

# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 2 (63)

30 апреля 2017

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах  
Роспечати  
31043

## ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

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

**УЧРЕДИТЕЛЬ:** ООО «РМНКО»

## ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

## ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

## ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

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

## ВЕРСТКА

*Е.В. Иваницкая* (г. Горно-Алтайск)

## ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

**ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА**

*В.А. Петров* (г. Горно-Алтайск)

## ПЕРЕВОДЧИК

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

## АДРЕС РЕДАКЦИИ и ИЗДАТЕЛЯ

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

## РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

Тел.: +79139900008;

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

## ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:

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

## ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

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

Подписано в печать 19.04.2017  
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 51.  
Тираж 500 экз. Зак. №  
Свободная цена.

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

## НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- Ю.И. Щербakov* – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- Е.Л. Кудрина* – доктор педагогических наук, профессор, ректор Кемеровского университета культуры и искусства (г. Кемерово)
- И.Р. Лазаренко* – доктор педагогических наук, профессор, ректор АлтГПУ (г. Барнаул)
- В.И. Загвязинский* – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Тюмень)
- Д.Ф. Чевалир* – доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд (США)
- Д.Е. Майкельсон* – доктор филологических наук, профессор (США)
- И. Сербан* – доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8 (г. Париж)
- У. Грисволд* – доктор педагогических наук, Университет Мемфиса (Теннесси, США)
- В. Сартор* – доктор педагогических наук, профессор университета штата Нью-Мексико, каф. изучения языков, грамотности и социокультурологии; стипендиат фонда Fulbright, г. Нью-Мексико (США)
- М.Г. Чухрова* – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
- О.О. Сеницына* – доктор медицинских наук, зам. директора НИИ ЭЧИГОС им. А.Н. Сысина РАМН (г. Москва)
- Г.И. Лазарев* – доктор экономических наук, профессор, ректор ВГУЭС (г. Владивосток)
- С.В. Кривых* – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- Т.М. Степанская* – доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)
- А.И. Субетто* – доктор философских и экономических наук, профессор, Грант-доктора философии, Полного профессора по Оксфордской образовательной сети, Международному институту фундаментального обучения (г. Санкт-Петербург)
- В.В. Собольников* – доктор психологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- Ю.С. Аликин* – доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- Н.А. Мешков* – доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)
- Петер Шпитцер* – профессор Медицинского университета Граца, кафедра детской хирургии и кафедра медицины катастроф и профилактики травматизма (Австрия)

## НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- А.В. Петров* – председатель редакционной коллегии, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, академик ПАНИ (г. Горно-Алтайск)
- Ю.В. Сенько* – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- И.К. Дракина* – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- С. Д. Каракозов* – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- В.В. Гафаров* – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
- В.С. Чернявская* – доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)
- А.М. Руденко* – доктор философских наук, профессор (г. Ростов-на-Дону)
- М. Миланков* – доктор медицинских наук, профессор (г. Нови Сад, Сербия)
- С.Б. Нарзулаев* – доктор медицинских наук, профессор (г. Томск)
- Н.В. Багрова* – доктор культурологии, профессор (г. Новосибирск)
- Ю.В. Сорокопуд* – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- И.Б. Горбунова* – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)

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

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

# Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal  
published since 1998.  
Issued once in two months

**№ 2 (63)**

30 April 2017

ISSN 1991-5497

Index in catalogues  
of Russian Post:  
31043

## GENERAL DIRECTOR

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

**FOUNDING PARTY:** RMNKO LLC  
**EDITOR-IN-CHIEF**

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

**FIRST DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF**

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

**TECHNICAL EDITOR**

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

**MAKING-UP**

*Ye.V. Ivanitskaya* (Gorno-Altai)

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

*V.A. Petrov* (Gorno-Altai)

**TRANSLATOR**

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

**ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE &  
PUBLISHER**

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

**EDITORIAL STAFF**

Tel.: +79139900008;

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

**INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:**

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

**THE JOURNAL IS REGISTERED IN:**

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

Passed for printing on 19.04.2017

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 51.

Circulation: 500 pieces. Order №

Price free of control

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

## SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

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

## SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

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

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

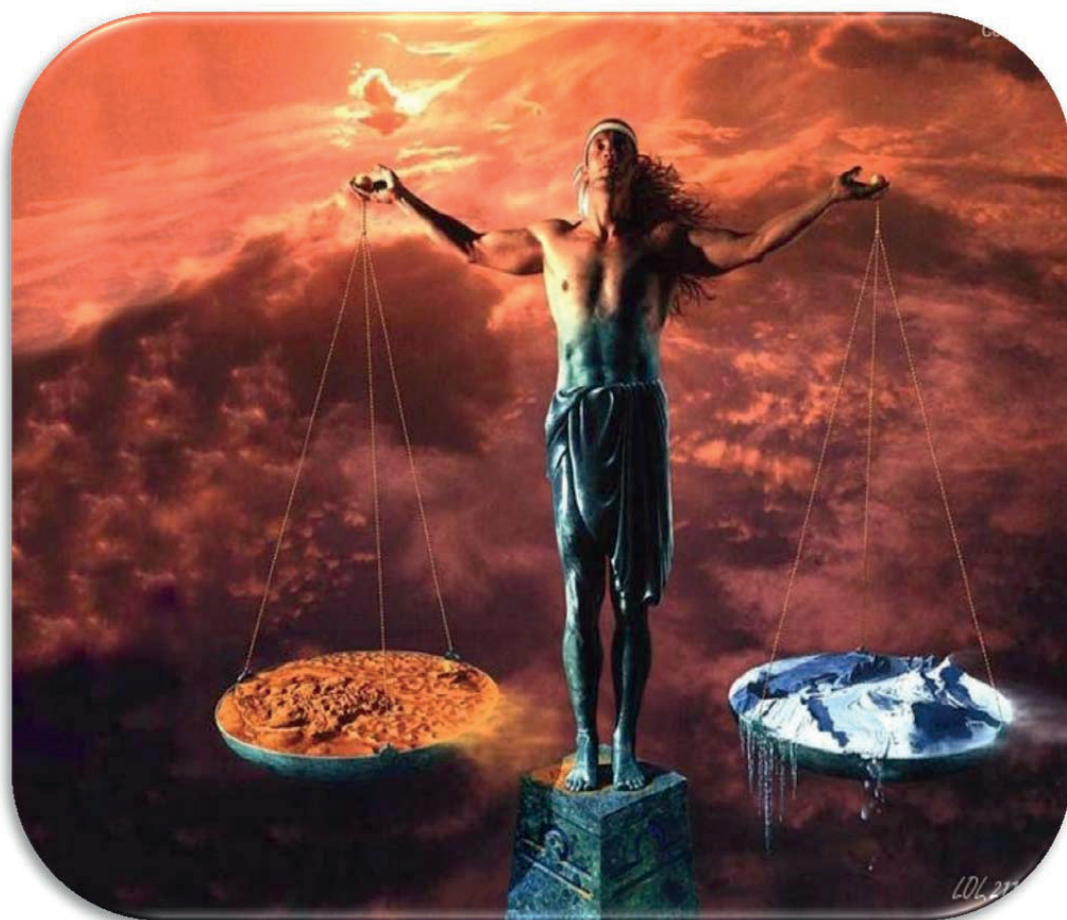
Design of the cover: P.G. Belozertsev. For the design poems by B. Bedyurov, T. Marshalova and P. Valery are used.

## АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

<b>А</b>	Джахбаров М.А..... 86	Малыхина Е.В..... 42	Соловьева И.Б..... 57
Абдуллина Л.И..... 355	Долгопольский Л.Л..... 30, 32	Марина Ю.В..... 216, 218	Сосфенов В.Н..... 120
Абдурахманова А.Г..... 323	Дьячкова Е.С..... 376	Маркина П.В..... 355	Стародубцева В.С..... 249
Абдурахманова П.Д..... 391	<b>Е</b>	Машакова А.К..... 365	Степанская Т.М..... 261
Абраменко Н.Ю..... 75	Ерёмин И.В..... 243	Медведева Н.И..... 281	Степанская Э.В..... 265
Алиев М.А..... 69	Еркинова Р.М..... 265	Милькевич О.А..... 186	Стожко Н.Ю..... 7
Алиева Е.Г..... 304	Ефремов А.С..... 88	Михайлова В.Е..... 106	Султанахмедова К.А..... 118
Амиргазин А.К..... 131	<b>Ж</b>	Молчан Э.М..... 150	Сунь Ю..... 124
Амиргазин К.Ж..... 131	Жаткин Д.Н..... 315	Морозова С.Н..... 315	Суслов Д.В..... 59
Ананьева С.В..... 358	<b>З</b>	Моспан Т.С..... 109	Сухарев А.И..... 168
Асланбекова А.Х..... 5	Загрядская Н.А..... 21	Мостафави Г.Х.А..... 317	<b>Т</b>
Асриева О.О..... 134	Зыбина Л.Н..... 171	Мурзаева Д.М..... 394	Тарасов Н.А..... 127
<b>Б</b>	<b>И</b>	Мустафаева А.Р..... 46	Тельпов Р.Е..... 352
Багдуева К.Г..... 5	Иванова О.А..... 225	<b>Н</b>	Темербекова А.А..... 63
Бажукова Е.Н..... 200	Иванова Т.М..... 154	Назарова О.В..... 111	Тен Э.С..... 220
Базиева З.М..... 343	Иванова Ю.А..... 154	Насонов А.Д..... 47	Тимофеев А.И..... 72
Бактыбаева А.Т..... 77	Иванова Ю.А..... 154	Наумова В.И..... 261	Тимофеева Т.С..... 282
Батчаева П.А.-Ю..... 275	Идрисова П.Г..... 391, 394	Наумова Ю.А..... 292	Тимошенко А.И..... 109
Баянкина Д.Е..... 194	Илларионов В.В..... 334	Новиков С.Б..... 112	Типикин Д.К..... 63
Безина И.А..... 139	Ин Хоу..... 385	<b>О</b>	Товпич И.О..... 222, 244
Беловолов В.А..... 72	Инаркаева С.И..... 311	Омаров М.М..... 152, 182	Томилин А.Н..... 232
Беляев А.В..... 37	Инусова Х.М..... 145	Омарова А.А..... 83	Томилина С.Н..... 161
Беляев А.И..... 243	Исламбекова И.С..... 148	Омарова М.М..... 152	Томсон Г.В..... 380
Беспалов А.О..... 63	Исмаилова К.Г..... 228	Османов У.Ю..... 391	Тугой И.А..... 80
Биданок М.М..... 308	Исрафилов Н.Р..... 313	<b>П</b>	Туктаров Р.Р..... 232
Богданова К.В..... 325	<b>К</b>	Пазников О.И..... 49	<b>У</b>
Бокова О.А..... 302	Каксин А.Д..... 348	Панчук Т.А..... 57	Уколова Л.И..... 30, 32, 65, 67
Боковели О.С..... 328, 345	Калашников Н.В..... 23	Панькина Е.В..... 337	Уланов Д.В..... 234
Болтыков О.В..... 203	Каркавина О.В..... 331	Парникова Г.М..... 114	Ульянова Н.Н..... 337
Бортник Б.И..... 7	Каташев И.А..... 92	Паштаев Б.Д..... 176	Умалатова З.М..... 69
Бочкарев Н.С..... 63	Кашин С.Н..... 247	Пермякова М.Ю..... 230	Усманов С.Р..... 257
Буржунова М.Г..... 118	Келбиханов Р.К..... 176	Петелин А.С..... 10, 124	<b>Ф</b>
Быкова Е.А..... 288	Клочко Ю.В..... 302	Петренко Д.А..... 247	Фаизова Э.Ф..... 26
<b>В</b>	Ковалева Ю.М..... 171	Петров А.В..... 249	Феофилактов И.А..... 263
Вабищевич А.В..... 72	Кожин А.В..... 7	Покусаева Т.Н..... 154	Филь Т.А..... 292, 299
Власенко В.А..... 80	Козырева А.В..... 277	Поликарпова О.Н..... 367	<b>Х</b>
Власова Н.В..... 204	Коробкова Е.Н..... 174	Полянская Л.А..... 369	Хай Ли..... 65, 67
Воронов А.М..... 210	Коровникова Д.Н..... 14	Попова Н.В..... 194	Халуннов А.Н..... 394
Воронушкина О.В..... 370	Костиков Д.В..... 382	Прищепа В.П..... 328, 345	Харченко Г.И..... 143
Вэй Бао..... 137	Костюнина А.А..... 56	Прокопьева С.И..... 114	Хаустова Г.А..... 47
Вэйцян Цзян..... 65, 67	Кочкинекова А.В..... 360	Пронина Н.К..... 168	Хомутникова Е.А..... 382
<b>Г</b>	Кравченко К.А..... 34, 37	Прояева И.В..... 53	Хусаинова Г.Р..... 347
Гаджиева Д.П..... 5	Крутский А.Н..... 190	Пузько В.И..... 295	<b>Ц</b>
Гаджиева П.Д..... 10, 224	Кудрина Е.Л..... 96	<b>Р</b>	Царева Е.С..... 285
Газизулина Л.Р..... 347	Кудрявцев Н.Г..... 63	Радченко Н.В..... 116	<b>Ч</b>
Гайдарова Л.И..... 46	Кузнецов Д.А..... 40	Рамазанова Д.А..... 118	Часовских Н.С..... 236
Гам В.И..... 106	Кузюра Т.А..... 47	Рау Е.Ю..... 15	Черняева И.В..... 265
Ганеев А.Р..... 80	Кулибеков Н.А..... 176	Рашидова Г.Р..... 320	Черняк Е.Ф..... 129
Гасанова С.С..... 5	Курусканова А.А..... 63	Родионова О.М..... 304	Чистякова В.А..... 56
Гашаров Н.Г..... 83	<b>Л</b>	Ручка О.Н..... 254	Чумаров Г.В..... 72
Герасимова Н.А..... 14	Лазарева М.В..... 96	<b>С</b>	Чуракова М.В..... 163
Гибельгауз О.С..... 190	Лаптев И.Г..... 100	Савченко Ю.А..... 277	<b>Ш</b>
Говорова А.А..... 210	Лина Ли..... 213, 214	Садулаева Б.С..... 257, 259	Шаповалова И.А..... 166
Голодных С.П..... 72	Линьков В.В..... 92	Сазонова О.К..... 56	Шаталова Е.А..... 198
Голубь И.Б..... 75	Личжэнь Сунь..... 389	Саидова З.Э..... 350	Шибаяев В.П..... 279
Горбачёв А.В..... 85	Ломакин М.О..... 178	Салманова Д.А..... 148	Шихалиева С.Х..... 323
Горбунова И.Б..... 206	Лончинская Т.Е..... 180	Салтанов М.А..... 159	Шуламит Бачар..... 291
Горохова Г.И..... 11	Лу Х..... 102	Саремии Г.С..... 317	<b>Э</b>
Гостева Т.Ф..... 378	Лукаш Д.Н..... 244	Сатанар М.Т..... 334	Эльзессер А.С..... 295
Грищенко В.И..... 141	Лямина Д.С..... 304	Сафарова А.Д..... 53	<b>Ю</b>
Губина Н.В..... 14	<b>М</b>	Свиридов А.Н..... 198	Юйфан Су..... 388
Гулакова М.В..... 143	Магомедов М.Г..... 182	Семенчина Е.Н..... 370	<b>Я</b>
Гуров Д.В..... 239, 241	Магомедов Н.Г..... 83	Серов В.А..... 299	Ярославцева Н.В..... 267
Гурова Е.В..... 241	Магомедов Р.В..... 182	Серов П.Е..... 156	Ясинская О.Л..... 272
Гусаров С.В..... 15	Магомедов Ш.А..... 145	Скокова Д.С..... 339	
Дамба М.К..... 19	Магомедова К.М..... 69	Сокерина И.В..... 65, 67, 112	
<b>Д</b>	Майкова В.П..... 150	Солнышкова О.В..... 157	
Деньгова Л.Е..... 243, 277	Макарихина И.М..... 157, 184		
Джамбекова Т.Б..... 311			

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

## **СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ**



# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

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

УДК 378

**Bagdueva K.G.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: aziza0604@mail.ru*

**Gadzhiyeva D.P.**, *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: d.izieva@mail.ru*

**Gasanova S.S.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: mmzs@inbox.ru*

**Aslanbekova A.H.**, *senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Angel.shik@yandex.ru*

**THE SPECIFICS OF TUTOR'S ACTIVITIES IN INCLUSIVE SPACE IN THE CONTEXT OF THE NEW PROFESSIONAL STANDARD.** The article deals with features of Russian Institute of tutors. The authors identify key features of tutoring and inclusion, disclose meaningful aspects of the professional standard of specialists in the field of training and indicate at the features of its fulfillment in schools. According to the authors of the accepted professional standards a specialist in the field of education standardizes requirements for the qualification of tutors, which should positively affect the development of inclusive education. The authors conclude that in practical conditions of tutors it would be very difficult to meet all necessary requirements. Teachers need to pay attention at enhancing their training and self-education. To complete the training of tutors teachers need to generate all the necessary competences of psychology students at the learning stage. Not only employers but educational institutions too are to be guided by the professional standard.

**Key words:** children with disabilities, inclusive education, professional standard of tutors, tutor, support from tutors.

**К.Г. Багдужева**, канд. пед. наук, доц. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: aziza0604@mail.ru

**Д.П. Гаджиева**, канд. психол. наук, доц. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: amirova\_1965@inbox.ru

**С.С. Гасанова**, канд. пед. наук, доц. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: mmzs@inbox.ru

**А.Х. Асланбекова**, ст. преп. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: Angel.shik@yandex.ru

## СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЬЮТОРА В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ В КОНТЕКСТЕ НОВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

В статье рассматриваются особенности российского института тьюторства. Авторы выделяют основные особенности тьюторства и инклюзии, раскрывают содержательные моменты профессионального стандарта специалиста в области воспитания, а также указывают на особенности его введения в организации. По мнению авторов, принятый профессиональный стандарт специалиста в области воспитания унифицирует требования, предъявляемые к квалификации тьюторов, что должно положительно сказаться на развитии инклюзивного образования. Авторы делают выводы о том, что в практических условиях тьюторам будет весьма сложно соответствовать всем необходимым требованиям, ввиду чего нужно уделять внимание повышению уровня своей подготовки и заниматься самообразованием. Для полноценной подготовки тьюторов необходимо формирование всех нужных компетенций на стадии обучения педагогов-психологов, поэтому руководствоваться профстандартом должны не только работодатели, но также и учебные заведения.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), инклюзивное образование, профессиональный стандарт тьютора, тьютор, тьюторское сопровождение.

Развитие инклюзивного образовательного пространства в России предполагает создание определённых условий для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Следует отметить, что понятие «дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)» законодательно закреплено в п. 16 ч. 1 ст. 2 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в котором под обучающимися с ОВЗ понимаются физические лица, имеющие недостатки в физическом и (или) психологиче-

ском развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [1]. Таким образом, для того, чтобы ребёнок приобрёл статус обучающегося с ОВЗ, необходимо пройти психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК), в заключении которой указываются условия, которые нужно создать ребёнку. Однако для того, чтобы в образовательном процессе производился учёт особенностей обучающихся с ОВЗ,

необходим ряд условий, существенными из которых являются реализация адаптивных образовательных программ и оказание помощи в построении траектории индивидуального развития.

Одной из ключевых фигур в инклюзивном образовательном процессе является тьютор – специалист по воспитательной работе учащихся с ОВЗ. Именно тьютор служит связующим звеном между педагогом и ребёнком, позволяя обучающемуся успешно проходить образовательную программу. При этом деятельность тьютора носит психолого-педагогическую, консультативную направленность. Для того, чтобы более полно осознать специфику деятельности тьютора, нужно сказать несколько слов об инклюзивном образовании. Инклюзивное образование есть процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к нуждам всех детей, что должно обеспечить доступ к образованию для детей с особыми потребностями [2; 3; 4; 5 и др.]. Важной чертой инклюзивного образования, передающего его сущность, является то, что не ребёнок подстраивается под учебную организацию, а сам образовательный процесс построен с учетом потребностей детей с ОВЗ. Обучающиеся с ОВЗ могут вовлекаться в учебный процесс либо в рамках общих образовательных классов, либо для них создаются специальные коррекционные классы в обычных образовательных организациях. Однако далеко не все дети с ОВЗ могут быть включены в инклюзивный образовательный процесс – в заключении ПМПК должна быть отражена их возможность осваивать образовательные программы наравне со всеми остальными детьми. В том случае, если состояние здоровья ребёнка этому препятствует, тогда необходимые для него условия могут быть созданы лишь в специальной коррекционной школе. В России существуют коррекционные школы 8-ми типов, тогда как, в частности, в Германии типов таких школ 11, а наибольшая дифференциация наблюдается в США, в которых имеется 13 коррекционных направлений подготовки [6].

В индивидуальном сопровождении обучающихся с ОВЗ существует должность тьютора (история профессии «тьютор» началась еще в средневековых европейских университетах). При этом различают внутришкольное тьюторское сопровождение и межшкольное, отдавая предпочтение именно внутришкольной форме, при которой тьютор является штатным работником образовательной организации [7, с. 70]. Однако при этом не следует забывать, что цель инклюзии заключается не в реализации самой формы инклюзии, а в успешном освоении обучающегося с ОВЗ образовательной программы [8, с. 12].

Институт тьюторства в России активно развивается, и на практике имеется большое число различных проблем. Основные сложности заключаются в осуществлении профессиональной подготовки тьюторов и замещению тьюторских должностей компетентными лицами. К сожалению, часто встречаются ситуации, когда лицо, занимающееся тьюторским сопровождением, банально не разбирается в основных особенностях состояния здоровья сопровождаемого ученика, не осознает его необходимые потребности и общей специфики жизнедеятельности. В профессиональном сообществе уже долгое время поднимался вопрос о необходимости обязательной стандартизации профессии «тьютор», что, собственно, и произошло в 2017 году. Приказом Минтруда России от 10.01.2017 был утвержден профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» [9]. В п. 3.6 данного стандарта содержится описание трудовой функции «Тьюторское сопровождение обучающихся». Напомним, что в 2016 году в трудовом законодательстве произошло введение института обязательных профессиональных стандартов, к которым причисляется рассматриваемый нами профстандарт. Это означает, что все тьюторы должны соответствовать содержащимся в стандарте требованиям. Несмотря на то, что приказ о введении профстандарта уже вынесен, государственным организациям на основании Постановления Правительства РФ от 27.06.2016 N 584 предоставлена отсрочка введения профстандарта до 1 января 2020 года. До указанной даты организации должны разработать и реализовать план введения стандартов, ориентированный в первую очередь на повышение до необходимого уровня

квалификации своих работников, в случае невозможности чего нужно искать подходящие кадры. В том случае, если образовательные организации не учтут требования всех обязательных профстандартов, то после 1 января 2020 года возможно их привлечение к административной ответственности по ст. 5.27 КоАП РФ за нарушение трудового законодательства и иных нормативных правовых актов, содержащих нормы трудового права [10].

Профстандарт выдвигает требования к уровню образования тьюторов. Здесь возможны следующие варианты: наличие высшего или среднего профессионального образования по направлению подготовки «Образование и педагогика» или наличие непрофильного высшего или среднего профессионального образования вместе с дополнительным профессиональным образованием по направлению профессиональной деятельности. В профстандарте прямо сказано, что дополнительное образование может быть получено после трудоустройства.

Таким образом, тьюторами могут быть как лица, обладающие профильным образованием, так и те, кто прошел дополнительное образование. В данной ситуации образовательные организации могут либо найти лиц с подходящим образованием, либо направить на получение дополнительного образования уже имеющихся работников. Помимо этого тьюторы не должны иметь ограничений для занятия педагогической деятельностью, а также проходить медицинские осмотры в соответствии с законодательством.

Однако, одного лишь обладания необходимым уровнем образования недостаточно для занятия должности «тьютор» (согласно профстандарту именно так и должна именоваться должность) – нужно обладать необходимой квалификацией, есть быть способным выполнять трудовую функцию, который профстандарт выделяет три:

- педагогическое сопровождение обучающихся;
- создание образовательной среды для реализации индивидуальных образовательных маршрутов и проектов;
- организационно-методическое обеспечение.

Выявить уровень квалификации можно посредством проведения аттестации, но при этом следует учесть, что работник имеет право на независимую оценку квалификации согласно ФЗ О независимой оценке квалификации (в трудовом законодательстве это является новшеством).

В рамках каждой трудовой функции имеется несколько перечней: 1) трудовые действия; 2) необходимые умения; 3) необходимые знания. Так, тьюторам, которые будут заниматься педагогическим сопровождением, необходимо уметь выявлять индивидуальные особенности детей, подбирать для них педагогические средства, организовывать участие родителей, сопровождать обучающихся в рамках их индивидуальных образовательных маршрутов, участвовать в реализации адаптивных образовательных программ. При этом нужно уметь применять методы педагогической диагностики, осуществлять педагогическую поддержку, консультировать учащихся по вопросам разработки индивидуального образовательного маршрута, проводить беседы, игры, творческие мероприятия и др. Помимо этого нужно знать педагогические и методологические основы тьюторской деятельности, возрастные особенности обучающихся и др. В общем и целом данные перечни весьма широки, некоторые из них состоят из нескольких десятков позиций, что позволяет достичь охвата всех необходимых действий, умений и знаний. В практических условиях тьюторам будет весьма сложно соответствовать всем необходимым требованиям, ввиду чего нужно уделять внимание повышению уровня своей подготовки и заниматься самообразованием. Для полноценной подготовки тьюторов необходимо формирование всех нужных компетенций на стадии обучения педагогов-психологов [11, с. 87], поэтому руководствоваться профстандартом должны не только работодатели, но также и учебные заведения.

Таким образом, принятый профессиональный стандарт специалиста в области воспитания унифицирует требования, предъявляемые к квалификации тьюторов, что должно положительно сказаться на развитии инклюзивного образования.

#### Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273. СЗ РФ от 31.12.2012, N 53, Ч. 1, ст. 7598 (ред. от 03.07.2016, с изм. от 19.12.2016).
2. Багдужева К.Г., Амирова С.К., Гасанова С.С. Специфика профессиональной деятельности учителя-дефектолога в инклюзивном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 1: 109 – 111.
3. Багдужева К.Г., Гаджиев И.А., Гаджиева Ф.Г. Инклюзивная культура образовательной организации: теоретико-методологические аспекты. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 1: 111 – 113.

4. Багдужева К.Г. Некоторые аспекты подготовки к школе детей с нарушениями зрения. *Известия ДГПУ*. 2008; 10 – 16.
5. Багдужева К.Г. Нравственно-психологическая готовность к семейной жизни учащихся коррекционно-образовательных учреждений VIII-го вида. *Известия ДГПУ*. 2007; 1: 45 – 48.
6. Гребенникова В.М. Развитие инклюзивного образования в российской Федерации: проблемы и перспективы. *Фундаментальные исследования*. 2015; 2-19: 4292 – 4297.
7. Матасов Ю.Т., Богданова А.А. Тьюторское сопровождение в структуре инклюзивного образования. *Специальное образование*. 2012; 3: 64 – 72.
8. Малофеев Н.Н. Коррекция, интеграция, инклюзия, что дальше? *Специальное образование*. 2015; 11: 9 – 15.
9. *Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»*. Приказ Минтруда России от 10.01.2017 N 10н. Зарегистрировано в Минюсте России 26.01.2017 N 45406. Доступ из СПС «Гарант».
10. *Постановление Правительства РФ от 27.06.2016 N 584*. Об особенностях применения профессиональных стандартов в части требований, обязательных для применения государственными внебюджетными фондами Российской Федерации, государственными или муниципальными учреждениями, государственными или муниципальными унитарными предприятиями, а также государственными корпорациями, государственными компаниями и хозяйственными обществами, более пятидесяти процентов акций (долей) в уставном капитале которых находится в государственной собственности или муниципальной собственности. Доступ из СПС «Гарант».
11. Абрамова И.В. Научно-теоретические основы подготовки тьютора инклюзивного образования. *Специальное образование*. 2014; 4: 81 – 87.

## References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273. SZ RF ot 31.12.2012, N 53, Ch. 1, st. 7598 (red. ot 03.07.2016, s izm. ot 19.12.2016).
2. Bagdueva K.G., Amirova S.K., Gasanova S.S. Specifika professional'noj deyatel'nosti uchatelya-defektologa v inklyuzivnom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 1: 109 – 111.
3. Bagdueva K.G., Gadzhiev I.A., Gadzhieva F.G. Inklyuzivnaya kul'tura obrazovatel'noj organizacii: teoretiko-metodologicheskie aspekty. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 1: 111 – 113.
4. Bagdueva K.G. Nekotorye aspekty podgotovki k shkole detej s narusheniyami zreniya. *Izvestiya DGPU*. 2008; 10 – 16.
5. Bagdueva K.G. Nравственно-психологическая готовность к семейной жизни учащихся коррекционно-образовательных учреждений VIII-го вида. *Izvestiya DGPU*. 2007; 1: 45 – 48.
6. Grebennikova V.M. Razvitiye inklyuzivnogo obrazovaniya v rossijskoj Federacii: problemy i perspektivy. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2015; 2-19: 4292 – 4297.
7. Matasov Yu.T., Bogdanova A.A. T'yutorskoe soprovozhdenie v strukture inklyuzivnogo obrazovaniya. *Special'noe obrazovanie*. 2012; 3: 64 – 72.
8. Malofeev N.N. Korrekciya, integraciya, inklyuziya, chto dal'she? *Special'noe obrazovanie*. 2015; 11: 9 – 15.
9. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Specialist v oblasti vospitaniya»*. Prikaz Mintruda Rossii ot 10.01.2017 N 10n. Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 26.01.2017 N 45406. Dostup iz SPS «Garant».
10. *Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 27.06.2016 N 584*. Ob osobennostyah primeneniya professional'nyh standartov v chasti trebovanij, obyazatel'nyh dlya primeneniya gosudarstvennymi vnebyudzhetnymi fondami Rossijskoj Federacii, gosudarstvennymi ili municipal'nymi uchrezhdeniyami, gosudarstvennymi ili municipal'nymi unitarnymi predpriyatiyami, a takzhe gosudarstvennymi korporacijami, gosudarstvennymi kompaniyami i hozyajstvennymi obschestvami, bolee pyatidesyati procentov akcij (dolej) v ustavnom kapitale kotoryh nahoditsya v gosudarstvennoj sobstvennosti ili municipal'noj sobstvennosti. Dostup iz SPS «Garant».
11. Abramova I.V. Nauchno-teoreticheskie osnovy podgotovki t'yutora inklyuzivnogo obrazovaniya. *Special'noe obrazovanie*. 2014; 4: 81 – 87.

Статья поступила в редакцию 05.03.17

УДК 378

**Bortnik B.I.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Ural State University of Economics (Ekaterinburg, Russia), E-mail: bortbor@mail.ru

**Kozhin A.V.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Ural State University of Economics (Ekaterinburg, Russia), E-mail: brag@mail.ru

**Stozhko N.Yu.**, Doctor of Sciences (Chemistry), Professor, Ural State University of Economics (Ekaterinburg, Russia), E-mail: sny@usue.ru

**ECONOMIC EDUCATION AND CULTURE OF NATURAL SCIENCE.** The paper discusses problems of organization of the educational process on the natural science in the economic high school in conditions of radical changes related to educational reform in higher education and the implementation of new educational standards. The paper generalizes the experience of teaching an interdisciplinary course for master students "Methods of systematic study of economic processes" in the Ural State University of Economics. The authors explain the contents and methodological features of the course, discuss problematic aspects that affect the effectiveness of the implementation of natural science training in the framework of non-core areas of education. The work also considers policy role in shaping culture of natural science and professional competence of economists.

**Key words:** economic education, natural sciences, systemic organization, interdisciplinary, competence approach, fundamentalization.

**Б.И. Бортник**, канд. физ.-мат. наук, доц., Уральский государственный экономический университет, г. Екатеринбург, E-mail: bortbor@mail.ru

**А.В. Кожин**, канд. физ.-мат. наук, проф., Уральский государственный экономический университет, г. Екатеринбург, E-mail: brag@mail.ru

**Н.Ю. Стожко**, д-р. хим. наук, проф., Уральский государственный экономический университет, г. Екатеринбург, E-mail: sny@usue.ru

## ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНАЯ КУЛЬТУРА

В работе рассмотрены проблемы организации учебного процесса по естественнонаучным дисциплинам в экономическом вузе в условиях радикальных перемен, связанных с образовательной реформой в высшей школе и реализацией новых образовательных стандартов. Обобщён опыт преподавания на магистерской ступени в Уральском государственном экономическом университете авторского междисциплинарного курса «Методы системного исследования экономических процессов», описано содержание и методологические особенности курса, обсуждаются проблемные аспекты, влияющие на эффектив-

ность реализации естественнонаучной подготовки в рамках непрофильных направлений обучения, рассмотрена роль курса в формировании естественнонаучной культуры и профессиональной компетентности экономистов.

**Ключевые слова:** экономическое образование, естественнонаучные дисциплины, системность, междисциплинарность, компетентный подход, фундаментализация.

В ряду многочисленных проблем, связанных с образовательной реформой в высшей школе, существенной, хотя и нечасто обсуждаемой, является проблема соответствия общепринятого компетентного подхода идеям фундаментализации образования. Эти идеи предусматривают формирование у современных специалистов системы фундаментальных знаний и на их основе – научного мировоззрения и креативного мышления, интегрирующего содержание и методологию фундаментальных наук, прежде всего, естественных. Акцент на фундаментальный аспект был всегда присущ отечественной образовательной системе, во всяком случае, на протяжении не менее чем двух предшествующих веков. Он обеспечивал развитие различных отраслей экономики в советский период, благодаря ему наши специалисты успешно адаптировались к зарубежным рынкам труда в перестроечные годы. Именно в эти годы в образовательные программы всех специальностей экономического профиля был включен фундаментальный междисциплинарный курс «Концепции современного естествознания», игравший существенную роль в формировании естественнонаучной и, в целом, профессиональной культуры [1]. Целесообразность изучения этого курса обусловлена многими глобальными по своим масштабам вызовами современности. К сожалению, с переходом к двухуровневой модели образования и с введением соответствующих, постоянно меняющихся образовательных стандартов, реализующих компетентный подход (во многих случаях трактуемый слишком узко), эта фундаментальная дисциплина, буквально не соответствовавшая формулировкам компетенций, была исключена из учебных программ экономического направления бакалавриата. Вызывает, по меньшей мере, недоумение тот факт, что в ряду общекультурных компетенций, предусмотренных образовательным стандартом данного направления, имеют место четкие указания на необходимость знаний во всех сферах (философской, исторической, экономической, правовой), кроме естественнонаучной. Тем более нет упоминания об этих знаниях в наборе профессиональных компетенций. В ряде программ эту и другие естественнонаучные дисциплины связывают с распространённой формулировкой общекультурной компетенции, включающей «способность к самоорганизации и самообразованию» (развитию которой, несомненно, способствуют фундаментальные естественнонаучные дисциплины), а также с формулировками компетенций, касающихся научно-исследовательской деятельности, хотя слово «естественнонаучный» по непонятным причинам не употребляется. Не углубляясь в лингвистический аспект этой проблемы, следует подчеркнуть, что необходимость изучения экономистами междисциплинарных фундаментальных естественнонаучных и математических курсов в современных условиях не только не ослабевает, но и усиливается [2; 3]. И это должно находить отражение в компетентном подходе, ориентированном не столько на получение непосредственного эффекта от вложения в образование, сколько (в большей мере) на достижение позитивного кумулятивного эффекта. Именно этому способствует фундаментализация образования, как наиболее эффективная и прагматичная стратегия, развивающая методологию инновационной профессиональной деятельности.

В качестве одного из вариантов реализации данной стратегии в Уральском государственном экономическом университете (УрГЭУ) в течение ряда лет на уровне магистратуры по направлению «Экономика» преподается авторский междисциплинарный курс «Методы системного исследования экономических процессов» («МСИЭП»). Системность – основополагающее свойство Вселенной, самоорганизующее начало на всех уровнях организации эволюционирующей материи (роль которого все значимее с повышением этого уровня и с достижением социально-экономической организации), важнейшая характеристика современной науки в любой сфере и определяющий методологический принцип современной науки. Сложнейшие проблемы современности (в т.ч. проблемы экономики) требуют владения этим принципом для их решения. На изучение системности направлен ряд наук, в котором наиболее универсальными и всеобъемлющими представляются общая теория систем, системный анализ [4], синергетика [5], причем в последние годы наблюдается все усиливающееся сближение этих наук. С заметным эффектом развивается

эконофизика [6; 7], использующая концептуальные подходы классической и современной физики для решения сложных задач в сфере экономики, в частности, в изучении финансовых рынков. На стыке физики, биологии (генетики) и экономической теории возникла эволюционная экономика, трактующая экономические процессы с учетом их спонтанности и необратимости, обусловленной воздействием внутренних и внешних факторов на поведение различных экономических агентов, интерпретирующая развитие экономики с позиций универсального эволюционизма, и, тем самым, преодолевающая устоявшиеся в экономической науке подходы, обеспечившие ее статичный и ортодоксальный (в заметной мере) характер [8; 9]. Целесообразными в науке информационного общества и плодотворными для развития экономики являются подходы, базирующиеся на информационной теории стоимости [10], раскрывающие эту категорию как информационную меру ценности благ. Идеи методов этих фундаментальных направлений современной науки, основы их математического аппарата, а также обзор других концепций, исследующих различные аспекты системности в экономике, являются содержанием курса «МСИЭП». Основные задачи курса – сформировать у обучающихся системное мировоззрение, понимание закономерностей развития систем, умение выбирать методы, разрабатывать методики и пользоваться инструментарием наук о системах при исследовании экономических процессов, развитие системного нелинейного стиля мышления. Эти задачи непосредственно связаны с формированием естественнонаучной культуры современных специалистов в сфере экономики. Эта культура включает следующие компоненты: владение рациональным стилем мышления, понимание различий рационального и иррационального подходов к интерпретации процессов и явлений в природе и обществе, возможностей и границ их использования; владение научной методологией, понимание рациональной системной ее основы; ориентация в системе современных наук о природе и обществе, дифференциация процессов и явлений по отраслям наук, их изучающим; понимание системной иерархической организации природы, ее единства, трактовка социально-экономических объектов и процессов в них как уровня организации природы, сформировавшегося в ходе её эволюции; понимание возможностей трактовки явлений природы в рамках различных картин мира и парадигм, сущности различных научных парадигм, в т.ч. современной эволюционно-синергетической парадигмы; постоянно расширяющийся научный кругозор, критическое отношение к информации, получаемой из различных источников. Естественнонаучная культура (экономистов), как и культура в целом, – системная категория, базирующаяся на взаимодействии и интегративном пересечении трёх сфер: фундаментальной науки, образования и экономики (рис. 1).



Рис. 1. Формирование естественнонаучной культуры экономистов



Курс «МСИЭП» имеет выраженную практическую направленность, существенное внимание в нем уделено примерам системного исследования экономических процессов различными методами. В результате изучения курса студенты получают представления о принципах, моделях и методах целого ряда современных теорий: самоорганизации, устойчивости, бифуркаций, катастроф, множеств, графов, математического программирования, математической логики, математической лингвистики и др.; о закономерностях построения, функционирования, развития систем, выработки коллективных решений, организации сложных экспертиз, морфологических методах; осваивают методики и инструментарий системного исследования экономических процессов. Выполняя практические задания, магистранты получают опыт их применения в своей профессиональной деятельности, в реальных условиях управления экономическими и информационными процессами.

Опыт преподавания курса в УрГЭУ выявил ряд проблем. Наиболее существенная – психологический барьер, обусловленный узкодисциплинарным эгоцентризмом как обучающихся, так и «заказчиков» учебного процесса, в т.ч., работодателей. Междисциплинарность курса, широкий спектр его задач и возможностей не достаточно адекватно осознается и воспринимается частью аудитории слушателей. Возможное преобладание отложенного эффекта над актуальным, обеспечиваемое междисциплинарностью подобных фундаментальных курсов, не всегда не в полной мере удовлетворяет обучающихся и «заказчиков». Тем не менее, именно междисциплинарность, интегративность образовательного процесса, использование арсенала знаний и методов различных дисциплин, даже, на первый взгляд, слабо связанных между собой, с точки зрения системного подхода может обеспечить высокую эффективность обучения [11]. Междис-

циплинарные естественнонаучные знания (как и знания вообще) являются важнейшим компонентом интеллектуального капитала общества. Этот капитал не менее (а, может быть, и более) значим для развития национальной экономики, чем другие ресурсы – природные, трудовые, финансовые. Устойчивый рост этого капитала требует ощутимых затрат, но они оправдываются нарастанием темпов экономического развития, что демонстрирует целый ряд стран Запада и Востока, успешно реализующих различные аспекты междисциплинарности в системе экономического образования [12 – 15].

Вторая немаловажная проблема – недостаточная математическая и естественнонаучная подготовленность учащихся, уровень которой ощутимо снизился в последние годы, очевидно, из-за слабой работы в этом направлении на образовательных ступенях средней школы и бакалавриата. Радикальные изменения отношения к естественнонаучным предметам в школьных общеобразовательных программах и порядок проведения выпускных аттестационных процедур по ним отрицательно повлияли на математическую и естественнонаучную грамотность молодежи. Причины возникновения указанных проблем, по-видимому, носят именно системный характер, и, как ни парадоксально, отчасти, обусловлены интенсивным техническим прогрессом, бурным развитием и повсеместным распространением информационных технологий, обеспечившим человеку возможность делегирования широкого спектра интеллектуальных опций компьютерам, и тем самым снизив потребность овладения ими, удовлетворение которой требует серьезных трудозатрат. Представляется, что путь решения этих проблем связан с дальнейшим развитием и совершенствованием компетентного подхода, позитивные стороны которого только начинают проявляться.

#### Библиографический список

1. Гордеева И.В. Статус науки в техногенной цивилизации *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2014; Т. 41; № 11-1: 57 – 60.
2. Подшивалов В.Н., Стожко Д.К. Развитие культуры социальной ответственности личности в экономике информационного общества. *Креативная экономика*. Екатеринбург, 2016: 69 – 90.
3. Стожко Д.К., Целищев Н.Н. Культура социальной ответственности бизнеса как проблема креативной онтологии. *Мировоззренческие основания культуры современной России. Сборник материалов VI Международной научной конференции*, 30-31 мая, Магнитогорск: МГТУ, 2015: 211 – 221.
4. Круглов И.В. Использование системного подхода и системного анализа в экономических исследованиях. *Экономика, социология и право*. 2016; 2: 43 – 46.
5. Лисичкина Н.В., Голоктоинова Ю.Г. Синергетика как способ решения проблемы прогнозирования динамики развития сложных социально-экономических систем. *Фундаментальные исследования*. 2015; № 7; Ч. 2: 413 – 417.
6. Мудрик Д.Г. *Экономическая физика*. Пушино: Типография «FixPrint», 2016.
7. Bouchaud J.-Ph. Economics need a scientific revolution. *Nature*. 2008; V. 455: 1181 – 1882.
8. Стрелец И.А. Тенденции и прогнозы современных экономических исследований. *Креативная экономика*. 2016; 3: 94 – 101.
9. Nelson R.R. Behavior and cognition of economic actors in evolutionary economics. *Journal of Evolutionary Economics*. 2016; V. 26; № 4: 701 – 736.
10. Гужвин П.А. Концептуальные основы информационной теории стоимости. *Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета*. 2009; Т. 25; № 1: 8 – 11.
11. Литвиненко И.Ю. Интеграционные мотивы в образовательном процессе. *Успехи современной науки и образования*. 2016; 2: 62 – 63.
12. Van Der Wende, M. Trends towards Global Excellence in Undergraduate Education: Taking the Liberal Arts Experience into the 21st Century. *International Journal of Chinese Education*. 2013; V. 2; № 2: 289 – 307.
13. Mainzer K. Interdisciplinarity and innovation dynamics. On convergence of research, technology, economy, and society. *Poiesis und Praxis*. 2011; V. 7; № 4: 275 – 289.
14. Ejdys, J. Ustinovičius, L. Stankevičienė, J. Innovative application of contemporary management methods in a knowledge-based economy – interdisciplinarity in science. *Journal of Business Economics and Management*. 2015; V. 16; № 1: 261 – 274.
15. Rozo A.B. Horizontal interdisciplinarity. The economic, social, political and legal ways of constructing realities | [La interdisciplinarietà horizontal Las formas económica, social, política y jurídica de construir realidades]. *Co-herencia*. 2016; V. 13; № 24: 43 – 58.

#### References

1. Gordeeva I.V. Status nauki v tehnogennoj civilizacii *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. 2014; T. 41; № 11-1: 57 – 60.
2. Podshivalov V.N., Stozhko D.K. Razvitiye kul'tury social'noj otvetstvennosti lichnosti v `ekonomike informacionnogo obschestva. *Kreativnaya `ekonomika*. Ekaterinburg, 2016: 69 – 90.
3. Stozhko D.K., Celishev N.N. Kul'tura social'noj otvetstvennosti biznesa kak problema kreativnoj ontologii. *Mirovozzrencheskie osnovaniya kul'tury sovremennoj Rossii. Sbornik materialov VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*, 30-31 maya, Magnitogorsk: MG TU, 2015: 211 – 221.
4. Kруглов I.V. Ispol'zovanie sistemnogo podhoda i sistemnogo analiza v `ekonomicheskikh issledovaniyah. *`Ekonomika, sociologiya i pravo*. 2016; 2: 43 – 46.
5. Lisichkina N.V., Goloktionova Yu.G. Sinergetika kak sposob resheniya problemy prognozirovaniya dinamiki razvitiya slozhnyh social'no-`ekonomicheskikh sistem. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2015; № 7; Ch. 2: 413 – 417.
6. Mudrik D.G. *`Ekonomiceskaya fizika*. Puschino: Tipografiya «FixPrint», 2016.
7. Bouchaud J.-Ph. Economics need a scientific revolution. *Nature*. 2008; V. 455: 1181 – 1882.
8. Strelec I.A. Tendencii i prognozy sovremennyh `ekonomicheskikh issledovaniy. *Kreativnaya `ekonomika*. 2016; 3: 94 – 101.
9. Nelson R.R. Behavior and cognition of economic actors in evolutionary economics. *Journal of Evolutionary Economics*. 2016; V. 26; № 4: 701 – 736.
10. Guzhvin P.A. Konceptual'nye osnovy informacionnoj teorii stoimosti. *Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo social'no-`ekonomicheskogo universiteta*. 2009; T. 25; № 1: 8 – 11.
11. Litvinenko I.Yu. Integracionnye motivy v obrazovatel'nom processe. *Uspehi sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2016; 2: 62 – 63.

12. Van Der Wende, M. Trends towards Global Excellence in Undergraduate Education: Taking the Liberal Arts Experience into the 21st Century. *International Journal of Chinese Education*. 2013; V. 2; № 2: 289 – 307.
13. Mainzer K. Interdisciplinarity and innovation dynamics. On convergence of research, technology, economy, and society. *Poiesis und Praxis*. 2011; V. 7; № 4: 275 – 289.
14. Ejdyš, J. Ustinovičius, L. Stankevičienė, J. Innovative application of contemporary management methods in a knowledge-based economy – interdisciplinarity in science. *Journal of Business Economics and Management*. 2015; V. 16; № 1: 261 – 274.
15. Rozo A.B. Horizontal interdisciplinarity. The economic, social, political and legal ways of constructing realities | [La interdisciplinarietà horizontal Las formas económica, social, política y jurídica de construir realidades]. *Co-herencia*. 2016; V. 13; № 24: 43 – 58.

Статья поступила в редакцию 22.02.17

УДК 378

**Gadzhieva P.D.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: krik020304@mail.ru*

**TOPICAL ISSUES IN TEACHING FUTURE TEACHERS OF LAW IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.** The article is based on an analysis of psycho-pedagogical literature and available experience, and states the relevance of a problem of training future teachers to the profession of law. The research examines specific features of the legal competence of students in a non-legal institution. One of the tasks of the legal education of a future teacher determine the amount of legal information and selection criteria. The author concludes that the legal competence of the future teachers is one of the most important parts of training teachers. The quality of teaching of legal disciplines in secondary school, students' legal education, law education and legal self-study courses for teachers depends on their proper organization. Despite the qualitative update of the contents of education and upbringing, the question of legal training for future teachers is still one of the most relevant and urgent.

**Key words:** legal literacy, professional activities, legal competence.

*П.Д. Гаджиева, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения праву, Дагестанский государственный педагогический университет, E-mail: krik020304@mail.ru*

## АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ПРАВА В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В данной статье, на основе анализа психолого-педагогической литературы и имеющегося практического опыта, обоснована актуальность проблемы подготовки будущих учителей права к профессиональной деятельности. В ней рассмотрены специфические особенности развития правовой компетентности студентов в условиях неюридического вуза. Автор делает вывод о том, что правовая компетентность будущих педагогов – одна из важнейших частей профессиональной подготовки учителя. От её правильной организации зависит качества преподавания правовых дисциплин в общеобразовательной школе, правовое воспитание учащихся, правовое просвещение их родителей и правовое самообразование учителя. Не смотря на качественное обновление содержания образования и воспитания, в том числе и правового, вопрос, связанный с правовой подготовкой будущих педагогов, по-прежнему является одним из наиболее острых и насущных.

**Ключевые слова:** правовая грамотность, профессиональная деятельность, правовая компетентность.

Формирование гражданского общества немислимо без обеспечения в стране прав и свобод личности. Юридическая грамотность всего населения является необходимым условием существования правового государства. В связи с этим перед вузами в качестве одной из приоритетных стоит задача подготовки специалистов, способных на высоком профессиональном уровне осуществлять правовое образование молодежи. Необходимо повышения уровня профессионализма педагога является важнейшей задачей нашего времени. Социально – экономическое развитие современного общества, реформирование системы общего и профессионального образования требует серьезных изменений в подготовке педагогических кадров. Правовая подготовка в педвузе является неотъемлемой частью профессиональной подготовки учителя любой специальности, так как обусловлена спецификой его будущей педагогической деятельности. Реалии сегодняшнего времени предъявляют свои требования к качествам педагога – профессионала, среди которых – осознание прав и свобод человека как главных ценностей, знание правовых норм и принципов, убежденность в социальной полезности правовых предписаний, стремление к творчеству и профессиональному росту, готовность к профессионально-педагогической деятельности, правовая, информационная культура и т.д. [1, с. 12].

Перед современным обществом остро стоит проблема повышения правового, нравственного уровня подрастающего поколения, страдающего правовой безграмотностью и правовым нигилизмом. Значительную помощь в решении этой проблемы могут оказать педагоги. Одной из основных проблем, связанных с преподаванием правоведения в учебных заведениях разного типа, является недостаточная обеспеченность высококвалифицированным преподавательским составом. Исследование российского фонда правовых реформ показывает, что доля учителей – историков, имеющих опыт преподавания права, составляет около 30% от числа всех учителей этой специальности. Вместе с

тем идет постоянное увеличение количества педагогов, готовых при благоприятных условиях преподавать новые предметы, затрагивающие правовые вопросы. Для решения задач правового воспитания и правового обучения в общеобразовательной школе необходимо наличие подготовленных учителей – специалистов. Задача по их подготовке возлагается на педагогические вузы страны.

Быстрое обновление правовой базы страны повлекло за собой большие изменения в типовых программах курса «Правоведение». Содержательная часть многих из них устарела и не соответствует ни личным, ни профессиональным потребностям будущих педагогов. Нам представляется, что личные и профессиональные потребности учителя в правовом образовании заключаются в следующем:

- правовая подготовка позволит учителю эффективно осуществлять защиту своих личных прав и свобод, а также, независимо от его квалификации, знание основ российского законодательства позволит ему юридически верно осуществлять свою профессиональную деятельность;

- если это будущий учитель истории и права, то он должен владеть методикой преподавания школьных дисциплин, изучающих правовые вопросы;

- правовая подготовка педагога необходима для защиты личности и прав учащихся, что в настоящее время очень актуально: психологи отмечают у детей и подростков тенденцию «собственных проблем». Именно такую тенденцию иллюстрируют цифры, приведённые в печати: ежегодно около 50 тысяч детей уходят от родителей, спасаясь от жесткого обращения, 20 тысяч – из детских домов и интернатов, а 2 тысячи кончают жизнь самоубийством [2, с. 34].

- правовые знания необходимы ребёнку в конфликтной ситуации, чтобы он мог себя защитить сам от неправомерных действий со стороны взрослых, родителей и школы. Поэтому педагогу необходимо разъяснять детям их права;

- большинство выпускников педвуза будут не только преподавателями – предметниками в школе, лицее, гимназии, но и классными руководителями, поэтому должны будут вести внеклассную работу, одним из направлений которой является правовое воспитание учащихся, проводить профилактическую правовую деятельность, охватывающую группы учащихся, отдельных школьников и их родителей. Выпускникам педвуза придется сотрудничать с разным возрастным контингентом, выполнять функции воспитателя, целенаправленно воздействовать на коллектив и на каждого учащегося;

- выпускники педвуза в будущем могут стать директорами школ, завучами, поэтому им необходимо знать юридические документы, составляющие правовую основу труда руководителя и педагогического коллектива, нормативные акты, регулирующие трудовые споры и позволяющие оказывать дополнительные образовательные услуги.

Включение в учебные планы педвузов правовых дисциплин должно быть ориентировано на следующие задачи: формирование полноценной системы правовых знаний, учёт особенностей правовых знаний в педагогическом процессе, интеграция правовых знаний в другие предметные области знаний, личностное восприятие правовых законов и норм права, их соответствие требованиям высшей школы [3; 4].

Наиболее полно перечень изучаемых правовых дисциплин представлен в нашем вузе на правовом факультете, и это правомерно, потому что будущий учитель истории получает вторую специализацию – учитель права. Выпускники факультета права будут проводить уроки по граждановедению, обществознанию, где имеются модули по праву. То есть на будущих учителей права возлагается правовое обучение учащихся, и в этом случае правовая теория становится частью профессионализма. На всех факультетах дисциплина «Правоведение», преподаётся на старших курсах в течении одного учебного года (максимально) и одного семестра (минимально). Одной из задач правовой подготовки будущего учителя является определение объема правовой информации и выделение е критериев.

Таким образом, с одной стороны, общеобразовательной школе необходим педагог, обладающий юридической грамотностью, понимающий социальную значимость права, понимающий

важность соблюдения правопорядка в государстве, умеющий организовывать правовое воспитание и обучение; с другой – в научных исследованиях проблема правовой подготовки будущего учителя в учебном процессе педагогического вуза практически не отражена. Практика подготовка будущих учителей показывает, что выпускники педвузов имеют пробелы в знаниях по теории права, правовому воспитанию учащихся, не обладают навыками практического применения правовых знаний и профессионально – правовых умений, не имеют достаточного уровня правовой грамотности.

Эти проблемы во многом обусловлены тем, что в процессе профессиональной подготовки недостаточно учитывается объем правовых знаний, профессионально – правовых умений, не разработаны требования к оптимальному отбору содержания правовых дисциплин для студентов педвуза, не учитываются особенности правовой подготовки в целом. Следует отметить, что отсутствие специальных программ по отраслям права РФ, утвержденных для студентов педагогических вузов Министерством образования, обуславливает факт возможного использования программ и учебных пособий, составленных для студентов юридических вузов. Однако правовая информация и её объём для будущих учителей права должны отражать специфику и особенности именно педагогического вуза.

Актуальность правовой подготовки студентов педвуза во многом обусловлена тем фактом, что до сих пор отсутствует система такой подготовки, не раскрыт ее содержательный объём, не определена технология реализации, отсутствует методическое обеспечение преподавания правовых дисциплин в педагогическом вузе. Правовая компетентность будущих педагогов – одна из важнейших частей профессиональной подготовки учителя. От её правильной организации зависит качества преподавания правовых дисциплин в общеобразовательной школе, правовое воспитание учащихся, правовое просвещение их родителей и правовое самообразование учителя. Сегодня, несмотря на качественное обновление содержания образования и воспитания, в том числе и правового, вопрос, связанный с правовой подготовкой будущих педагогов, по – прежнему является одним из наиболее острых и насущных.

#### Библиографический список

1. Гаджиева П.Д. Интерактивное обучение как современное направление активизации познавательной деятельности обучающихся. *Инновации в образовании*. 2012; 10: 5 – 13.
2. Захарова И.Г. *Информационные технологии в образовании: учебное пособие для студентов* Москва, 2013.
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. и др. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. Москва, 2011.
4. Горохова Р.И. *Проблемы формирования ИКТ компетентности будущего учителя*. Москва, 2010.

#### References

1. Gadzhieva P.D. Interaktivnoe obuchenie kak sovremennoe napravlenie aktivizatsii poznavatel'noj deyatel'nosti obuchayuschih'sya. *Innovacii v obrazovanii*. 2012; 10: 5 – 13.
2. Zaharova I.G. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii: uchebnoe posobie dlya studentov* Moskva, 2013.
3. Polat E.S., Buharkina M.Yu. i dr. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*. Moskva, 2011.
4. Gorohova R.I. *Problemy formirovanie IKT kompetentnosti budushego uchitelya*. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 28.01.17

УДК 378 : 316.477

**Gorokhova G.I.**, postgraduate, Department of Pedagogy and Educational Management, Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University; practical psychologist, Kropyvnytskyi Engineering College of Central Ukrainian National Technical University (Kropyvnytskyi, Ukraine), E-mail: ggorohova@kspu.kr.ua

**THE SPECIFICS OF FORMATION OF PROFESSIONAL CAREER OF A PERSON UNDER MODERN CONDITIONS.** The article analyzes a wide range of interdependent issues and actions, interrelated processes, which study the core of the “career” notion. The paper illustrates the objective criteria of career growth and premises of the development of successful career of a modern individual. The theoretical analysis demonstrates that the professional self-actualization has to develop on the basis of the professional “I-image”. A future engineer has to possess such qualities as activity, exactingness, mobility, need for self-education, ultimate self-assertion in any kind of business, desire to realize oneself in all respects, to develop one’s own creativity. These are the main factors of the development of the career. One of the requirements for the professional self-actualization formation was defined to be the future engineers’ realization of a psychological sense for their own professional significant qualities and characteristics. The latter includes mental, psychophysical and social psychological features of an individual. The formation of precise ideas about psychological factors of an engineer’s personality as well as his/her professional activity put forward the active professional development of future engineers. In competitive conditions the professional self-actualization becomes an essential part of an individual’s professional education. The research helps to show that one of the leading factors should be development of the professional psychological ability to master professional experience successfully as a main premise of the future engineers’ professional career.

**Key words:** self-realization, social professional development, professional career, self-actualization.

*Г.И. Горохова, аспирантка каф. педагогики и образовательного менеджмента Кировоградского государственного педагогического университета имени Владимира Винниченко, практический психолог Кропивницкого инженерного колледжа Центральноукраинского национального технического университета, г. Кропивницкий, Украина, E-mail: ggorohova@kspu.kr.ua*

## ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье проанализирован широкий круг взаимосвязанных вопросов и действий, совокупных процессов, направленных на изучение сущности и содержания понятия «карьера»; определены объективные критерии карьерного роста и факторы успешного развития карьеры современной личности. Теоретический анализ показал, что профессиональное самосознание должно формироваться на основе профессионального «Я-образа»; будущий специалист обязан обладать активностью, требовательностью, мобильностью и потребностью в самовоспитании и самообразовании, максимальным самоутверждением в той или другой отрасли деятельности, желанием всецело реализовать себя, раскрыть свой творческий потенциал, что является основными критериями карьерного развития современной личности. Представленный материал позволяет сделать вывод, что одним из условий формирования профессионального самосознания является осознание будущими специалистами психологического смысла собственных значимых качеств и характеристик, которые включают психические, психофизические и социально-психологические свойства личности. Сформированность четких представлений о психологической составляющей личности специалиста, а также о его профессиональной деятельности способствует активному профессиональному становлению будущих специалистов. В условиях конкуренции формирование профессионального самосознания становится неотъемлемой частью профессионального образования личности. Установлено, что одной из ведущих составляющих профессиональной подготовки должно быть развитие профессионально-психологической способности к успешному освоению трудовой и профессиональной деятельности как главного условия развития профессиональной карьеры будущих специалистов.

**Ключевые слова:** самореализация, социально-профессиональное становление, профессиональная карьера, самоактуализация.

Начало XXI столетия ознаменовалось бурным развитием новейших технологий, ускорением темпа усвоения новой информации, открытием новых форм управления производством, обновлением трудовой среды и трудовых отношений, более глубоким и пристальным изучением сущностного наполнения понятия «карьера» и всех процессов, связанных с ее развитием. Особенно заметны изменения в отношении к изучению этого наиважнейшего для общества понятия в странах, которые делают значительные шаги на пути приближения к мировым стандартам в разных сферах, в частности, в сфере трудовой занятости населения.

Исследованием особенностей самореализации, социально-профессионального становления и развития профессиональной карьеры личности занимались такие ученые как Г.В. Дворецкая, О.М. Кокун, Н.П. Лукашевич, В.В. Радул, А.Р. Малхазов, Е.В. Гудкова, В.Т. Лозовецкая, О.В. Мазяр, В.В. Кириченко, И.Б. Файнман, И.П. Краснощек, И.В. Лебедик, Ю.В. Ковбасюк, Л.Е. Орбан-Лембрик, В.С. Бискуп, Т.М. Траверсе, Т.Л. Лях, Т.П. Цюман и другие.

Целью статьи является теоретический анализ широкого круга взаимосвязанных вопросов и действий, совокупных процессов, направленных на изучение сущности и содержания понятия «карьера»; определение объективных критериев карьерного роста и условий успешного развития карьеры личности.

Проанализировав научно-литературные источники, авторами которых являются ученые, занимающиеся изучением понятия «карьера», можно определить следующее:

1. Для большинства людей основой развития личности в зрелом возрасте становится профессиональная деятельность. Профессия является социально-ценной сферой приложения физических и духовных сил человека, что дает ему возможность взамен потраченного труда получить необходимые средства для существования и развития [1, с. 7]. Большинство социологов трактуют трудовую карьеру как социально признанные образцы последовательности профессиональных занятий, упорядоченных согласно иерархии престижа, власти, вознаграждения. Это процесс и результат перемещения человека между трудовыми позициями или профессиональными занятиями на протяжении его трудовой жизни. Некоторые социологи толкуют трудовую карьеру как развернутую во времени последовательность трудового опыта и считают, что каждый, кто работает, имеет карьеру. В этом случае «трудовая карьера» является синонимом «внутригенерационной социальной мобильности» [2, с. 223].

II. 1. На карьеру влияют личностные, социальные, рыночные факторы, а также факторы социально-трудовой ситуации [3, с. 342].

2. Основными этапами карьеры являются: предыдущий, становление, продвижение, сохранение, окончание, пенсионный. Связь между потребностями индивида, этапами карьеры и

стадиями жизни обусловлена этапами социализации индивида [3, с. 342].

3. Классификация трудовой карьеры выстраивается на таких основаниях: по количеству занятых рабочих мест на протяжении жизни – стабильная и динамичная; по направлению переходов – горизонтальная, вертикальная, смешанная; восходящая, нисходящая, зигзагообразная, центростремительная; по скорости переходов – нормальная, стремительная, бурная; по масштабам переходов – профессиональная, отраслевая, территориальная [3, с. 342].

III. 1. Карьерное развитие обуславливается сформированностью активной жизненной и профессиональной позиции личности, которая учитывает как собственные потребности, так и интересы социума, а также предусматривает как однолинейный, так и вариативный путь профессионального становления [4, с. 45].

2. Процесс формирования профессионального самосознания носит выраженный динамичный характер. Профессиональное развитие наиболее активно проявляется в юном возрасте, на этапе профессионального обучения и подготовки к труду, а также на этапе вхождения в профессию. Недостаточное внимание к данной тенденции ведёт к выраженной статичности образа «Я», ослаблению сензитивности в развитии профессионально-личностного потенциала человека на дальнейших этапах овладения профессией. Формирование профессионального самосознания является движущей силой и результатом профессионального образования, профессиональной деятельности и активности личности [4, с. 45].

3. Процесс формирования профессионального самосознания предусматривает постоянную смену и углубление «Я-образов» будущего субъекта профессиональной деятельности под влиянием новых профессионально-личностных и индивидуально-психологических качеств, совершенствование профессиональной деятельности, приобретенных профессиональных знаний и представлений, в том числе и профессионально-психологических. Сформированность образов «Я – реальный специалист» и «Я – идеальный специалист» обуславливается полнотой осознания и принятием профессионально-психологических знаний и требований, которые предъявляются профессией к личности специалиста [4, с. 45].

Стратегия построения карьеры современной личности является специфической системой действий относительно профессиональной адаптации в реальных условиях труда, развитии профессионализма, соответственных личностных преобразований и изменений в достижении карьерных целей человека. В современных концепциях профессионального становления подчеркивается тот факт, что сам субъект может быть творцом своей карьеры [4, с. 103 – 104].

К объективным факторам карьерного роста относятся: повышение по службе, карьерный рост, достижение определенно-

го социального статуса, смена мест и видов профессиональной деятельности. Субъективные факторы связаны с ценностными представлениями субъекта о собственной карьере и дальнейшем профессиональном развитии [4, с. 104].

Развитие карьеры личности предусматривает успешное овладение профессией и эффективным исполнением профессиональной деятельности при условии наличия совокупности профессионально важных качеств, находящихся в динамичной взаимосвязи. К их числу стоит относить не только индивидуально-типологические качества, а и профессионально-значимые качества личности. Причем, системообразующей характеристикой их является профессиональная направленность и карьерные ценностно-мотивационные ориентации [4, с. 66].

Проблемы развития профессиональной карьеры современной личности связаны с недостаточным развитием её карьерных ориентаций относительно активной профессиональной самоактуализации, осознания возможностей собственного личностного и профессионального потенциала, учета степени соответствия этих особенностей требованиям избранной профессиональной деятельности, способности к целенаправленному развитию профессионально-значимых качеств и задатков. Существенным является выбор механизмов мотивации развития профессиональной карьеры в обеспечении конкурентоспособности специалиста на современном рынке труда [4, с. 34].

Таким образом, профессиональное самосознание должно формироваться на основе «Я-образа»; будущий специалист должен обладать активностью, требовательностью, мобильностью и потребностью в самовоспитании и самообразовании, максимальным самоутверждением в той или другой области деятельности, желанием всецело реализовать себя, раскрыть свой творческий потенциал, что является основными критериями карьерного развития современной личности. Одним из условий формирования профессионального самосознания, на наш взгляд, является осознание будущими специалистами психологического смысла собственных профессионально значимых качеств и характеристик, которые включают психические, психофизические и социально-психологические особенности личности. Сформированность четких представлений о психологической составляющей личности специалиста, а также о его профессиональной деятельности способствует активному профессиональному становлению будущих специалистов. В условиях конкуренции формирование профессионального самосознания становится составляющей частью профессионального образования личности. Одной из ведущих составляющих профессиональной подготовки должно быть развитие профессионально-психологической способности к успешному освоению трудовой и профессиональной деятельности как главного условия профессиональной карьеры будущих специалистов [4, с. 49].

Следовательно, анализируя вышесказанное, можно прийти к выводу, что теории и концепции развития карьеры современной личности предусматривают не только развитие профессионализма, но и понимание его факторов, анализируя личностный и профессиональный потенциал, уровень мотивации и профессиональной адаптации личности к конкретным условиям труда, учитывая возможности прогнозирования карьерного развития человека. Теории развития карьеры предусматривают возможности предоставления соответствующей помощи на основе представлений о вариантах профессионального развития личности, ее закономерностей и перспектив в контексте совре-

менных социально-экономических требований и потребностей. Социально-когнитивные теории отличаются тем, что в них процесс профессионального самоопределения, профессионального развития личности рассматривается в контексте индивидуальных особенностей относительно прогнозирования и принятия самостоятельных решений. Альтернативы карьер сравниваются с субъектом выбора, соответственно ценностному восприятию тех или иных событий и ситуаций. Профессиональный успех и карьеру личности связывают с формированием профессиональной «Я-концепции», установлением эффективной взаимосвязи, реальной самооценкой относительно реализации личностного и профессионального потенциала и развития собственной карьеры [4, с. 82].

Сложный процесс формирования активности личности завершается реальным выбором желаемого, то есть удовлетворением потребностей, но только при условии, что внешние побуждения не спорят с уже существующими в личностной структуре ценностями, не вызывают внутреннего дискомфорта, когнитивного диссонанса (интеллектуального конфликта, при котором новая информация противоречит устоявшимся мыслям, представлениям), а новая ориентация, которая возникла в результате выбора, открывает личности простор для удовлетворения своих потребностей [5, с. 144].

В повседневной жизни мы часто сталкиваемся с выбором: поведения, решения, деятельности или действий и тому подобное. Этот выбор бывает нелегким из-за разнообразия возможных последствий. Он еще больше усложняется, если мы не имеем хотя бы каких-нибудь ориентиров. Поэтому для каждого человека особенное значение имеют жизненные ценности, которые сужают разнообразие вариантов решений к перечню, который соотносится с тем, что для нас является важным, значимым, приоритетным [6, с. 31].

Ценностная ориентация проявляется в целях, интересах, идеалах. Она является одним из важнейших мотивов выбора профессии, формирования и реализации жизненных планов человека [2, с. 146]. От того, на какие ценности ориентирован работник, какое место в общей системе его ценностных ориентаций занимает трудовая деятельность, зависит уровень трудовой активности работника, качество выполняемой работы [2, с. 146].

Важно помнить, что карьерные ориентации, возникшие в процессе социализации на основе жизненного опыта, личностной концепции, мотивов, ценностей, установок по отношению к работе, сформированных в процессе профессионального обучения и на ранних этапах становления карьеры, могут быть достаточно устойчивы длительное время. Поэтому исследование вопроса карьерных ориентаций является важной частью планирования карьеры, а также понимания источников наших профессиональных действий и принятых решений.

Таким образом, рассмотренный материал показывает необходимость дальнейших исследований и открывает перспективы в разработке темы становления профессиональной карьеры личности в условиях развития современного общества; а также показывает значимость исследований карьерных ориентаций в процессе профессиональной социализации личности, определении роли и сущности профессиональной самореализации личности в системе высшего профессионального образования, изучении проблем высших учебных заведений относительно важности понимания профессиональной самореализации личности и путей их решения.

#### Библиографический список

1. Ковбасюк Ю.В. *Государственная служба*. Киев: Одесса: НАДУ, 2013.
2. Дворецкая Г.В. *Социология труда*. Киев: КНЕУ, 2001.
3. Лукашевич Н.П. *Социология труда*. Киев: Лыбидь, 2004.
4. Лозовецкая В.Т. *Профессиональная карьера личности в современных условиях*. Монография доктора педагогических наук. Киев, 2015.
5. Орбан-Лембрик Л.Е. *Психология управления*. Киев: Академиздат, 2010.
6. Лях Т.Л. *Профессия. Карьера. Успех*. Киев: Основа-Принт, 2010.

#### References

1. Kovbasyuk Yu.V. *Gosudarstvennaya sluzhba*. Kiev: Odessa: NADU, 2013.
2. Dvoreckaya G.V. *Sociologiya truda*. Kiev: KNEU, 2001.
3. Lukashevich N.P. *Sociologiya truda*. Kiev: Lybid', 2004.
4. Lozoveckaya V.T. *Professional'naya kar'era lichnosti v sovremennykh usloviyakh*. Monografiya doktora pedagogicheskikh nauk. Kiev, 2015.
5. Orban-Lembrik L.E. *Psikhologiya upravleniya*. Kiev: Akademizdat, 2010.
6. Lyah T.L. *Professiya. Kar'era. Uspeh*. Kiev: Osнова-Print, 2010.

УДК 378.14:398(=161.1):(571.150)

**Gerasimova N.A.**, senior lecturer, Department of Choreography, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: oonir.agik@mail.ru

**Gubina N.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Philology and Elocution, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: ninochka4@mail.ru

**Korovnikova D.N.**, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: dinula95@mail.ru

#### REGIONAL ASPECTS OF TRAINING HEADS FOR ETHNICAL AND CULTURAL CENTERS (CASE STUDY OF ALTAI KRAI).

The article points out some specific aspects of educational training of heads of ethnical and cultural centers in Altai Krai, determines the idea of the whole education process. One of these features, according to the authors' opinion, is the folk universalism of Altai territory, which is determined historically of the level of wealth of regional versions of common-Russian folk tradition). The other feature is close relatedness between the regional aspect and the process of formation of skills of future artistic specialists. The regional aspect determines the necessity of students' participation in folk ethnographical expeditions, students' learning of syncretic nature of folklore.

**Key words:** regional aspect, history of settlement of Altai Krai, folk artistic tradition, folklore, syncretism.

**Н.А. Герасимова**, доц. каф. хореографии Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: oonir.agik@mail.ru

**Н.В. Губина**, канд. филол. наук, доц. каф. филологии и сценической речи Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: ninochka4@mail.ru

**Д.Н. Коровникова**, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: dinula95@mail.ru

## РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕНТРОВ (НА ПРИМЕРЕ АЛТАЙСКОГО КРАЯ)

В статье доказывается, что региональный аспект подготовки руководителей этнокультурных центров в Алтайском крае имеет ряд особенностей, с помощью которых задается ряд существенных качественных и содержательных характеристик этого образования. Одной из них, по мнению авторов, является исторически обусловленный *универсализм*, связанный с существующим на Алтае многообразием региональных вариантов общерусской традиции. Еще одной немаловажной чертой регионального аспекта является его теснейшая связь с формированием навыков художественно-творческой и научно-исследовательской работы будущего специалиста. Именно региональный аспект обуславливает необходимость участия обучающихся в фольклорно-этнографических экспедициях, в ходе которых они на практике постигают синкретичную сущность фольклора.

**Ключевые слова:** региональный аспект, история заселения Алтая, народная художественная традиция, фольклор, синкретизм.

Решение проблемы изучения, сохранения и воспроизводства народной художественной культуры как один из ключевых моментов национальной культурной политики, во многом, обусловило необходимость подготовки руководителей этнокультурных центров на уровне высшего профессионального образования. Иными словами, очень своевременной и даже насущно важной представляется подготовка специалистов, способных не только создавать художественные продукты по мотивам традиционной культуры на уровне стилизации, использования ее элементов, но непосредственно, что называется, «на местах» создавать коллективы, максимально бережно сохраняющие и точно воспроизводящие народную художественную традицию.

В Алтайском крае обучение руководителей этнокультурных центров осуществляется с 2016 г. на базе Алтайского государственного института культуры, уже имеющего успешный опыт подготовки специалистов в области фольклора: наборы студентов по специальности «Народная художественная культура», специализации «Фольклор и этнография» осуществлялись с 2000 по 2009 год, выпуски, соответственно, с 2005 по 2014 г. Учебный план был ориентирован в первую очередь на изучение русской традиционной культуры, в процессе занятий систематически использовался материал фольклорно-этнографических экспедиций по Алтайскому краю, которые ежегодно проводились преподавателями вуза, начиная с 1984 г. до сих пор. Подготовленные специалисты практически полностью трудоустроены в сфере культуры, работают по профессии в различных регионах России: Алтайский край, Красноярск, Москва, Пермь, Сургут и др.

С учетом этого опыта новая основная профессиональная образовательная программа по направлению подготовки «Народная художественная культура», профиль «Руководство этнокультурным центром» разработана таким образом, что региональный компонента занимает в ней значительное место, о чем свидетельствуют названия многих дисциплин вариативного цикла: «Музыкальное творчество Алтая», «Музыкальные инструменты Алтая», «Танцевальный фольклор Сибири», «Региональные особенности фольклорного танца» и др.

По нашему мнению, региональный аспект подготовки руководителей этнокультурных центров в Алтайском крае имеет ряд особенностей, с помощью которых задается ряд существенных

характеристик этого образования (и плане качества, и в плане содержания).

Во-первых, это исторически обусловленный *универсализм*. В процессе заселения Алтая русскими на этой территории сформировались мозаичность и удивительное многообразие региональных вариантов общерусской традиции. «Русское население Алтая сложилось в ходе двух основных периодов заселения. В первый период (XVIII – первая половина XIX в.) русские расселялись в соседстве с местными коренными жителями на свободных землях, как и вообще старожилое население Западной и Восточной Сибири. Формирование весьма компактных ареалов поселений, а также постоянная связь с основной территорией и ранее освоенными местностями позволяли русскому народу сохранять этническую самостоятельность и вживаться в новую среду обитания. Первоначальное заселение Алтая осуществлялось из севернее лежащих местностей Западной Сибири. Выходцы оттуда являлись носителями севернорусских традиций. В конце XIX – начале XX в. Направление движения переселенцев изменилось. Поток новоселов шел непосредственно из Европейской части страны, и представляли его преимущественно жители южнорусских губерний, приносившие традиции родных мест» [1, с. 253]. Можно сказать, что благодаря многообразию региональной культуры Алтай представляет проекцию России в целом.

Таким образом, педализация регионального аспекта в подготовке руководителей этнокультурных центров позволяет сформировать универсального специалиста, знающего варианты общерусской традиции и способного эффективно создавать аутентичные коллективы в разных регионах страны.

Во-вторых, еще одной немаловажной чертой регионального аспекта в подготовке руководителей этнокультурных центров является его теснейшая связь с формированием навыков художественно-творческой и научно-исследовательской работы будущего специалиста.

Не случайно одна из профессиональных компетенций в федеральном государственном образовательном стандарте по направлению подготовки «Народная художественная культура», профиль «Руководство этнокультурным центром» сформулирована следующим образом «способность руководить художественно-творческой деятельностью коллектива народного ху-

дожественного творчества с учетом особенностей его состава, локальных этнокультурных традиций и социокультурной среды (ПК – 8)» [2].

И априори понятно, что только специалист, обладающий навыками сбора, обработки и систематизации фольклорного материала, умением «взять» его у носителей этнической группы, способен эффективно поддерживать аутентичную традицию.

В этом смысле региональный аспект обуславливает организацию фольклорно-этнографической экспедиции как одну из наиболее эффективных форм научно-исследовательской работы с обучающимися по направлению «Народная художественная культура». В основной профессиональной образовательной программе эта форма закрепляется через введение первичной практики по получению профессиональных умений и навыков и вариативных дисциплин «Обработка и систематизация фольклорно-этнографического материала», «Расшифровка фольклорно-этнографических материалов».

Свидетельством тому, насколько важным моментов в становлении будущего специалиста в области народной художественной культуры является экспедиционная работа, стала международная фольклорно-этнографическая экспедиция в Солонешенский район Алтайского края в июне 2016 года, ставшая началом реализации международного научно-исследовательского проекта «Изучение, сохранение и воспроизводство этнокультурного наследия многонационального региона Большого Алтая: евразийский контекст». Участниками экспедиции стали студенты и преподаватели Алтайского государственного института культуры и Павлодарского государственного университета, в её состав также вошли ведущие фольклористы Алтайского края. Объектом изучения стала традиционная русская культура старообрядцев Алтайского края, при этом «на всем протяжении полевых исследований студенты были включены в процесс непосредственного общения с носителями традиционной культуры: слушали предания и легенды, записывали песни и танцы, знакомились с традиционным костюмом и орнаментом, особенностями жилища, кухни, семейно-бытовыми традициями – приобщались к духовным ценностям народа. Участие в экспедиции способствовало непосредственному, укорененному в практике формированию профессиональных, общекультурных, компетенций будущих специалистов, а также укреплению таких социальных качеств, как гражданственность и патриотизм. Студенты российского и казахского вузов, приобщенные к экспедиционной работе, отметили возросший интерес к научно-исследовательской деятельности, стремление не только узнать основы другой, не известной им ранее культуры, но осмыслить собственные национальные, семейно-родовые традиции» [3, с. 251 – 252].

Именно работа в фольклорно-этнографической экспедиции позволяет обучающемуся в полной мере соприкоснуться с важнейшими чертами «живого» фольклора – осознать его синкретизм, почувствовать творческую силу фольклорной импровизации и одновременно устойчивость традиции. Полевая работа позволяет преодолеть тот «разрыв» фольклора на отдельные составляющие (хореография, пение, филологическое изучение текста, декоративно-прикладное творчество, этнография, этнопедагогика и т.д.), который формируется, что называется, в теории, в процессе учебных занятий.

При этом заметим, что еще на этапе вступительных творческих испытаний предполагается проверка у будущих руководителей этнокультурных центров тех способностей, которые позволят им в полной мере осознать и прочувствовать синкретизм фольклора. Абитуриент должен продемонстрировать владение чувством стиля и жанра, художественно-образное мышление, самобытное решение материала, речевую культуру, чувство ритма и такта, музыкальность, выразительность речеголосовых данных.

При изучении региональных культурно-этнографических особенностей В.А. Липинская отмечает, что «чрезвычайно большую вариативность отдельных элементов общерусской традиции на Алтае определяли два фактора: история заселения и местное развитие народных традиций» [1, с. 253]. При этом развитие собственно художественных традиций было непосредственно связано с феноменом существования традиционности как таковой, которая, в свою очередь, определялась неразрывным комплексом «»жилище – семья – хозяйство».

Многообразие региональных вариантов традиционной культуры на Алтае поддерживалось и до сих пор отражается у разных групп «русского населения в тех элементах культуры, которые составляли круг внутрисемейного и внутриобщинного быта» [1, с. 255], когда «как и общественная жизнь, фольклор, отчасти обряды и празднества, сохраняли специфику отдельных групп» [1, с. 255].

Подобно традиции, способной сохраниться в едином комплексе явлений, фольклор существует в синкретизме ритма, мелодии, жеста, слова и цвета, что наиболее ярко проявляется при изучении региональных аспектов традиции во время экспедиционной работы.

Таким образом, при подготовке руководителей этнокультурных центров как непосредственных участников процесса изучения, сохранения и воспроизводства традиционной народной культуры региональный аспект определяет успешность их деятельности не только в пределах локальной социальной и этнической группы, но зачастую формирует траекторию их карьеры, задает возможности профессионального роста.

#### Библиографический список

1. Липинская В. А. *Старожилы и переселенцы: русские на Алтае. XVII – начало XX века*. Москва: Наука, 1996.
2. Основная профессиональная образовательная программа. Направление подготовки 51.03.02 «Народная художественная культура». Профиль подготовки «Руководство этнокультурным центром». *Алтайский государственный институт культуры*. Available at: [http://agaki.ru/files/umo/OOP/51.03.02\\_NHK\\_REC.pdf](http://agaki.ru/files/umo/OOP/51.03.02_NHK_REC.pdf)
3. Губина Н. В., Первушина О. В. Международная фольклорно-этнографическая экспедиция как эффективная форма работы по изучению и сохранению народной художественной культуры Большого Алтая. *Культурное наследие Сибири*. Барнаул, 2016; 2 (20): 246 – 253.

#### References

1. Lipinskaya V. A. *Starozhily i pereseleny: russkie na Altae. XVII – nachalo XX veka*. Moskva: Nauka, 1996.
2. Osnovnaya professional'naya obrazovatel'naya programma. Napravlenie podgotovki 51.03.02 «Narodnaya hudozhestvennaya kul'tura». Profil' podgotovki «Rukovodstvo `etnokol'turnym centrom». *Altajskij gosudarstvennyj institut kul'tury*. Available at: [http://agaki.ru/files/umo/OOP/51.03.02\\_NHK\\_REC.pdf](http://agaki.ru/files/umo/OOP/51.03.02_NHK_REC.pdf)
3. Gubina N. V., Pervushina O. V. Mezhdunarodnaya fol'klorno-`etnograficheskaya `ekspediciya kak `effektivnaya forma raboty po izucheniyu i sohraneniyyu narodnoj hudozhestvennoj kul'tury Bol'shogo Altaya. *Kul'turnoe nasledie Sibiri*. Barnaul, 2016; 2 (20): 246 – 253.

Статья поступила в редакцию 04.02.17

УДК 376.3

**Gusarov S.V.**, postgraduate, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: [tibet33@mail.ru](mailto:tibet33@mail.ru)  
**Rau E.Iu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia),  
 E-mail: [lana53@post.ru](mailto:lana53@post.ru)

**USAGE OF SMARTPHONES AS AN ANTI-STUTTERING DEVICE DURING A SPECIAL TRAINING SESSION IN DAILY LIFE ENVIRONMENT FOR THE ADULTS WHO STUTTER.** The article investigates the interest of using modern technical devices in the treatment of stuttering in adults outside of the clinical environment. The innovative model developed by the authors combined a psychological approach and speech treatment, implying for the first time the use of smartphones with freely distributed software applications, specially designed for speech therapy. These smartphone applications included Masking white noise, Metronome-paced

rhythm and Frequency-shifted auditory feedback (FAF) as anti-stuttering devices in terms of so-called 'functional speech training'. These findings suggest that these mobile applications, which are already commercially available, for example, for smartphones, might be used in multipurpose psychological and speech treatment as an effective mean to reduce the core (disordered breathing, repetition or prolongation of sounds, words, syllables, etc.) and secondary (avoidance behavior, loss of eye contact, extraneous movements, etc.) behavioral manifestations of stuttering.

**Key words:** anti-stuttering devices, metronome-paced speech, masking noise, frequency-shifted auditory feedback, FAF, daily life environment.

*С.В. Гусаров, аспирант, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: tibet33@mail.ru*

*Е.Ю. Рай, канд. пед. наук, проф. Московский педагогический государственный университет, г. Москва,*

*E-mail: lena53@post.ru*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ КОРРЕКЦИИ КАК ИНТЕГРАТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ РЕЧЕВЫХ ТРЕНИРОВОК С ЗАИКАЮЩИМИСЯ ВЗРОСЛЫМИ

Статья посвящена исследованию целесообразности применения современных технических устройств, в коррекционном процессе за пределами логопедического кабинета. Разработанная авторами инновационная модель в виде психолого-педагогической программы коррекции заикания у взрослых, позволила впервые использовать смартфоны, с применением программных приложений воспроизведения акустических способов воздействия на речевую судорожность, таких как 'ритмизация', 'звукозаглушение', 'FAF', в условиях функциональных речевых тренировок. Представленные результаты существенно расширяют возможности применения современных технических средств, как составляющей комплексного коррекционного воздействия, на речевые (судорожные) и неречевые (уловочно-двигательные) проявления заикания в условиях актуального речевого общения.

**Ключевые слова:** заикание у взрослых, технические средства коррекции заикания, функциональные речевые тренировки, звукозаглушение речи, ритмизация речи, смещенная по частоте акустическая обратная связь, FAF.

В последние десятилетия специальные технические средства (портативные устройства) коррекции заняли прочное место в специальной (коррекционной) педагогике, как одно из направлений логопедического воздействия при устранении заикания. Так, всё большее число исследований акустических способов воздействия (звукоусиление, звукозаглушение белым шумом, звукозаглушение синусовым сигналом (masking audio feedback, MAF), задержанная акустическая обратная связь (delayed audio feedback, DAF), измененная по частоте акустическая обратная связь (frequency-shifted auditory feedback, FAF) на речевые (судорожные) и неречевые (уловочно-двигательные) проявления заикания, в настоящее время, проводится с их помощью [1].

Среди портативных устройств, применяющихся для исследований, а также в коррекционной логопедической работе, можно выделить: 'AKP-01 Монолог', 'Золотой голос', 'Basic Fluency System', 'School DAF', 'SmallTalk', 'VoiceAmp', 'SpeechEasy'. В последнее десятилетие, в связи с расширением возможностей универсальных мобильных устройств, таких как, например, смартфоны, особый интерес представляет возможность использования специальных приложений (таких как 'DAF/FAF Assistant', 'Metronome Beat' и др.) эмулирующих акустические сигналы, которые еще недавно возможно было реализовать лишь в специальных устройствах коррекции [2, с. 40].

Отметим, что в ряду изучения речевых и неречевых проявлений заикания с применением технических средств, преобладают исследования во время чтения, в условиях логопедического кабинета, где зачастую наблюдается существенное снижение показателей речевой судорожности. Однако, коррекционное воздействие акустических способов, воспроизводимых с помощью технических средств в актуальных (т.е. значимых, по крайней мере, для одного из собеседников) условиях ежедневного речевого взаимодействия во время спонтанной речи испытуемых, на сегодняшний день является недостаточно изученным, а некоторые существующие исследования, отражают крайне спорные результаты [3, с. 140].

Вместе с тем, известно, что в условиях актуального (в проблемных, значимых ситуациях) речевого общения речь заикающихся существенно ухудшается [4]. По мнению некоторых авторов, 50-66% взрослых заикающихся, теряют достигнутый на логопедических занятиях результат, при столкновении с естественными (стрессовыми) условиями речевого общения [5].

Среди технологий, направленных на речевую адаптацию заикающихся к различным ситуациям, возникающим в условиях актуального речевого общения, в логопедической практике применяются 'функциональные речевые тренировки', как в условиях логопедического кабинета (публичные выступления, имажотерапия, ролевые игры и т.д.) так и реальных речевых условиях (вопросы незнакомым людям в магазинах, транспорте и т.д.) [6].

Однако вопрос целесообразности применения современных технических средств, в данных условиях, например, как интегративной технологии в процессе функциональных тренировок, на текущий момент остается неизученным.

Как уже отмечалось, в специальной литературе, имеются противоречивые (порой, прямо противоположные) данные о результативности применения специальных технических средств, при устранении речевых (судорожных) и неречевых (уловочно-двигательных) проявлений заикания, вне условий логопедического кабинета. Также, еще не изучалась возможность применения специальных и универсальных (смартфоны, планшеты) современных технических устройств, в процессе функциональных речевых тренировок, в условиях каждодневного общения, что обуславливает актуальность данного исследования. Таким образом, целью нашего исследования явилось, изучение целесообразности применения технических средств (в рамках комплексной психолого-педагогической программы коррекции) при устранении речевых (судорожных) и неречевых (уловочно-двигательных) проявлений заикания, во время функциональных речевых тренировок вне логопедического кабинета.

**Объект:** технические средства коррекции заикания у взрослых

**Предмет:** применение современных технических средств (смартфонов) на функциональных речевых тренировках с заикающимися взрослыми

**Гипотеза:** мы предположили, что применение современных технических средств коррекции может быть целесообразным, при использовании их как интегративной технологии в рамках комплексных психолого-педагогических программ направленных на устранение речевых (судорожных) и неречевых (уловочно-двигательных) проявлений заикания (у взрослых), при проведении функциональных речевых тренировок.

В связи с целью и гипотезой, были поставлены следующие экспериментальные задачи:

1. Изучить речевой (собственно-судорожный) и неречевой (уловочно-двигательный) статус, в структуре заикания, участников экспериментальной группы во время публичного выступления, в рамках констатирующего эксперимента;

2. Изучить характер типичных ситуаций провоцирующих заикание, средствами специально разработанного опросника, а также характер индивидуально-проблемных, вызывающих речевые трудности ситуаций, средствами анализа дневников-жизнеописаний испытуемых, в рамках констатирующего эксперимента;

3. Провести обучающий эксперимент с использованием современных универсальных технических средств (смартфоны), при использовании специальных приложений эмуляции акустических способов воздействия на речевую судорожность (ритми-



зация, FAF, звукозаглушение) в рамках функциональных речевых тренировок;

4. Провести контрольно-динамический экспериментальный срез (сразу после обучения, а также с учетом катamnестического периода 2-3 года) изменений речевого и неречевого статуса испытуемых, с использованием комплекса диагностики и условий речевого общения, примененного на этапе констатирующего эксперимента;

5. Статистически подтвердить или опровергнуть полученные результаты.

#### Организация исследования

Экспериментальное исследование проводилось в период 2012 – 2017 гг., на базе кафедры логопедии Московского Педагогического Государственного Университета (МПГУ), в котором приняли участие 71 человек (27 женщин и 44 мужчины) в возрасте от 18 до 39 лет. При этом в период 2012 – 2016 гг., проводился контрольный экспериментальный срез данных 'сразу после окончания специального обучения' (71 человек). В период 2014-2017 гг., проводился контрольный экспериментальный срез, с учетом катamnестического периода, в котором приняли участие 57 человек (из 71), – 19 женщин и 38 мужчин (18 – 39 лет). Все участники эксперимента обращались, за помощью на кафедру логопедии МПГУ и проходили комплексное психолого-педагогическое обследование и коррекционное обучение, в рамках экспериментальной научной группы, руководимой кандидатом педагогических наук, профессором Е.Ю. Рау.

#### Методы экспериментального исследования

Для решения **первой и четвертой задач**, применялась стандартизированная (модифицированная для целей исследования) методика оценки степени выраженности заикания SSI-4 (Stuttering Severity Instrument – 4) Glyndon D. Riley (2009). Речевые образцы спонтанной речи испытуемых, длиной 200 слогов, собирались во время их публичного выступления, в присутствии незнакомых участникам лиц (студенты дефектологического факультета МПГУ), а также приглашенных родственников и друзей испытуемых (12 – 15 человек). Запись речевых образцов велась с помощью цифровой видеокамеры. Во время видеозаписи, испытуемым предлагалось, в развернутой форме, ответить на ряд опорных вопросов (10 основных), касающихся их работы, увлечений, а также определенных моментов, связанных с их заиканием. Последующая обработка речевых образцов (выделенных случайным образом из видеозаписей речи испытуемых) проводилась с помощью on-line (речевого) калькулятора (выделение необходимого количества слогов для обработки), а также аудиоредактора 'Audacity 2.1.0', где производился подсчет показателей количества слогов с речевыми судорогами и средней длительности наиболее продолжительных судорог. Также, нами анализировалась выраженность сопутствующих движений, во время речи испытуемых, согласно методике SSI-4.

Для решения **второй задачи**, мы использовали опросник 'Исследование проявлений речевой судорожности в разных условиях речевого общения', разработанный нами для целей исследования на базе методики 'Исследование проблемных речевых ситуаций, провоцирующих заикание' (Ф. Франселла, Д. Баннистер) и опросника 'Самооценка реакций на речевые ситуации для заикающихся' (F.I. Darley & Spriestersbach, W. Jonson), что позволило изучить степень выраженности проявлений заикания в зависимости от тех или иных типичных речевых ситуаций, с которыми могут ежедневно сталкиваться испытуемые. Также мы использовали дневники-жизнеописания пациентов (Ю.Б. Некрасова), с целью изучения особенностей индивидуально-значимых ситуаций для каждого испытуемого.

**Статистические задачи** исследования, решались с помощью непараметрических критериев: G-критерий знаков, критерий Q Розенбаума, критерий Уилконсона-Манна-Уитни.

#### Результаты констатирующего экспериментального исследования

Результаты, полученные в ходе анализа данных, полученных в результате комплексного логопедического обследования по методике оценки степени выраженности заикания SSI-4, позволили отнести участников эксперимента к следующим категориям: очень легкая степень – 1,4% (1 человек), легкая степень – 23,9% (17 человек), средняя степень – 32,4% (23 человека), тяжелая степень – 39,4% (28 человек), очень тяжелая – 2,8% (2 человека).

Результаты анализа данных специального опросника 'Исследование проявлений речевой судорожности в разных условиях речевого общения', позволили нам выстроить иерархию слож-

ности типичных речевых ситуаций, характерной для участников экспериментальной группы:

**Сложные ситуации речевого общения**, начиная с наиболее сложной:

1. Публичное выступление;
2. Разговор с ровесницей/разговор по телефону;
3. Разговор с небольшой группой людей;
4. Беседа с незнакомыми людьми;
5. Разговор с ровесником

**Относительно легкие ситуации речевого общения**, начиная с наиболее легкой:

1. Разговор с друзьями или знакомыми;
2. Разговор с одним человеком;
3. Беседа с мужчиной старшего возраста;
4. Беседа с женщиной старшего возраста

**Третья задача** исследования решалась в рамках **обучающего эксперимента** с применением специально разработанной программы коррекции заикания с интегративным дифференцированным применением современных универсальных технических средств (смартфоны), при использовании специальных приложений эмуляции акустических способов воздействия на речевую судорожность (ритмизация – *в качестве ведущего способа*, FAF, звукозаглушение) во время функциональных речевых тренировок.

Экспериментальная психолого-педагогическая программа, проводилась в рамках курсов логопсихокоррекционного воздействия, под руководством Е.Ю. Рау, профессора кафедры логопедии МПГУ и включала восемь (8) последовательных **этапов**:

1. Демонстрация ученикам новой модели размеренной, плавно-ритмичной речи

Данный прием, являлся неотъемлемой частью, проводимого на начальном этапе однократного психолого-педагогического коррекционного воздействия, представляющем собой модификацию сеанса императивного внушения наяву по К.М. Дубровскому. Спокойная, размеренная речь, ведущего коррекционную программу, логопеда призвана найти эмоциональный отклик учеников, вдохновить и воодушевить для победы (над заиканием). Программа рассчитана так, что ближе к ее окончанию, каждый ученик самостоятельно пробует свои силы, стараясь подражать ведущему. Логопед стимулирует учеников использовать облегченные формы речи, предлагая использовать автоматизированные речевые ряды, продекламировать стихотворения, сказать жизнеутверждающие фразы и т.д. Большинство учеников успешно справляются с такими заданиями, а значит, вдохновляются первой победой на пути к преодолению заикания. До следующего занятия ученикам дается задание установить на свой смартфон одно из приложений для ритмизации речи, например 'Metronome-beat'; также, дома рекомендуется сохранять 'режим молчания'.

2. Адаптация к новому речевому темпу, с помощью способа 'Ритмизация'

На данном этапе происходит настройка на темп (80 уд/мин), опосредованно через ритмизируемые упражнения невербальной коммуникации: Ученики обучаются 'передавать' друг другу взгляд, улыбку, жест. Далее следуют игровые упражнения в заданном темпе: игры с мячом, ритмичные движения рук, ног (хлопки в ладоши, ходьба на месте и т.д.). Логопед следит, чтобы элементы 'гимнастики' выполнялись расслабленно и плавно, без резких напряженных движений.

3. Адаптация к новому речевому темпу, с использованием смартфона

На этом этапе, используются упражнения из предыдущего этапа, исполняемые с помощью смартфона и наушников. Различие состоит в том, что сигналы (удары метронома), рассинхронизированы во времени, что создает шумную и отвлекающую атмосферу, в процессе занятий. Специфика упражнений состоит в том, что ученики учатся преодолевать отвлекающие факторы, сосредотачиваясь на выполнении поставленных задач, удерживая 'свой' темп. Парные упражнения выполняются, также с помощью одного смартфона и обычной проводной пары (наушников), разделенных как 'моно', для каждого из участников.

4. Формирование навыка бессудорожной речи, с использованием смартфона.

Подготовительные упражнения: выполняются с использованием громкой связи смартфона, служащего в качестве метронома.

Упражнения данной ступени выстраиваются в последовательности звук – слог – слово – словосочетание.

Темп, жест, взгляд усваиваются теперь в работе с речевым звуком. Так, мы постепенно переходим от невербальных, телесно-ориентированных упражнений к речевым. Вначале это работа с отдельными гласными, позже – согласными звуками. Неречевые упражнения предыдущих этапов трансформируются в игры со звуком и словом. Здесь могут быть самые разнообразные упражнения в заданном темпе: 'передать' партнеру или 'поделиться' звуком [А, У, О... и т.д.]; ритмичные игры со слогами: вначале лучше использовать обратные слоги, начинающиеся с гласного звука, например [АМ, УМ... и т.д.] и только после этого, начинается работа с согласными, с использованием аналогичных принципов. Логопед следит, чтобы согласные звуки произносились как можно 'легче', при наименьшем напряжении речевой мускулатуры. Далее идет закрепление полученного навыка в словах и словосочетаниях.

На следующей ступени данного этапа ученики закрепляют навык речевого общения плавной ритмизированной (с помощью смартфона и наушников) речью в предложениях, пересказах и диалогах.

Начиная с данной ступени, постепенно готовится почва для функциональных речевых тренировок вне логопедического кабинета. Делается это постепенно, в процессе 'мотивирующих' бесед, например, об известных людях, актерах, исторических персонажах, бывших заикающихся, воспитавших в себе качества к его преодолению (писатель Льюис Кэрролл; король Британии Георг VI и др.).

Еще одним примером подготовительных бесед, могут служить 'беседы об уверенности и неуверенности', где в процессе свободного обсуждения, постепенно составляется список критериев уверенной (спокойствие, раскрепощенность и т.д.) и неуверенной (страх осуждения, напряжение, раздражение и т.д.) в себе личности, согласно мнению участников группы. Данный список документируется 'секретарем', назначенным из числа членов группы. Участникам предлагается, регулярно перечитывать составленный список, анализировать и стараться воспитывать в себе качества уверенного человека.

5. Автоматизация навыка бессудорожной речи, с помощью смартфона и применением ритмизации, FAF и звукозаглушения на моделях ситуаций речевого общения

Ситуативные модели были разделены на три условные категории:

К. № 1 – Мотивирующие (к речевому общению) и блокирующие (не располагающие к речевому общению) ситуации. Данную дифференциацию обусловила иерархия ситуаций, составленная на основании данных настоящего исследования. Особенная ценность этой группы (типичных) ситуаций состоит в возможности построения на их основе, структуры функциональных речевых тренировок в реальных условиях;

К. № 2 – Тренировочные (воображаемые) ситуации-модели. Применялись для проигрывания гипотетических ситуаций с повышенным эмоциональным фоном, направленных на выработку уверенного речевого поведения в стрессовых условиях, – качества, необходимого в условиях каждодневного речевого общения и на функциональных речевых тренировках;

К. № 3 – Индивидуально-сложные речевые ситуации, согласно данным, представленным в дневниках-самохарактеристиках участников.

Во время ролевых игр, ученики активно учились пользоваться смартфоном при ведущем способе 'ритмизация', в самых разных ситуациях речевого общения. Также, в процессе ролевых игр, применялись и другие способы акустического воздействия. Например, звукозаглушение, при моделировании ситуации разговора в метро или FAF (-0,5 октавы), – ситуативно, для людей склонных к завышению голосового регистра.

6. Закрепление навыка бессудорожной речи на функциональных тренировках в реальных условиях речевого общения, с опорой на ритм при использовании смартфонов: задавание вопросов и завязывание коротких бесед на улице, в магазине метро, транспорте согласно описанной нами иерархии речевых ситуаций.

Для данного этапа предусматривалось три последовательных вида работ:

- Речевые тренировки, в разных речевых условиях при поддержке логопеда;
- Самостоятельное закрепление достигнутого, после занятий;
- Выполнение домашних заданий, в виде аудио-видео отчетов о результатах самостоятельной работы, с последующим групповым обсуждением

Отметим, что в некоторые участники, испытывали проблемы, в ходе тренировок из-за тихого голоса, обусловленного физиологическими причинами, либо недостатком уверенности. Для таких учеников, мы рекомендовали время от времени применять звукозаглушение собственной речи, воспроизводимого через соответствующее приложение смартфона, что приводило к автоматическому усилению голоса. Так же, как и во время ролевых игр предыдущего этапа, некоторые испытуемые (склонные к завышению голосового регистра) продолжали применять FAF в ряде ситуаций.

7. 'Отвыкание' от опоры на смартфон во время речевого общения

В процессе реализации поставленной задачи, испытуемым предлагался следующий, рассчитанный на четыре недели, график:

Первая неделя: 25% всего времени речевого общения в разных ситуациях – без использования смартфона, 75% – с его помощью. Вторая неделя: 50% 'без', 50% с помощью. Третья неделя: 75% 'без', 25% с помощью. Начиная с четвертой недели, 100% времени предлагалось говорить без использования смартфона.

8. Публичное выступление учеников, в условиях, аналогичных условиям проведения констатирующего эксперимента. Данный этап был направлен, на сбор речевых образцов испытуемых, для их последующего анализа.

#### Результаты обучающего эксперимента

Комплексное логопедическое обследование по стандартизированной методике оценки степени выраженности заикания (SSI-4) позволило зафиксировать следующие результаты (сразу по окончании обучающего эксперимента): отсутствие заикания – 85,9% (61 человек), в сравнении с 0% ('0' человек) на этапе констатирующего эксперимента; очень легкая степень – 14,1% (10 человек), в сравнении с 1,4% (1 человек) на этапе констатирующего эксперимента. Легкой, средней, тяжелой и очень тяжелой степени выраженности не было диагностировано ни у кого из испытуемых.

Комплексное логопедическое обследование, с учетом катamnестического периода (2-3 года) с участием 57 человек, по методике SSI-4, в аналогичных условиях публичного выступления, позволило констатировать следующие результаты, в сравнении с данными констатирующего эксперимента: отсутствие заикания – 77,2% (катamnестический период) в сравнении с 0% (констатирующий эксперимент); очень легкая степень – 10,5% (катamnестический период) в сравнении с 1,4% (констатирующий эксперимент); легкая степень – 12,3% (катamnестический период) в сравнении с 23,9% (констатирующий эксперимент). Средней, тяжелой и очень тяжелой степени не было диагностировано ни у кого из испытуемых.

Сопоставительный анализ степени выраженности заикания сразу после обучения и с учетом катamnестического периода, позволил зафиксировать следующее: отсутствие заикания – 85,9% (сразу после обучения) в сравнении с 77,2% (с учетом катamnестического периода); очень легкая – 14,1% (сразу после обучения) в сравнении с 10,5% (с учетом катamnестического периода); легкая степень выраженности – 0% (сразу после обучения) в сравнении с 12,3% (с учетом катamnестического периода). Средняя, тяжелая и очень тяжелая степени выраженности, отсутствовали, как в одном, так и в другом случае.

Анализ результатов констатирующего эксперимента и сразу после специального обучения с помощью G-критерия знаков показал **статистически достоверный сдвиг** в сторону уменьшения показателей сразу после обучения для уровня значимости  $p \leq 0,01$ ;

Анализ результатов констатирующего эксперимента и с учетом катamnестического периода с помощью критерия Q Розенбаума показал **статистически достоверные различия** показателей для уровня значимости  $p \leq 0,01$ ;

Анализ результатов сразу после обучения и с учетом катamnестического периода с помощью критерия Уилкоксона-Манна-Уитни показал **статистически достоверные различия** показателей для уровня значимости  $p \leq 0,01$ .

Обобщение результатов представленных данных позволило сделать следующие **выводы**:

1. Ситуативная вариабельность речевых и неречевых (уловочно-двигательных) проявлений заикания в зависимости от условий общения, обуславливает необходимость исследований в условиях актуального речевого общения спонтанной формы

речи заикающихся взрослых и разработки методов диагностики и коррекции с их учетом.

2. Использование современных технических средств, таких как смартфоны, в условиях актуального (значимого) речевого общения, является высоко-результативным способом устранения речевых (судорожных) проявлений заикания у взрослых, и может применяться как интегративная технология, в составе комплексных психолого-педагогических программ коррекции, при проведении функциональных речевых тренировок.

3. Применение способа 'ритмизация' (темп: 80 уд/мин), как ведущего является целесообразным при использовании в качестве 'речевой опоры' во время проведения речевых функцио-

нальных тренировок, а так же совместно со звукозглушением и FAF, в ряде случаев.

4. Представленную в настоящем исследовании психолого-педагогическую программу коррекции заикания с дифференцированным применением технических средств в условиях актуального речевого общения можно считать эффективной на уровне 86% (с учётом немедленного результата) и 77,2% (с учётом катamnестического периода).

5. Очевидна необходимость дальнейшей разработки программ психолого-педагогической поддержки, что связано с выявленной, статистически достоверной тенденцией к рецидивам заикания у 22,8% участников эксперимента

#### Библиографический список

1. Antipova E., Purdy S., Blakeley M., & Williams, S. Effects of altered auditory feedback (AAF) on stuttering frequency during monologue speech production. *Journal of Fluency Disorders*. 2008; 33(2), 274 – 290.
2. Гусаров С.В. Эволюция научных направлений к пониманию заикания в специальной педагогике: перспективы применения современных технических средств как интегративных ИТ-технологий в составе комплексной психолого-педагогической коррекции. *Вестник челябинского государственного педагогического университета*. 2016; 7: 36 – 43.
3. Armson J., Kieffe M., Mason J., & De Croos, D. The effect of SpeechEasy on stuttering frequency in laboratory conditions. *Journal of Fluency Disorders*. 2006; 31, 137 – 152.
4. Рау Е.Ю. *Психолого-педагогическая адаптация взрослых заикающихся к проблемным речевым ситуациям*: Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 1995.
5. Ross G. Menzies, Mark Onslow, Ann Packman, Sue O'Brian. Cognitive behavior therapy for adults who stutter: A tutorial for speech-language pathologists. *Journal of Fluency Disorders*. 2009; 34, 187 – 200.
6. Миссуловин Л.Я., Миссуловина Н.С. Особенности проведения функциональных тренировок с заикающимися подростками и взрослыми в современных условиях. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2011; Т. 3, № 4: 126 – 129.

#### References

1. Antipova E., Purdy S., Blakeley M., & Williams, S. Effects of altered auditory feedback (AAF) on stuttering frequency during monologue speech production. *Journal of Fluency Disorders*. 2008; 33(2), 274 – 290.
2. Gusarov S.V. 'Evoluciya nauchnyh napravlenij k ponimaniyu zaikaniya v special'noj pedagogike: perspektivy primeneniya sovremennyh tehniceskikh sredstv kak integrativnyh IT-tehnologij v sostave kompleksnoj psihologo-pedagogicheskoj korrekcii. *Vestnik chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; 7: 36 – 43.
3. Armson J., Kieffe M., Mason J., & De Croos, D. The effect of SpeechEasy on stuttering frequency in laboratory conditions. *Journal of Fluency Disorders*. 2006; 31, 137 – 152.
4. Rau E.Yu. *Psihologo-pedagogicheskaya adaptaciya vzroslyh zaikayuschihhsya k problemnym rechevym situacijam*: Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1995.
5. Ross G. Menzies, Mark Onslow, Ann Packman, Sue O'Brian. Cognitive behavior therapy for adults who stutter: A tutorial for speech-language pathologists. *Journal of Fluency Disorders*. 2009; 34, 187 – 200.
6. Missulovin L.Ya., Missulovina N.S. Osobennosti provedeniya funkcional'nyh trenirovok s zaikayuschimisya podrostkami i vzroslymi v sovremennyh usloviyah. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2011; Т. 3, № 4: 126 – 129.

Статья поступила в редакцию 14.02.17

УДК 37(571.52)

**Damba M.K.**, senior teacher, Department of Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary Education, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: m-damba@mail.ru

**THE MAIN PERIODS OF AGE IN TUVAN FOLK PEDAGOGY.** The article discusses the basic periodization of age of Tuvans that must be considered in the process of moral education of younger generation in order to form their worldview. The goal of our work is the study of age periodization in the Tuvan folk pedagogy as a subject area of ethnopedagogical research. The unusual age periodization in the traditional culture of the peoples of Central Asia lies in the fact that it starts from the moment of birth, and since inception periods. Age periodization in the Tuvan folk pedagogy has a specificity that determines, in turn, the specifics of education of children in a traditional family, because nomadic lifestyle is partially preserved in Tuva.

**Key words:** cyclic age, age periodization, Tuvan folk pedagogy, moral education, traditional culture.

**М.К. Дамба**, ст. преп. каф. педагогики и методики дошкольного и начального образования Тувинского государственного университета, г. Кызыл, E-mail: m-damba@mail.ru

## ОСНОВНЫЕ ПЕРИОДИЗАЦИИ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ ТУВИНЦЕВ

В статье рассматриваются основные периодизации возрастного развития тувинцев, которую необходимо учитывать в процессе нравственного воспитания подрастающего поколения, в целях формирования их мировоззрения. Цель нашей работы – изучение возрастной периодизации в тувинской народной педагогике как предметной области этнопедagogических исследований. Необычность возрастной периодизации в традиционной культуре народов Центральной Азии заключается в том, что она начинается не с момента рождения ребёнка, а с периода зарождения. Возрастная периодизация в тувинской народной педагогике имеет специфику, определяющую в свою очередь, специфику воспитания детей в традиционной семье, поскольку в Туве частично сохранился кочевой образ жизни.

**Ключевые слова:** циклический возраст, возрастная периодизация, тувинская народная педагогика, нравственное воспитание, традиционная культура.

Особенность возрастной периодизации в традиционной культуре народов Центральной Азии заключается в том, что она начинается не с момента рождения ребёнка, а с периода за-

рождения. Как известно, внутриутробный отрезок времени имеет собственную структуру и собственную терминологию в научных трудах. При том, особой, неразгаданной до сих пор тайной на-

родной педагогики является то, что новорожденного кочевники Центральной Азии считают «бир харлыг уруг» – уже годовалым ребёнком.

Основной целью настоящей работы является изучение возрастной периодизации в народной педагогике тувинцев как предметной области этнопедагогических исследований.

В настоящее время отсутствуют исследования по изучению и разработке возрастной периодизации в народной педагогике как предметной области этнопедагогических исследований. Расширение предметной области этнопедагогических исследований (на материале РТ) рассматривается в исследованиях С.Я. Ооржак [1, с. 46].

Впервые составление возрастной периодизации в народной педагогике тувинцев и объяснение ее своеобразия осуществил в своих трудах К.Б. Салчак [2, с. 23]. Автор приводит следующую схему:

Внутриутробный период (хырын иштинин уези) – с момента зачатия до рождения.

Колыбельный период (кавайлыг уе) – от рождения до 1-2 лет, который, в свою очередь делится на два этапа: унгээр уе, когда ребёнок начинает ползать и кылаштаар уе – время хождения.

Период младенчества (чаш уе) – от 2-3 до 3-4 лет.

Детство (бичи уе) – от 3-4 до 9-11 лет.

Отрочество (элээди уе) – от 9-11 до 15-16 лет.

Юность (аныяк уе) – от 15-16 до 25-26 лет.

Зрелость (улуг кижиги) – от 26 и выше.

К.Б. Салчак подразделяет весь жизненный цикл на основе тувинских народных знаний на 7 фаз, каждая из которых имеет свои специфические задачи, которые успешно реализовались в тувинской семье. Он подробно останавливается на каждой фазе, раскрывая её особенности, определяет основные системобразующие черты и свойства становления личности.

В работе К.Б. Салчак содержится много ценных наблюдений и фактов, особенно в части нравственного роста детей разных возрастных групп. Несомненная заслуга ученого состоит в том, что он описал внутриутробный период – особо значимый для кочевых народов Центральной Азии, которые выделяли в своем традиционном мировоззрении. Автор впервые ввел в научный оборот возрастную терминологию и возрастную периодизацию тувинцев. Как мы видим, по составленной К.Б. Салчаком возрастной периодизации, детство продолжается до 11 лет, когда начинается передача личного опыта своим младшим братьям и сестрам [2, с. 102].

Возрастная периодизация тувинцев является объектом внимания и известного этнографа М.Б. Кенин-Лопсана [3, с. 10]. Он делит человеческую жизнь на 7 возрастов соответственно расположению Чеди-Хаана (Большой Медведицы) [3, с. 4].

Условно данную периодизацию мы назвали «небесной», т.к. она связана с мифознанием тюрко-монгольских народов, где главным лицом выступает образ Неба и находящихся на нем звезд и созвездий.

Интересна возрастная периодизация тувинского народа, основанная на 12 (60)-летнем календарном цикле кочевников.

Циклический возраст человека исчисляется соответственно параметрам 60-летнего календарного цикла, рассматривающего общие закономерности развития человека в целом и подразумевающего различные сферы человеческой жизни. Периодический же возраст делит жизненный цикл человека на периоды и подпериоды на основании процесса развития самого человека. Су-

ществующая периодизация возраста внутри 60-летнего календарного цикла есть не что иное, как попытка структурирования человеческого возраста связанного с его жизнедеятельностью.

По схеме 12 (60)-летнего календарного цикла жизнь человека делится на следующие возрастные периоды:

1. Бичи назын (детство, до 12 лет).

2. **Чедишкен назын (зрелость) 12 (13) лет** – первый возрастной круговорот. Он именуется также «чалы назын» (юность) – от 12 (13) до 16-17 лет.

3. **Аныяк назын (молодость)** – от 16-17 до 24 лет – второй круговорот возраста.

4. **Ортун назын (средний возраст)** – от 24 до 36 лет – третий круговорот возраста.

5. **Улгаткан назын (старший возраст)** – от 36 до 48 лет – четвертый круговорот возраста.

6. **Орай назын (поздний возраст)** – от 48 до 60 лет – пятый круговорот возраста.

7. **Кыраан назын (пожилой возраст)** – от 60 до 72 лет.

8. **Чонээн назын (старость)** – от 71 и выше.

Данная периодизация, составленная на материалах циклического календаря, дает возможность выделить возрастные круговороты, делящие индивида на 5 основных стадий календарного цикла [4, с. 8].

Переход из одной возрастной стадии в другую через каждые 12 лет кочевниками рассматривается как закономерный процесс, присущий всей живой природе. Это процесс должен быть известен каждому в связи с чем тувинцам было свойственно проведение возрастных обрядов называемое «назын дою» (возрастной праздник).

Нами замечено, что у тувинцев не существует какой-либо единой возрастной периодизации. Тому подтверждение – периодизация, сравнивающая возраст человека с состоянием надкопытного сустава домашнего скота «кажык» (здесь: бабка). Она выражается в следующем:

1. Кегжир-кажык (бабка – хрящ), младенчество, от рождения до 3 лет.

2. Кок-кажык (синяя бабка), взросление, от 3 до 15 лет.

3. Ак кажык (белая бабка), расцвет сил, от 16 до 40 лет.

4. Сарыг кажык (желтая бабка), зрелость, от 40 до 61 года.

5. Хемиртки кажык (бабка огрызок), старение, от 61 года.

Данная периодизация, выявленная Е.С. Айыжы, безусловно, символизирует возраст человека как некую био-социо-систему, подвергающуюся развитию и старению [5, с. 67].

Таким образом, возрастная периодизация в тувинской народной педагогике отличается, прежде всего, необычностью – она начинается с периода внутриутробного развития. Видный тувинский этнограф, д.и.н. М.Б.Кенин-Лопсан возрастную периодизацию тувинцев осуществляет в соответствии с обращением к Чеди-Хаану – Семи-Хаанов (Большой Медведице). Отсюда – 7 возрастов человека. Возрастную периодизацию М.Б. Кенин-Лопсана условно мы назвали «небесной», так как она связана с мифознанием тюрко-монгольских народов. Данная периодизация имеет силу воспитательного воздействия на человека в течение всей его жизни.

Возрастная периодизация в тувинской народной педагогике имеет специфику, определяющую в свою очередь, специфику воспитания детей в традиционной семье, поскольку в Туве частично сохранился кочевой образ жизни.

#### Библиографический список

1. Ооржак С.Я. Этнопедагогические исследования на материале Республики Тыва *Вестник Тувинского государственного университета*. Вып. 4. Педагогические науки. Кызыл, 2013: 46 – 52.
2. Салчак К.Б., Салчак Л.П. *Развитие тувинской народной педагогики*. Кызыл: Тув. кн. изд-во, 1984.
3. Кенин-Лопсан М.Б. *Традиционная культура тувинцев*. Кызыл, 2004.
4. Тэвек А.К. *Чеди назын*. Кызыл: Республика типографиязы, 2003.
5. Айыжы Е.В. *Тувинцы кобдосского аймака Монголии: этничность и культура*. Науч. ред. Марков Г.Е. Кызыл: типография КЦО «Аныяк», 2007.

#### References

1. Oorzhak S.Ya. 'Etnopedagogicheskie issledovaniya na materiale Respubliki Tyva Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. Vyp. 4. Pedagogicheskie nauki. Kyzyl, 2013: 46 – 52.
2. Saichak K.B., Saichak L.P. *Razvitie tuvinskoy narodnoj pedagogiki*. Kyzyl: Tuv. kn. izd-vo, 1984.
3. Kenin-Lopsan M.B. *Tradicionnaya kul'tura tvincev*. Kyzyl, 2004.
4. T'evak A.K. *Chedi nazyn*. Kyzyl: Respublika tipografyazy, 2003.
5. Ajzhy E.V. *Tuvincy kobdosskogo ajmaka Mongolii: 'etnichnost' i kul'tura*. Nauch. red. Markov G.E. Kyzyl: tipografiya KCO «Anyyak», 2007.

Статья поступила в редакцию 22.02.17

УДК 378.147

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

**THE USE OF FICTION TEXTS IN TEACHING ENGLISH TO PSYCHOLOGY STUDENTS.** The article deals with the problem of using fiction texts in teaching English to students of non-language departments. Particular attention is paid to forming professional competence of future psychologists. The paper touches upon the importance of cross-cultural competence. The author mentions modern trends in teaching LSP and describes the challenges a teacher may face. Requirements for psychology students are introduced. Major emphasis is placed upon the social and cultural potential of fiction texts. Their distinctive linguistic features are singled out. Substantial attention is given to the stages of the text studies. The criteria for selecting texts are introduced and described. The bulk of the material is devoted to analyzing the vocabulary constituent of fiction texts. The author mentions three reasons for using fiction texts with psychology students. They are the cultural, the linguistic and the professional constituents. Several examples of using fiction texts are supplied.

**Key words:** fiction, genre, psychology, cultural potential, non-language departments, professional vocabulary, competence, cross-cultural communication, LSP, professional communication.

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

## ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ НАПРАВЛЕНИЯ «ПСИХОЛОГИЯ»)

Статья посвящена использованию англоязычных художественных текстов на занятиях со студентами, обучающимися по направлению «Психология». Автор останавливается на изменениях, происходящих в преподавании иностранных языков в неязыковых вузах, рассматривает специфику обучения иноязычному межкультурному профессиональному общению студентов гуманитарных направлений. В работе затрагиваются вопросы о художественной литературе как богатом источнике информации культурологического и лингвистического плана. Особое внимание уделяется использованию художественных текстов как источника профессиональной лексики. Автором подчеркивается возможность использования содержательной части художественного текста для разрешения проблемных ситуаций с привлечением профессиональных знаний студентов.

**Ключевые слова:** художественный текст, жанр, психология, профессиональная лексика, неязыковые вузы, социокультурная составляющая, компетенция, межкультурная коммуникация, иностранный язык для специальных целей, профессиональное общение.

Процесс модернизации, захвативший в последние годы все уровни образования, принёс не только новые технологии, но внес значительные изменения в уже существующие методики и подходы к преподаванию самых разных учебных дисциплин. Однако особенно радикальному реформированию подверглась дисциплина «иностранному языку». Изменились цели, задачи, даже, в некотором роде, сам предмет преподавания. В наше время во главу угла ставится компетентностный подход, при этом «одной из приоритетных задач обучения иностранным языкам (ИЯ) в современных условиях является формирование межкультурной компетенции, которая предполагает развитие у студентов способности успешно осуществлять межкультурную коммуникацию» [1, с. 80]. Вместе с тем, по мнению ведущих специалистов в этой области, «иностранному языку с первых дней обучения в вузе выступает необходимым средством формирования профессионального сознания специалиста неязыкового профиля» [2, с. 52]. Таким образом, «конечная цель обучения иностранному языку в вузах неязыкового профиля понимается как формирование у студента основ профессионально ориентированной вторичной языковой личности, содержание всех уровней которой детерминировано особенностями сфер и ситуаций профессионального межкультурного общения» [3, с. 52]. В этой связи проблема выбора материала для осуществления обучения иноязычному профессиональному межкультурному общению является исключительно актуальной. Несмотря на обилие современных методик и технологий, исключительно важной продолжает оставаться работа с текстом. «Работа с прочитанным текстом направлена как на обобщение и анализ извлекаемой из текста информации, так и на формирование и развитие умений иноязычного говорения» [4, с. 110]. В течение последних лет ключевым подходом при подборе текстов для занятий в неязыковом вузе признается жанроцентрический подход. По мнению И.А. Гусейновой, «тексты, отбираемые для обучения иноязычному общению в профессиональной сфере, должны отличаться не только содержательной разнонаправленностью, но и характеризоваться различными жанровыми признаками» [5, с. 28]. Это даст возможность обучающимся со временем освоить разнообразие жанров и текстов, в которых они бывают представлены, а также овладеть спецификой употребления лексико-семантических средств, специальной и общепотребительной лексики. «В процессе чтения текстов

прессы различных жанров обучающиеся воспринимают образцы поведения представителей изучаемой культуры. Применение жанроцентрического подхода при выделении инокультурно маркированных элементов текста предполагает сохранение жанровой специфики при отборе определенных языковых единиц» [6, с. 66].

Обучение профессиональному межкультурному общению предполагает использование текстов самых разных жанров и функциональных стилей, что, конечно, обусловлено особенностями того или иного направления. В качестве учебных текстов используются газетные и журнальные публикации, фрагменты научных работ и деловых документов, PR и рекламные тексты. В то же время «незаслуженно забытым» является еще один функциональный стиль, охватывающий значительное число жанров, – стиль художественной литературы. Художественный текст занимает особое место среди всех типов текстов. Он может пониматься как «вторичная моделирующая система, в нем сочетаются отражение объективного мира и авторский замысел» [7, с. 19]. Лингвистические специальности традиционно используют разноплановые художественные тексты как в качестве средства, так и в качестве объекта обучения иностранному языку. Будущие переводчики и преподаватели иностранных языков занимаются интерпретацией художественного текста, проводят лингвистический и стилистический анализ фрагментов художественных произведений разной тематики и жанровой принадлежности. Сетка часов в неязыковых вузах практически не дает возможности для подобной деятельности, оставляя время только для собственно профессиональных текстов. Вместе с тем потенциал работы с художественными текстами необычайно велик и в последние годы вновь оказался в поле зрения теории и практики преподавания иностранных языков [8, 9]. В научной литературе затрагивались проблемы работы на технических и некоторых гуманитарных специальностях, отдельно поднимался вопрос чтения on-line, а также возможности извлечения из художественных произведений профессионально значимой информации и специальной лексики [10].

Данная статья посвящена рассмотрению использования художественных текстов на занятиях со студентами, обучающимися по направлениям «Психология» и «Психолого-педагогическое образование». Специфика подготовки студентов упомянутых

направлений заключается прежде всего в том, что в центре внимания находится человек, следовательно и профессиональная коммуникация в широком смысле слова будет коммуникацией о человеке. В этой связи использование художественных текстов представляется как нельзя более актуальным и полезным. При обучении иностранному языку исключительно важным условием является аутентичность текста. Богатство англоязычной литературы даёт возможность подбора текстов, отвечающих необходимым требованиям. Кроме того, художественная литература, как классическая, так и современная, в подавляющем большинстве антропоцентрична. Это литература о человеке и человеческих взаимоотношениях, личностных особенностях и социальных проблемах. Помимо этого она является богатейшим источником социокультурной информации, так как дает возможность глубже проникнуть в образ жизни носителя языка, познакомиться со страной «изнутри». Важен, безусловно, и аспект национального характера, описанный и раскрытый представителем народа, и позволяющий обучающемуся увидеть особенности своей и «другой» нации. Наконец, современная художественная литература содержит образцы различных речевых жанров, отражающих состояние языка в наши дни и дающих возможность приобщиться, пусть в несколько дистанционном виде, к языковой среде, увидеть, как может происходить коммуникация на изучаемом иностранном языке. Так в дополнение к денотативному компоненту значения значительное число единиц общеразговорной лексики реализуют в художественном тексте свое окказиональное значение, что демонстрирует особенности «живого» общения между носителями языка. Специальная лексика также появляется на страницах художественных произведений, употребляясь в деловой и профессиональной коммуникации персонажей.

Таким образом, привлечение текстов, взятых из художественной литературы, позволяет решить ряд задач, возникающих в процессе преподавания иностранного языка студентам психологических направлений на разных этапах обучения.

1) помочь в приобщении к культуре стран изучаемого языка;

2) ознакомиться с новой общеупотребительной и в некоторых случаях профессиональной лексикой;

3) получить материал для анализа различных ситуаций и личностных особенностей персонажей с точки зрения психологии, и таким образом применять получаемые знания, умения и навыки, формировать компетенции, необходимые в работе будущего психолога.

Как уже упоминалось выше, англоязычная литература, являющаяся одной из богатейших литератур мира, имеет длинную историю и несет в себе огромный пласт лингвокультурологической информации. В этом смысле, на занятиях со студентами возможно обращение к фрагментам из произведений разных эпох. Однако опыт работы на неязыковых направлениях вообще и на психологических в частности показывает, что наиболее продуктивным является использование текстов, созданных в XX-XXI веке. Данные, хронологически более близкие к нашему времени эпохи, вызывают большую заинтересованность обучающихся и побуждают их участвовать в дискуссиях, выражая свое отношение к описываемым событиям. Для решения поставленных выше задач нами применяются отрывки из таких произведений англоязычной литературы как «The Great Gatsby», «Tender is the Night» Ф.С. Фицджеральда, «The Grass is Singing» «The Fifth Child» Дорис Лессинг, «England, England» Джулиана Барнса, «Flowers for Algernon» Дэниэла Киза. Все из упомянутых произведений несут определенную информацию об особенностях культуры англоязычных стран и их истории. В некоторых случаях происходит своего рода погружение в определенную эпоху и среду, в других

возникает воображаемая ситуация, смоделированная на основе уже известной. Например, из произведений Фицджеральда обучающиеся узнают об Америке 20-х годов XX века, знакомятся с понятием «век джаза». Дорис Лессинг, в свою очередь, затрагивала проблемы жизни в африканских колониях Великобритании, расовых взаимоотношений и окончательного распада Британской империи. С другой стороны, «England, England» – самый современный из перечисленных романов – является примером постмодернистской игры и заставляет задуматься о развитии страны в течение многих веков и ее месте в мире. В ходе работы с отрывками на занятии происходит обмен мнениями на основе извлеченной информации. Интерес к описываемым событиям повышает мотивацию обучающихся к изучению языка.

Отбирая тексты, несущие новую информацию, преподаватель должен обеспечить доступными для понимания, в том числе обеспечить усвоение неизвестных лексических единиц. Собственно отбор лексики из художественных текстов, как и из текстов по специальности, может производиться на основе разных критериев в соответствии с разными целями: сначала формируется рецептивный словарный запас, а потом из него выделяются лексические единицы для рецептивно-репродуктивного владения; при этом, первый всегда намного шире второго. В аутентичном иноязычном художественном тексте встречаются различные слои лексики: общеупотребительная, разговорная, общелитературная, специальная общенаучная и узкоспециальная лексика. Возможность извлечения из художественного текста научной и специальной лексики на первый взгляд вызывает недоумение. Ведь данные слои лексики традиционно принадлежат другому функциональному стилю. Однако в некоторых случаях эта лексика немногочисленна как в романе «Tender is the Night» и выполняет стилистическую функцию – передает атмосферу описываемых событий. В других, как в романе «Flowers for Algernon», все произведение посвящено специальной области науки. Следовательно, подобная лексика формирует само пространство текста. Наибольшую сложность представляет усвоение общенаучных терминов в силу абстрактности их значений. Узкоспециальные термины легче усваиваются благодаря конкретности их значений и возможности установления в сознании студентов множества ассоциаций [11].

Наконец, сама проблематика выбранных произведений позволяет организовывать ситуации, имитирующие профессиональное общение, давая обучающимся возможность применить полученные знания и одновременно вступать в коммуникацию на иностранном языке. Во всех произведениях затрагиваются сложности межличностного общения, нравственного выбора, возникновение суицидальных наклонностей пограничные состояния или настоящие психические заболевания.

В свете вышесказанного следует отметить, что важную роль в процессе обучения иностранному языку играет профессионализм преподавателя. «Осуществляя профессионализацию обучения, преподаватель иностранного языка должен обладать и предметной компетенцией, достаточной для обсуждения на иностранном языке отдельных профессиональных вопросов, для оценки пригодности отбираемых материалов для учебного процесса по иностранному языку и их значимости для конкретной дисциплины» [12, с. 180]. То есть, если в первых двух случаях он должен быть компетентен именно в преподавании своей дисциплины (иностранного языка), то в третьем необходимо иметь определенную подготовку в сфере психологической науки..

Данная статья не претендует на глубину разработки вопроса. В ней лишь намечаются возможные пути работы по формированию иноязычной профессиональной компетенции, включающей в себя различные аспекты владения иностранным языком.

#### Библиографический список

1. Куркина А.Ю. Межкультурная компетенция в реальной коммуникации и учебном процессе. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2012; 3 (636): 80 – 86.
2. Яроцкая Л.В. Дисциплина «Иностранный язык» и профессиональное развитие личности. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2014; 14 (700): 48 – 55.
3. Евдокимова М.Г. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе как система. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2013; 12 (672): 49 – 58.
4. Староверова Н.П., Петрова О.Н. Обучение студентов бакалавриата иноязычному говорению на базе профессионально ориентированных текстов. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2016; 14 (753): 105 – 115.
5. Гусейнова И.А. Принципы обучения профессиональному иноязычному общению в неязыковом вузе. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2012; 12 (645): 25 – 31.
6. Куркина А.Ю. Дидактические параметры текстов прессы в условиях формирования межкультурной компетенции. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2015. 4(715): 65 – 71.
7. Шевченко Н.В. *Основы лингвистики текста*. Москва: Приор-издат, 2003.

8. Давиденко Е.С. Художественный текст как средство личностно ориентированного обучения английскому языку студентов неязыкового вуза. *Материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Москва, 2003: 85 – 97.
9. Белкина Е.П., Стеценко Е.О. Использование художественного текста при обучении студентов неязыкового вуза иностранному языку. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015; 3 (45). В 3-х ч. Ч. II.: 30 – 32.
10. Кожевникова Т.В. Роль и место современной англоязычной художественной литературы в развитии умений профессионально ориентированного он-лайн чтения в неязыковом вузе. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2016; 14 (753): 116 – 121.
11. Павлова И.П., Базанова Е.М. Задачи формирования иноязычной лексической компетенции и современные средства их решения. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2013, № 12(672): 59 – 74.
12. Дубинина Г.А. К вопросу обеспечения профессиональной ориентации подготовки по иностранному языку. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2015; 4 (725): 178 – 187.

## References

1. Kurkina A.Yu. Mezhhkul'turnaya kompetenciya v real'noj kommunikacii i uchebno-m processse. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2012; 3 (636): 80 – 86.
2. Yarockaya L.V. Disciplina «Inostrannyj yazyk» i professional'noe razvitiye lichnosti. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2014; 14 (700): 48 – 55.
3. Evdokimova M.G. Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam v neyazykovom vuze kak sistema. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2013; 12 (672): 49 – 58.
4. Staroverova N.P., Petrova O.N. Obuchenie studentov bakalavriata inoyazychnomu govoreniu na baze professional'no orientirovannykh tekstov. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2016; 14 (753): 105 – 115.
5. Gusejnova I.A. Principy obucheniya professional'nomu inoyazychnomu obscheniyu v neyazykovom vuze. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2012; 12 (645): 25 – 31.
6. Kurkina A.Yu. Didakticheskie parametry tekstov pressy v usloviyah formirovaniya mezhhkul'turnoj kompetencii. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2015. 4(715): 65 – 71.
7. Shevchenko N.V. *Osnovy lingvistiki teksta*. Moskva: Prior-izdat, 2003.
8. Davidenko E.S. Hudozhestvennyj tekst kak sredstvo lichnostno orientirovannogo obucheniya anglijskomu yazyku studentov neyazykovogo vuza. *Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Moskva, 2003: 85 – 97.
9. Belkina E.P., Stecenko E.O. Ispol'zovanie hudozhestvennogo teksta pri obuchenii studentov neyazykovogo vuza inostrannomu yazyku. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2015; 3 (45). V 3-h ch. Ch. II.: 30 – 32.
10. Kozhevnikova T.V. Rol' i mesto sovremennoj angloyazychnoj hudozhestvennoj literatury v razvitii umenij professional'no orientirovannogo on-lajin chteniya v neyazykovom vuze. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2016; 14 (753): 116 – 121.
11. Pavlova I.P., Bazanova E.M. Zadachi formirovaniya inoyazychnoj leksicheskoy kompetencii i sovremennye sredstva ih resheniya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2013, № 12(672): 59 – 74.
12. Dubinina G.A. K voprosu obespecheniya professional'noj orientacii podgotovki po inostrannomu yazyku. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2015; 4 (725): 178 – 187.

Статья поступила в редакцию 21.02.17

УДК 37.036.5

**Kalashnikov N.V.**, teaching assistant, Department of Theory, Methods and Management of Preschool Education, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: school85nk@mail.ru

**THE MODEL OF FORMATION OF STUDENTS' CREATIVE SCIENCE SKILLS IN TERMS OF ADDITIONAL EDUCATION.** The article describes the structural functional model of formation of students' creative science skills in terms of additional education. The methodological basis of this model has systemic, activity and culturological approaches. The author has described the phases (formative, practical, analytical) and stages (initial child's familiarization with environmental material; comprehension of environmental material; mastering of environmental material; obtaining environmental knowledge; creative application of science skills) of formation of students' creative science skills. The model of formation of students' creative science skills tested in the process of experimental work conducted at the children's environmental center in Chelyabinsk.

**Key words:** structural functional model, creativity, science skills, additional education.

**Н.В. Калашников**, ассистент каф. теории, методики и менеджмента дошкольного образования Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: school85nk@mail.ru

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ УМЕНИЙ У ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена описанию структурно-функциональной модели формирования у школьников творческих естественнонаучных умений в условиях дополнительного образования. Методологической основой данной модели являются системный, деятельностный и культурологический подходы. Автором охарактеризованы этапы (формирующий, практический, аналитический) и стадии (первичного ознакомления ребенка с природоориентированным материалом; осмысления природоориентированного материала; овладения природоориентированным материалом; получения природоориентированных знаний; применения творческих естественнонаучных умений) формирования у школьников творческих естественнонаучных умений. Предложенная модель формирования творческих естественнонаучных умений у школьников в условиях дополнительного образования апробирована в процессе опытно-экспериментальной работы, проведенной на базе Центра детского экологического г. Челябинска.

**Ключевые слова:** модель, творчество, естественнонаучные умения, дополнительное образование.

Формированию естественнонаучных умений в процессе школьного обучения уделяли внимание многие учёные – педагоги и методисты. Мы же изучаем проблему формирования у детей и подростков творческих естественнонаучных умений в условиях деятельности организаций дополнительного образования. Для её успешного решения нами использован метод моделирования. Поскольку творческие естественнонаучные умения имеют системный характер, то в качестве общенаучной методологической основы нами выбран системный под-

ход [1]. Культурологический подход рассматривается нами как подход теоретико-методологическая стратегия, деятельностный подход является практико-ориентированной тактикой.

Методологическое обеспечение процесса формирования у школьников творческих естественнонаучных умений в условиях дополнительного образования предполагает комплексное использование методологических подходов, представленных в таблице 1 [2].

## Методологические подходы в исследовании проблемы формирования у школьников творческих естественнонаучных умений в условиях дополнительного образования

Методологический подход	Основная функция методологического подхода	Значение методологического подхода для диссертационного исследования	Ученые, разрабатывающие методологический подход
Системный подход	Осмысление общего направления научного исследования	Системный подход в нашем исследовании обеспечил адекватную постановку и изучение проблемы формирования у школьников творческих естественнонаучных умений; построение и систематизацию понятийно-терминологического аппарата исследования; разработку модели формирования у школьников творческих естественнонаучных умений в условиях дополнительного образования	С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, А.П. Беляева, Б.П. Беспалько, Б. Битинас, С.В. Васильева, В.А. Караковский, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, В.С. Лазарев, А.К. Маркова, Б.П. Миртиросян, А.М. Новиков, М.М. Поташник, В.П. Симонов, В.А. Сластенин, В.М. Соколов, Л.Ф. Спирин, З.И. Тюмасева, Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева и другие
Деятельностный подход	Изучение особенностей деятельности субъектов образования в условиях дополнительного образования, описание этапов деятельности	Применение деятельностного подхода позволило определить деятельностные характеристики процесса формирования у школьников творческих естественнонаучных умений в условиях дополнительного образования	К.А. Абульханова-Славская, В.А. Беликов, К.М. Дурай-Новакова, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Сагатовский, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков, В.С. Швырев и др.
Культурологический подход	Обеспечение адекватной организации процесса формирования у подрастающего поколения культурных ценностей	Использование культурологического подхода способствует разработке теоретико-методологической стратегии при моделировании и реализации процесса формирования творческих естественнонаучных умений, обеспечивающих готовность школьников к решению творческих задач экологической направленности	В.А. Андреева, Н.Г. Багдасарян, М.М. Бахтин, Ю.А. Бельчиков, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, М.Я. Виленский, И.Ф. Исаев, А.А. Кирсанов, А.К. Колесова, А.Н. Ростовцев, Ю.В. Сенько, Н.Е. Щуркова, А.Я. Флиер и др.

Процесс формирования у школьников творческих естественнонаучных умений в условиях дополнительного образования выстраивается на основе следующих принципов:

– *принцип поэтапности* – формирование у школьников творческих естественнонаучных умений является сложным управляемым процессом, состоящим из этапов (формирующий, практический и аналитический), реализуемых в определенной последовательности. Каждый из этапов имеет конкретные цели, задачи, формы и методы формирования обозначенных выше умений;

– *принцип природосообразности* – обязывает педагогов не просто учитывать в процессе образования факторы природного развития ребёнка, а следовать за процессом его естественного развития, создавать условия для реализации заложенных природой резервных возможностей человека в соответствии со свойственным стремлением подрастающего человека к всесторонней деятельности; согласно данному принципу, для разностороннего и гармоничного развития ребёнка необходимо использовать мощный воспитывающий и развивающий потенциал окружающей его природной среды;

– *принцип межпредметной интеграции* – нацеливает процесс формирования у школьников творческих естественнонаучных умений на системное использование межпредметных связей (в частности связей между естественнонаучными дисциплинами – биологией, физикой, химией, географией); благодаря межпредметным связям можно взглянуть на любое явление или объект (природный, природно-социальный, социальное) со всех сторон. Данный принцип обеспечивает формирование у школьников научной картины мира, овладение общими методами естественнонаучного исследования, развитие кругозора и эрудиции учащихся, логического мышления. В основе данного педагогического принципа лежит идея системно-целостного взгляда на процесс обучения;

– *принцип индивидуальности* – под данным подходом в педагогике понимается отношение к каждому отдельному ребёнку как к целостной личности, создание условий для его самовыражения и самоактуализации; индивидуальность каждого ребёнка

воспринимается как ценность. Данный принцип предполагает, что при организации процесса формирования у школьников творческих естественнонаучных умений и обеспечения интеллектуальной, темповой и социальной комфортности ребёнка, выбор способов, приемов, а также темпа деятельности осуществляется на основе учета индивидуальных различий школьников, уровня их развития, способностей, интересов и т.д. [3; 4].

Анализ научных трудов, представляющих результаты изучения процесса моделирования и моделей в педагогике (Ю.К. Бабанский, Б.А. Глинский, А.Н. Дахин, И.В. Дмитриев, В.И. Загвязинский, Е.С. Заир-Бек, М.В. Кларин, В.В. Краевский, Т.Л. Лещинская, Е.С. Лунева, В.И. Михеев, Е.Н. Степанов, Ю.И. Тарский В.А. Сластенин, А.Л. Уманский, В.А. Штофф и др.), позволил нам выявить необходимые и достаточные компоненты структурно-функциональной модели формирования у школьников творческих естественнонаучных умений в условиях дополнительного образования, их взаимосвязи (рис. 1) [5; 6; 7]. Исходя из логики нашего исследования, в качестве первого блока мы выделяем *мотивационно-целевой блок*.

Целеполагание определяется социальным заказом общества на формирование и развитие активной, деятельностно-творческой личности, с развитым экологическим мировоззрением, способной компетентно решать вопросы сохранения окружающей природной среды.

*Содержательно-организационный блок* выполняет организационную функцию, сущность которой состоит в определении стратегии педагогической деятельности при организации процесса формирования у школьников творческих естественнонаучных умений в организации дополнительного образования. Эта функция реализуется через:

– выявление системы творческих естественнонаучных умений, которые будут формироваться у школьников в процессе экологизированного естественнонаучного образования в условиях организации дополнительного образования;

– определение содержания деятельности педагога с учетом реализации межпредметных связей; в аспекте реализации в условиях дополнительного образования содержание есте-



ественнонаучного образования определено при разработке программы формирования у школьников творческих естественнонаучных.

*Первый модуль* программы «Увлекательный мир в окуляре микроскопа» знакомит школьников с объектами природы, которые не видно невооруженным взглядом, узнать какое место занимают они в системе природы, и какую роль играют в жизни человека.

*Второй модуль «Природа и мы»* программы нацелен на формирование и развитие процедурного компонента творческих естественнонаучных умений средствами природоориентированной деятельности школьников. В этой связи параллельно с реализацией предыдущего модуля организуется участие школьников в различных экологизированных экспедициях: туристические пешие походы и сплавы по рекам Южного Урала; палаточный лагерь «Экосити»; краеведческо-биологические экспедиции по территории Южного Урала; тематические смены в загородных лагерях отдыха и оздоровления; экскурсии в уголки природы; проект «Синегорье», который рассчитан на работу детей в особо охраняемых природных территориях, где они знакомятся с биоразнообразием дикой природы Челябинской области.

*Третий модуль «Экологический марафон – Спасти и сохранить»* программы формирования у школьников творческих естественнонаучных умений в условиях дополнительного образования обеспечивает формирование и развитие креативного компонента обозначенных умений. Конкурсы экологического марафона рассчитаны на детей от 5 до 17 лет и имеют:

- эколого-биологическую направленность («Тропинка», «Юные цветоводы», «Знатоки природы»);
- эколого-краеведческую направленность («Зеленые уголки родного города», «Слет экспедиционных отрядов»);
- естественнонаучную направленность («Химический калейдоскоп», «Малахитовая шкатулка»);
- творческую направленность («Экомиг» – конкурс фотографий; «Мы пришли в зоопарк» – конкурс рисунков; «Папа, мама, я экологическая семья» – семейный конкурс; «Конкурс творческих коллективов экологической направленности» в номинациях «Театр моды», «Агитбригада» и т.д.) Все конкурсы рассчитаны на совместную работу детей и родителей.

*Процессуально-методический блок* структурно-функциональной модели выполняет преобразующую функцию. Формирование у школьников творческих естественнонаучных умений в условиях дополнительного образования – вопрос сложный и многоаспектный. Обращение к работам П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, И.Ф. Исаева, Е.Н. Кабановой-Меллер, З.И. Калмыковой, М.И. Махмутова, К.К. Платонова, В.А. Сластенина, Н.Ф. Талызиной, Е.Н. Шиянова, Д.Б. Эльконина, И.С. Якиманской и других ученых позволило нам выделить *этапы формирования* у школьников творческих естественнонаучных умений и *стадии овладения* ими (таб. 2) [8, 9].

К стадиям овладения творческими естественнонаучными умениями в условиях дополнительного образования мы отнесли:

– *стадию первичного ознакомления* школьника с природоориентированным материалом – это начальный этап формирования творческих естественнонаучных умений. На данном этапе важнейшее значение имеет процессы восприятия и апперцепции. В этой связи важным по Н.Д. Левитову является наличие положительного отношения школьника к природному объекту или явлению и создание условий чувственного (наглядного) ознакомления с природоориентированным материалом;

– *стадию осмысления* природоориентированного материала, доведенного педагогом до сведения школьника. На данной стадии осуществляется мыследеятельностный процесс, направленный на раскрытие существенных признаков, свойств природных объектов или процессов, формулирование теоретических экологических понятий, естественнонаучных законов и т.д. Благодаря успешному прохождению стадии осмысления природоориентированного материала, школьник переходит на третий этап – овладение естественнонаучным, природоориентированным материалом;

– *стадию овладения* школьником природоориентированного материала; предполагается, что школьник только тогда овладеет материалом, когда произойдет его закрепление в результате собственного самостоятельного воспроизведения материала (по С.Л. Рубинштейну);

– *стадию получения* природоориентированных знаний – это стадия прочного освоения знаний, на основе которого происходит формирование творческих естественнонаучных умений;

– *стадию применения* творческих естественнонаучных умений – находясь на данной стадии, школьник не просто применяет экологизированные естественнонаучные знания на практике, происходит формирование творческих естественнонаучных умений, с помощью которых добываются новые знания и реализуются практические цели, с осознанием экологических мотивов и способов достижения поставленной творческой цели. При этом осуществляется формирование и развитие качеств творческой личности с экологоориентированным сознанием.

*Оценочно-результативный блок* модели выполняет диагностическую функцию. В этой связи к критериям сформированности у школьников творческих естественнонаучных умений в условиях дополнительного образования мы отнесли критерии: когнитивный (сформированность экологизированных естественнонаучных знаний), процессуально-деятельностный (сформированность способов решения творческих задач экологической направленности, способность самостоятельно получать новые знания) и мотивационно-личностный (выраженность экологических мотивов и социально значимых качеств личности).

Таким образом, разработанная нами структурно-функциональная модель является целостным образованием, включающим мотивационно-целевой, содержательно-организационный, процессуально-методический и оценочно-результативный блоки, что обеспечивает четкое представление о процессе формирования у школьников творческих естественнонаучных умений в условиях дополнительного образования.

Таблица 2

Этапы формирования у школьников творческих естественнонаучных умений: технологическая карта

№ п/п	Наименование этапа	Деятельность педагога	Деятельность школьника
1	Формирующий этап	Создание комфортной психоэмоциональной атмосферы мотивации к дальнейшей совместной образовательной деятельности. Знакомство со школьниками, беседа (тьюторская по форме) по изучению их интересов и потребностей. Изучение уровня экологизированных естественнонаучных знаний. Планирование предстоящей работы со школьниками	Активное участие школьников в беседах с педагогом
2	Практический этап	Реализация намеченной программы совместной работы со школьниками с учетом их интересов и возможностей. Выбор интерактивных форм и методов природоориентированной деятельности. Выбор тактики педагогического сопровождения школьников	Выбор школьниками индивидуального маршрута природоориентированной деятельности в условиях организации дополнительного образования и его реализация
3	Аналитический этап	Рефлексия: анализ реализации намеченной программы работы со школьниками. Оценка эффективности выбранных форм и методов работы. Подведение итогов работы	Рефлексия: самоанализ реализации индивидуального маршрута природоориентированной деятельности. Составление портфолио достижений

## Библиографический список

1. Калашников Н.В., Артеменко Б.А. Педагогические условия формирования творческих естественнонаучных умений у школьников. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2015; 2: 54 – 58.
2. Калашников Н.В., Орехова И.Л. Теоретические аспекты формирования у школьников творческих естественнонаучных умений. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2016; 10: 42 – 48.
3. Артеменко Б.А., Калашников Н.В. Генезис проблемы формирования естественнонаучных представлений на дошкольно-школьном уровне. *Дошкольная педагогика: актуальные проблемы*. Москва: Перо, 2015: 4 – 24.
4. Тюмасева З., Морозова Ю. К Коменскому – XVII век или с Коменским – в XXI век? *Народное образование*. 2002; 9: 61 – 67.
5. Тюмасева З.И. Природосообразное образование как фактор оздоровления обучаемых. *Народное образование*. 2003; 9: 35 – 44.
6. Пономарева И.Н., Соломин В.П., Сидельникова Г.Д. *Общая методика обучения биологии*. Москва: Академия, 2008.
7. Заир-Бек Е.С. *Основы педагогического проектирования*: монография. Санкт-Петербург: Макет, 1995.
8. Орехова И.Л. *Эколого-валеологизация диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной работе в образовательных организациях*. Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2012.
9. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. *Педагогическая концепция: методологические аспекты построения*. Москва: ВЛАДОС, 2006.

## References

1. Kalashnikov N.V., Artemenko B.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya tvorcheskih estestvennonauchnyh umenij u shkol'nikov. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; 2: 54 – 58.
2. Kalashnikov N.V., Orekhova I.L. Teoreticheskie aspekty formirovaniya u shkol'nikov tvorcheskih estestvennonauchnyh umenij. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; 10: 42 – 48.
3. Artemenko B.A., Kalashnikov N.V. Genезis problemy formirovaniya estestvennonauchnyh predstavlenij na doshkol'no-shkol'nom urovne. *Doshkol'naya pedagogika: aktual'nye problemy*. Moskva: Pero, 2015: 4 – 24.
4. Tyumaseva Z., Morozova Yu. K Komenskому – XVII vek ili s Komenskim – v XXI vek? *Narodnoe obrazovanie*. 2002; 9: 61 – 67.
5. Tyumaseva Z.I. Prirodosoobraznoe obrazovanie kak faktor ozdorovleniya obuchaemyh. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; 9: 35 – 44.
6. Ponomareva I.N., Solomin V.P., Sidel'nikova G.D. *Obschaya metodika obucheniya biologii*. Moskva: Akademiya, 2008.
7. Zair-Bek E.S. *Osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya*: monografiya. Sankt-Peterburg: Maket, 1995.
8. Orekhova I.L. *Ekologo-valeologizaciya diversificirovannoj podgotovki studentov k ozdorovitel'noj rabote v obrazovatel'nyh organizacijah*. Chelyabinsk: Chelyabinskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2012.
9. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. *Pedagogicheskaya koncepciya: metodologicheskie aspekty postroyeniya*. Moskva: VLADOS, 2006.

Статья поступила в редакцию 27.02.17

УДК 377

**Faizova E.F.**, postgraduate, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia),  
E-mail: ef\_faizova@mail.ru

**THE MODEL OF FORMATION OF LEARNING MOTIVATION OF COLLEGE STUDENTS IN THE PROCESS OF BLENDED LEARNING.** The article reveals a problem of the development of a model of the development of motivation in the process of blended learning, allowing to provide a learner-centered approach in teaching College students to improve knowledge in general education subjects, to motivate the participants to study professional disciplines. The developed model is implemented in the educational process in general educational subjects. On the basis of diagnostics of parameters of state students evaluated the use of blended learning. The article studies the criteria of the model efficiency. The material of the research leads to the conclusion that learning of students on the basis of blended learning improves the motivation and the quality of the educational process.

**Key words:** model, simulation, blended learning, system, variable, person-centered, motivational.

**Э.Ф. Фаизова**, аспирант Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета,  
г. Челябинск, E-mail: ef\_faizova@mail.ru

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье раскрывается проблема разработки модели формирования мотивации в процессе смешанного обучения, позволяющей обеспечить лично-ориентированный подход в обучении студентов колледжа, повысить качество получения знаний по общеобразовательным предметам, мотивировать участников к изучению профессиональных дисциплин. Разработанная модель реализуется в учебном процессе по общеобразовательным дисциплинам. На основе диагностики параметров состояния студентов оценивается применение смешанного обучения. В статье сформулированы критерии эффективности применения модели. Представленный материал позволяет сделать вывод, что обучение студентов на основе смешанного обучения позволяет повысить мотивацию учения и качество образовательного процесса.

**Ключевые слова:** модель, моделирование, смешанное обучение, системный, вариативный, лично-ориентированный, мотивационный.

Поиск методов, форм и средств обучения, способствующих мотивации учения студентов колледжа является важной задачей процесса обучения. При этом мотивация понимается как система внутренних факторов, вызывающих и направляющих поведение человека, ориентированное на достижение цели [1]. Процесс обучения на занятиях и внеаудиторное время предполагает использование различных дидактических средств: визуальных, аудиальных и аудиовизуальных, натуральных и виртуальных.

Выбор предмета исследования – процесса использования средств смешанного обучения – предполагает методическое (или технологическое) сочетание очных и дистанционных форм и средств обучения.

Принимая во внимание вышеизложенное, мы предприняли попытку сконструировать модель формирования мотивации учения студентов колледжа в условиях смешанного обучения.

Процесс создания, исследования и использования модели получил название «моделирование» характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для его изучения, который называется «моделью». Модели предоставляют возможность выразить внутреннее отношение субъекта к исследуемому процессу. Категория модели наиболее полно рассмотрена в философии [2]. Моделирование понимается как метод познания, основанный на высшей форме обобщения, а также на более полном наглядном представлении исследуемого объекта. Моделирование в качестве универсальной формы применяется при исследовании и преобразовании явлений в любой сфере деятельности. Это наиболее распространенный метод изучения объектов различной природы, в том числе и объектов сложной социальной системы, поэтому этим методом широко пользуются при проведении научных исследований. Моделирование – про-

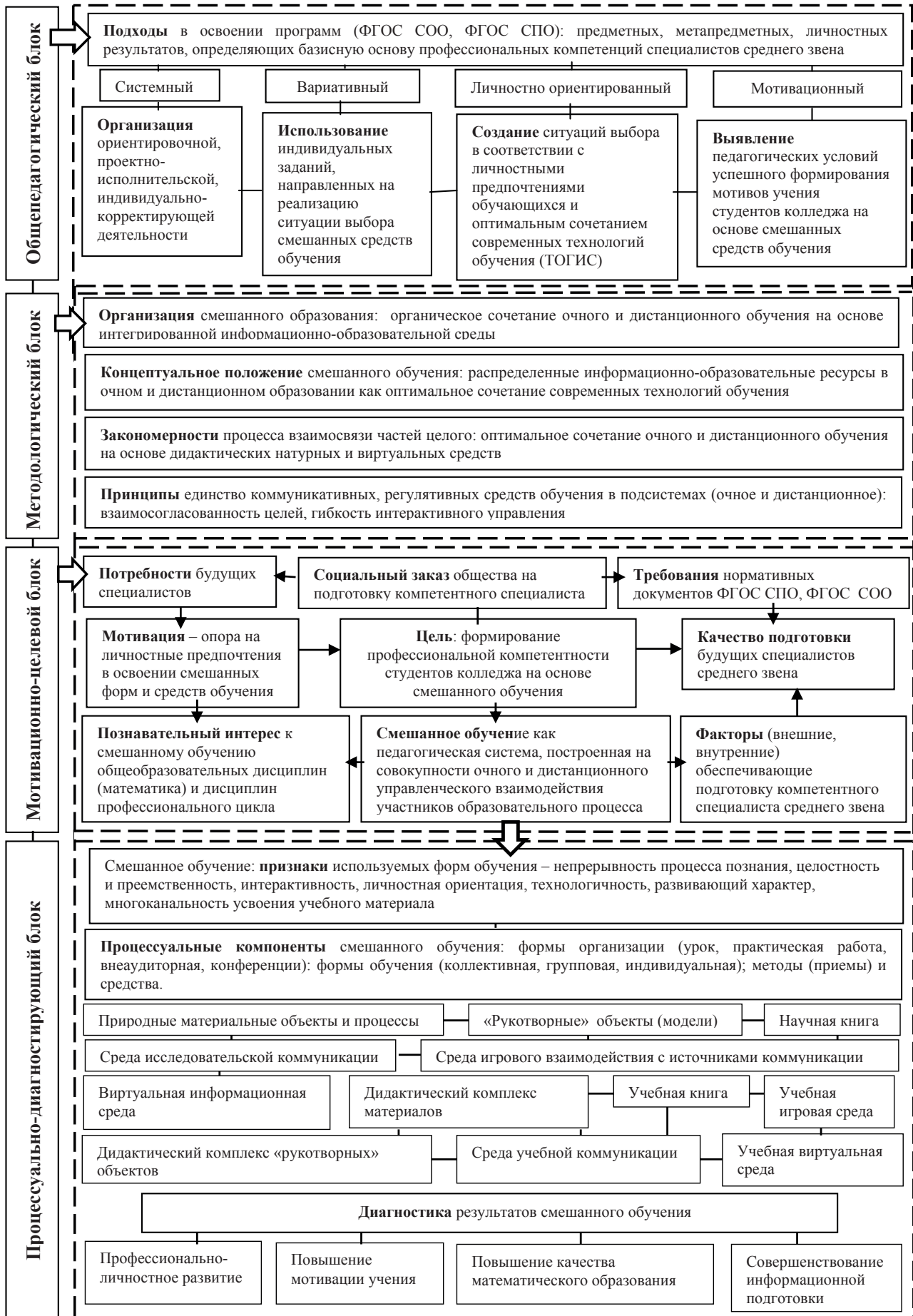


Рис.1. Модель формирования мотивации учения у студентов колледжа в процессе смешанного обучения

цесс создания, исследования и использования моделей [1]. Существуют разные определения моделей, среди которых нами выбрано определение В.А. Штоффа. По определению В.А. Штоффа, «модель» – это «...такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [3, с. 19].

На основе выделенных признаков и структурных компонентов модели можно обосновать структуру и содержание авторской модели, которая имеет блочную структуру, включающую общепедагогический, методологический, мотивационно-целевой и процессуально-диагностирующий блоки (рис. 1). Базис *общепедагогического блока* определяют теоретико-методологические подходы к организации видов деятельности. Процесс решения любой научной проблемы и характеристики получаемых результатов определяются, прежде всего, тем методологическим аппаратом, который использует исследователь. В зависимости от принятых точек зрения, с которых рассматривается предмет, исследованию могут придаваться разные направления и аспекты. Эти точки зрения в современной методологии называют теоретико-методологическими подходами, а их роль сводится к выявлению существенных свойств исследуемого предмета, знание которых способно обеспечить продуктивность его использования для нужд человека. К настоящему времени в педагогике, при решении проблем образования, разработан и широко применяется целый ряд подходов: системный, деятельностный, синергетический, информационный, аксиологический, личностно ориентированный, культурологический, интегративный, компетентностный, технологический и другие [4].

Выбор подхода, как правило, определяется проблематикой исследования, его целями и задачами, а также тем исследовательским потенциалом, которым обладает сам теоретико-методологический подход. Учитывая указанные аспекты применительно к данному исследованию, выбор теоретико-методологических подходов мы осуществляли исходя из следующих принципиальных для нас посылок:

1) поскольку проблема формирования мотивации учения студентов колледжа в условиях смешанного обучения имеет комплексный характер, то её исследование должно осуществляться с различных точек зрения, т. е. с позиции нескольких теоретико-методологических подходов, диалектически связанных между собой и дополняющих друг друга;

2) существенные свойства формирования мотивации учения студентов колледжа в условиях смешанного обучения, выявленные с привлечением выбранных подходов, обеспечат характеристику его различных аспектов, которые впоследствии будут интегрированы в авторскую модель, представляющую способ повышения эффективности исследуемого процесса, т. е. решения поставленной проблемы.

Существив анализ возможностей современных теоретико-методологических подходов относительно решения выявленной нами проблемы, можно сделать вывод, что наибольшую продуктивность имеет аппарат системного, вариативного, личностно ориентированного и мотивационного подходов. Таким образом, решение задачи по проектированию строения авторской модели целесообразно осуществлять с использованием системного и мотивационного подходов. Исследование её внутреннего содержательного наполнения, требующего учёта специфики формирования мотивации учения студентов колледжа в условиях смешанного обучения, предполагает применение вариативного и личностно ориентированного подходов (рис. 2).

Итак, системный подход позволит нам определить структуру разрабатываемой модели и охарактеризовать природу её содержания, а мотивационный – специфику стимулирующего воздействия, которое варьируется в зависимости от контекста, определяемого результатами обучения. Вариативный и личностно ориентированный подходы позволят наполнить содержание процесса обучения студента в условиях смешанного обучения.

Рассмотрим кратко каждый из выбранных нами подходов и представим результаты их реализации для решения выявленной проблемы. Системный подход, заключающийся в рассмотрении процесса формирования мотивации учения студентов колледжа в условиях смешанного обучения с позиции целостной системы, составляющих её многоуровневых компонентов в многообразии их связей и отношений.

Мотивационный подход ориентирован на выявление педагогических условий успешного формирования мотивов учения студентов колледжа в процессе смешанного обучения. Важнейшим условием формирования мотивации учения студентов колледжа в условиях смешанного обучения являются общеобразовательные принципы, такие как: научности, доступности, сознательности и активности, систематичности и последовательности и др.

Личностно ориентированный подход, позволяющий рассматривать смешанное образование как процесс индивидуализированной коммуникации, направлен на формирование требуемых компетенций, социально значимых качеств личности, её предпочтений и индивидуальности.

Вариативный подход заключается в использовании индивидуальных заданий, направленных на реализацию ситуации выбора смешанных средств обучения.

Сочетание выбранных теоретико-методологических подходов приводит к построению методологического блока модели исследования. Содержание *методологического блока* построено на основе понятия методологии, как учения об организации деятельности, связанной с процессом, как системой [5]. В основе любого исследования лежит идея, затем выделяются её концепции. Концепция трактуется как одна из форм организации научного знания, как основная мысль, комплекс взглядов, направленных на объяснение явлений, процессов и связей между ними [6].

Идеей нашего исследования является применение смешанного обучения на уроках математики с целью развития мотивации учения. При этом идея понимается как высшая форма познания мира, не только отражающая объект изучения, но и направленная на его преобразование [6]. Чтобы построить теорию, формируют её закономерности, из которых вытекают принципы или требования реализации этих закономерностей. В нашем исследовании рассматриваются принципы и требования организации смешанного обучения на основе органического сочетания очного и дистанционного образования как интегрированная образовательная среда. При этом целесообразно оптимальное сочетание современных технологий обучения, например, технологии образования в глобальном информационном сообществе (ТОГИС). Реализация данной технологии осуществляется на основе сочетания дидактических натуральных и виртуальных средств.

Наша модель имеет ряд особенностей, одной из которых является совокупность принципов традиционного и смешанного обучения, и мы считаем наиболее целесообразным, выделить следующие принципы, необходимые при смешанном обучении [7]:

- принцип активности и самостоятельности обучающихся, как главных объектов образования, подразумевающий наличие внутреннего мотива получения образования;
- принцип кооперативной деятельности, предусматривающий общую деятельность обучающегося с преподавателем по

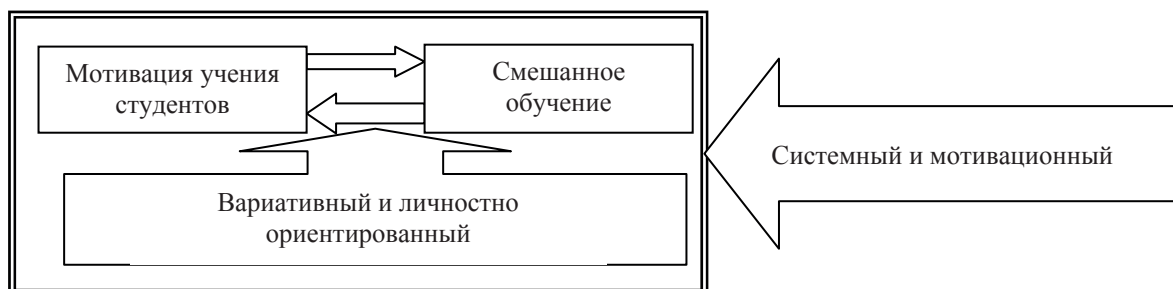


Рис. 2. Значение теоретико-методологических подходов для построения модели формирования мотивации учения студентов колледжа в условиях смешанного обучения

планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения;

- принцип опоры на жизненный опыт обучающегося (домашний, социальный, профессиональный), применяемый в виде одного из источников преподавания;

- принцип индивидуального подхода (в условиях внезапного повышения размера информации задачей обучающегося становится не запоминание, а отбор, проектирование личностно-ориентированного содержания, подходящего личным нуждам любого учащегося);

- принцип актуализации результатов обучения, допускающий спешное использование на практике приобретенных познаний, умений, навыков;

- принцип рефлексивности, подразумевающий осмысление обучающимися всех характеристик процесса обучения, приемов деятельности, и главное, собственных перемен;

- принцип личностно-опосредованного взаимодействия (обязательный элемент смешанного обучения – это «живое» общение между обучающимся и преподавателем), основанный на отслеживании динамики изменения потребностей учащегося и линию движения его развития; проведении экспертизы креативных результатов деятельности, решения нестандартных ситуаций; содействие развитию творческих, коммуникативных и рефлексивных способностей;

- системность и целостность обучения, предусматривающий соответствие содержания, методов, средств обучения и видов деятельности его целям;

- принцип сочетания видов общения (осуществление определенных коммуникаций через Интернет, например видеоконференции, электронная почта, чаты, может снять некоторые психологические барьеры, способствующие раскрепощению обучающегося).

Методология реализации смешанного обучения построена таким образом, что организация деятельности должна привести к развитию мотивации учения студентов колледжа. Реализация данного этапа отражается в следующем блоке. Наличие *мотивационно-целевого блока* позволяет организовать исследуемый процесс как обоснованное, достоверное и целенаправленное взаимодействие субъектов.

Социальный заказ общества определяет содержание программ подготовки специалистов среднего звена. Что отражается в цели подготовки как формирование профессиональной компетентности студентов колледжа на основе смешанного обучения. Все это обуславливает потребности учащихся, которые определяют его мотивацию и соответственно развитие познавательного интереса.

Потребности определяются [8, с. 518] как нужда или недостаток в чём-либо, необходимом для поддержания жизнедеятельности организма, человеческой личности, социальной группы, общества в целом. Потребности социальных субъектов, что в данном случае нас интересует, – личности, социальных групп и общества в целом – зависят от уровня развития данного общества, а также от специфических социальных условий их деятельности. Потребности конкретизируются, определяются в мотивах, являющихся побудителями деятельности человека, социальных групп, ради чего она и совершается [8, с. 389 – 390]. Мотивация, то есть процесс побуждения человека, социальной группы к совершению определенной деятельности, тех или иных действий, поступков, представляет собой сложный процесс, требующий анализа и оценки альтернатив, выбора и принятия решений.

Для выявления результативности применения смешанного обучения в формировании мотивации учения студентов коллед-

жа необходимо выявить признаки и способы диагностирования. Данный этап исследования отражается в *процессуально-диагностическом блоке* описываемой авторской модели. Он содержит основные признаки подготовки студентов колледжа на основе смешанного обучения. Реализация их осуществляется посредством применения определенных способов: непрерывность процесса познания, целостность и преемственность, интерактивность, личностная ориентация, технологичность, развивающий характер используемых форм обучения, многоканальность усвоения учебного материала.

Процессуальный компонент подразумевает использование разумных средств, методов и форм обучения и управления ходом, ориентированных на логику формирования профессиональной компетентности студентов колледжа в условиях смешанного обучения. Преобладающим значением этого компонента считается возведение логически грамотного учебного процесса в соответствии с поставленными целями.

Важным элементом данного блока являются педагогические средства, как источники информации, которые обеспечивают формирование мотивации учения у студентов колледжа в условиях смешанного обучения. Средства – это категория. Соответственно, средства выступают как причина, как побудительный фактор какого-либо явления, процесса, события, действия, состояния.

В нашем исследовании определены педагогические средства, обеспечивающие эффективность процесса формирования мотивации учения у студентов колледжа в условиях смешанного обучения: учебная книга (в том числе электронная), учебная виртуальная среда, среда учебной коммуникации (преподаватель-студент), дидактический комплекс материалов, «рукотворные» объекты (модели), научная книга (аудио- или видео-) и др. [9].

Можно предложить следующий состав системы средств обучения нового поколения, отметив при этом назначение составляющих:

- средства обучения, предназначенные для поддержки процесса преподавания учебного предмета (курса), включающие программные средства;
- объектно-ориентированные программные системы, предназначенные для формирования информационной культуры и, в частности, культуры учебной деятельности;
- учебное, демонстрационное оборудование, сопрягаемое с компьютерами, предназначенное для самостоятельного изучения учебного материала при обеспечении предметности деятельности, ее практической направленности и, кроме того, позволяющее обучаемому реализовывать спектр возможностей средств информационных технологий;
- системы искусственного интеллекта, предназначенные для организации процесса самообучения;
- предметно-ориентированные среды обучающего и развивающего назначения, в том числе одна из возможных реализаций – информационно-предметная среда со встроенными элементами технологии обучения.

Диагностико-результативный компонент позволяет определить степень сформированности мотивации студентов в условиях смешанного обучения и те изменения, которые произошли в результате целенаправленной работы. В качестве критериев эффективности выбраны показатели, характеризующие профессионально-личностное развитие, повышение мотивации учения, повышение качества математического образования и совершенствование информационной подготовки.

#### Библиографический список

1. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология: словарь системы основных понятий*. Москва: Либроком, 2013.
2. *Новая философская энциклопедия*: в 4 т. Институт философии РАН, Нац. общ.-научн. фонд; Научно-редакционный совет: В.С. Степин, А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин. Москва: Мысль, 2010.
3. Штофф В.А. *Моделирование и философия*. Москва; Ленинград: Наука, 1966.
4. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. *Педагогическое исследование: содержание и представление результатов*. Челябинск: Издательство РБИУ, 2010.
5. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология*. Москва: СИНТЕГ, 2007.
6. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология научного исследования*. Москва: Либроком, 2010.
7. Медведева М.С., *Формирование готовности будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2015.
8. *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Сов. Энциклопедия, 1983.
9. Фаизова Э.Ф. Средства смешанного обучения студентов технического колледжа. *Сборник статей победителей IV международной научно-практической конференции*. 10 декабря, Пенза: Наука и Просвещение, 2016: 257 – 259.

## References

1. Novikov A.M., Novikov D.A. *Metodologiya: slovar' sistemy osnovnykh ponyatij*. Moskva: Librokom, 2013.
2. *Novaya filosofskaya `enciklopediya: v 4 t.* Institut filosofii RAN, Nac. obsch.-nauchn. fond; Nauchno-redakcionnyj sovet: V.S. Stepin, A.A. Gusejnov, G.Yu. Semigin. Moskva: Mysl', 2010.
3. Shtoff V.A. *Modelirovanie i filosofiya*. Moskva; Leningrad: Nauka, 1966.
4. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. *Pedagogicheskoe issledovanie: sodержanie i predstavlenie rezul'tatov*. Chelyabinsk: Izdatel'stvo RBIU, 2010.
5. Novikov A.M., Novikov D.A. *Metodologiya*. Moskva: SINTEG. 2007.
6. Novikov A.M., Novikov D.A. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya*. Moskva: Librokom, 2010.
7. Medvedeva M.S., *Formirovanie gotovnosti buduschih uchitelej k rabote v usloviyah smeshannogo obucheniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2015.
8. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sov. `Enciklopediya, 1983.
9. Faizova E.F. *Sredstva smeshannogo obucheniya studentov tehničeskogo kolledzha. Sbornik statej pobeditelej IV mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoy konferencii*. 10 dekabrya, Penza: Nauka i Prosveschenie, 2016: 257 – 259.

Статья поступила в редакцию 15.02.17

УДК 378

**Ukolova L.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia),

E-mail: ukolovali@ya.ru

**Dolgopolsky L.L.**, postgraduate, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia),

E-mail: lev.dolgopolsky@yandex.ru

#### SPECIAL ASPECTS OF ADAPTATION OF CARL ORFF'S PEDAGOGICAL SYSTEM FOR MODERN RUSSIAN SCHOOL.

The researchers have a task to highlight the importance and the timeliness of integration of Carl Orff's "School Work" pedagogical system into Russian school. The Russian pedagogy is currently focused on metadisciplinary and metasubject results of learning. The researchers also stress the importance of adaptation of "School Work" and hold out an opportunity of such adaptation based on elements of Russian folklore, folk music and Russian folk instruments. At the same time, the proposed adaptation is partially based on the estimation of musical intelligence skills (by Gardner's Multiple Intelligences Theory). There is the conjectural inference that such adaptation must provide an opportunity to realize the metadisciplinary conception efficiently.

**Key words:** metadisciplinarity, metasubject result of learning, Carl Orff's pedagogical system, School Work, Multiple Intelligences Theory.

**Л.И. Уколова**, д-р пед. наук, проф. каф. музыкального искусства института культуры и искусств,

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: ukolovali@ya.ru

**Л.Л. Долгопольский**, аспирант каф. музыкального искусства института культуры и искусств, ГАОУ ВО «Московский

городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: lev.dolgopolsky@yandex.ru

## ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ МЕТОДИКИ КАРЛА ОРФА ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ

В данной статье освещается важность и актуальность использования методики Карла Орфа на уроках музыки в современной российской школе. Это обосновано взятым отечественной педагогикой курсом на формирование метапредметных компетенций у учащихся. Также в статье подчёркивается необходимость адаптации методики Орфа «Музыка для детей» для отечественных школьных реалий и предлагаются некоторые возможные направления такой адаптации, предположительно позволяющие наиболее эффективно реализовать все принципы метапредметного подхода, отраженные в образовательных стандартах нового поколения (ФГОС). В качестве возможной основы адаптации исследователи рассматривают использование в рамках методики Орфа русского фольклорного материала и диагностики сформированности музыкального интеллекта, основанной на принципах теории множественного интеллекта Г. Гарднера.

**Ключевые слова:** метапредметность, формирование метапредметных компетенций, методика Карла Орфа, Шульверк, теория множественного интеллекта.

Современная российская школьная педагогика на сегодняшний день целиком и полностью ориентирована на метапредметность. Основной предпосылкой для закрепления за метапредметным подходом главенствующей роли в школьном образовании явилась катастрофическая оторванность содержания школьных предметов друг от друга. Учащиеся не имели на момент окончания школы целостной и общей картины знания, у них не были сформированы универсальные (метапредметные) умения; притом именно такие умения являются сегодня абсолютно необходимыми для соответствия тем многочисленным и сложным требованиям, которые предъявляет к гражданину современный социум.

Сегодня необходимы уже далеко не узкопрофилированные специалисты (как это было несколькими десятилетиями ранее), но универсальные, обладающие как специальными, так и общими познаниями, умениями и компетенциями широкого профиля. Именно и только такие специалисты способны решать возникающие непростые задачи, находящиеся на стыке нескольких различных научных дисциплин и областей человеческой деятельности. Несформированность надпредметного, метапредметного знания – понимания особенностей взаимосвязи ранее полученных в школе различных предметных знаний, умений и навыков – существенно снижает эффективность практического

применения таких знаний, как во время учёбы, так и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Сегодня лишь метапредметный подход способен решить данную проблему отечественного школьного образования. Формирование метапредметных компетенций является, фактически, залогом овладения учащимися «умением учиться», развития их мышления, способности анализировать, творческого начала, логического мышления, воображения. Метапредметный подход является одним из главных приоритетов ФГОС.

На сегодняшний день, среди существующих исследований формирования метапредметных компетенций на уроках музыки в школе можно выделить ряд важнейших трудов, характеризующих степень научной разработанности общей проблемы метапредметности в отечественном школьном образовании. Само содержание метапредметного подхода, представленное во ФГОС, основывается на трудах таких выдающихся исследователей, как Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.В. Хуторский, Ю.В. Громыко и Г.П. Щедровицкий. Также весьма существенный вклад в исследование проблемы формирования метапредметных компетенций в отечественной школе на уроках музыки внесли работы следующих авторов: Т. Тютюнникова, Т. Боровик и Е. Забурдяева, посвятивших свои работы применению методики «Музыка для детей» К. Орфа и использованию оркестра орф-инструмен-

тов в отечественной педагогике. В этой связи нельзя также не упомянуть имена таких исследователей, как Е.В. Назайкинский, Н. Ветлугина, С. Мальцев, Г. Ригина, Г. Шатковский, В. Жилин и Л.В. Виноградов.

Однако, при общем хорошем уровне научной разработанности проблемы формирования метапредметных компетенций в российской школе на уроках музыки, можно, тем не менее, констатировать факт разработанности все же не вполне достаточной. Не в полной мере сформирован понятийный аппарат, само количество исследований данной проблемы сравнительно невелико. И на сегодняшний день все еще весьма острой остается проблема адаптации «Музыки для детей» к некоторым отечественным школьным реалиям.

По итогам анализа практики адаптации системы Орфа в отечественной педагогике, можно утверждать, что проделана огромная работа, принесшая, несомненно, свои плоды. Сюда можно включить и сеть различных тематических семинаров для педагогов, посвященных применению «Шульверка», и периодическое издание «Вестник Общества К. Орфа», и множество уже разработанных и эффективных методических пособий.

Тем не менее, сегодня в отечественной школьной педагогике все еще не разработана однозначно эффективная и гармоничная методика, в первую очередь, творческого обучения музыке; такая методика, где продуктивные формы музицирования доминировали бы над репродуктивными; методика, имеющая при этом неразрывную связь с отечественной педагогической и культурной традицией. Использование такой методики способствовало бы всестороннему развитию музыкальных способностей личности и формированию соответствующих метапредметных компетенций.

Так чем же так хороша в этом смысле именно методика К. Орфа? И почему настолько важен сделанный выше акцент именно на продуктивное, творческое музицирование? «Музыка для детей» можно назвать одной из самых эффективных метапредметных методик для учащихся раннего и младшего школьного возраста [1]. Цель ее состоит в раскрытии креативных музыкальных способностей у учащихся и формировании определенных метапредметных компетенций посредством продуктивных музыкальных, а также танцевальных импровизаций. Ведущая концепция «Шульверка» (системы Орфа) состоит в самостоятельном развитии музыкальных способностей у учащихся посредством игры на самых простых перкуссионных и мелодических инструментах: цимбалы, маракасы, ксилофоны, металлофоны, колокольчики, гlockenшпили, треугольники и др. (составляющих оркестр орф-инструментов). Само понятие «Шульверк» (Schulwerk), введенное Орфом, предполагает «обучение в действии». Базовую концепцию своей системы Орф формулировал как «учимся, делая и творя» [2]. Такой подход позволяет учащимся, создающим и исполняющим совместную музыку, познавать законы музыки в реальном действии, с помощью живого музицирования и импровизаций, а не путем традиционной монотонной тренировки и заучивания нотной грамоты.

На таких уроках музыки любой учащийся может в продуктивном творчестве раскрыть свою индивидуальность, развить умения общения и взаимодействия в равноправном сотрудничестве с другими учащимися и педагогом, развить навыки в эмоциональной сфере.

Использование именно такой педагогической системы на уроках музыки в отечественной школе весьма эффективно способствует формированию у учащихся множества метапредметных компетенций. Таким образом, к несомненным преимуществам «Шульверка» можно отнести:

- хорошая сочетаемость и взаимодополняемость с множеством иных, более традиционных методик; в большинстве адаптаций «Музыки для детей» представлены заимствование определенных элементов данной методики и их интеграция в действующую образовательную систему;

- бережное отношение к индивидуальным особенностям каждого учащегося, что обеспечивает наиболее эффективное взаимодействие во время урока;

- всестороннее развитие творческого потенциала учащихся младшего школьного возраста и формирование метапредметных компетенций, необходимых для их дальнейшей всесторонней творческой деятельности [3].

При адаптации «Музыки для детей» одними из наиболее часто возникающих проблем являются проблемы оторванности данной методики отечественных педагогических и культурных

традиций, что усложняет усвоение материала учащимися, а также проблема оценки сформированности в процессе продуктивного музицирования предметных и метапредметных навыков. Даже согласно изначальной концепции Орфа, музыкальное воспитание по «Шульверку» (как им неоднократно подчеркивалось) должно основываться на национальных, возможно – фольклорных традициях, на наиболее глубоких интонационных пластах сознания, которые содержит фольклор различных культур – такие пласты могут быть весьма различными и вариативными для разных фольклорных традиций [4].

Адаптируемые для педагогики любой страны, учебные материалы «Шульверка» и используемые инструменты непременно должны основываться на национальном фольклоре, в особенности же – на детском фольклоре. Орф полагал, что эффективность продуктивной творческой учебной деятельности напрямую зависит от материала, который должен быть элементарным, чем-то изначальным, и далее постепенно усложняться по ходу учебного процесса. В качестве такого изначального материала «Шульверк» предлагает национальный фольклор, как музыкальный, так и речевой – то есть, предположительно, как при использовании классического, так и фольклорного, но чуждого данной национальной культуре материала, система Орфа будет работать не в полную силу, либо не будет эффективна вообще.

Таким образом, адаптируя орфовскую «Музыку для детей» для отечественной школы, наиболее эффективным будет использование русского народного фольклорного материала и соответствующих традиций фольклорного музицирования. Такой подход предполагает упражнения на основе разучивания детских народных песенок, попевок, считалок, закличек и т.п. Что касается традиций русского народного музицирования, при адаптации системы Орфа, предположительно, эффективно будет использовать русские народные музыкальные инструменты, соответствующие по функционалу основным орф-инструментам. При выборе инструментов необходимо учитывать такие факторы, как:

- соответствие подбираемых инструментов основным орф-инструментам;

- простота и легкость в использовании подбираемых инструментов;

- учитель и учащиеся отечественной школы должны иметь возможность с легкостью приобрести либо изготовить самостоятельно подбираемые народные инструменты.

При адаптации «Шульверка» к современной российской школе, можно предварительно предложить для замещения ряда орф-инструментов следующие русские народные инструменты (в некоторых исключительных случаях представляется более целесообразным продолжать все же использовать орф-инструменты, как наиболее подходящие для выполнения учебных задач «Шульверка»):

- перкуссионные и ударные инструменты: трещотки, ложки, детские тамбурины, калюки и различные барабаны;

- ударно-мелодические инструменты: ксилофоны и металлофоны;

- элементарные духовые инструменты: простейшие четырехкамерные окарины, свистульки, свирели, рожки и жалейки (по возможности), кугиклы;

- струнные и струнно-смычковые инструменты (используются у Орфа только для игры на открытых струнах): гудки.

Еще одним важным моментом адаптации «Музыки для детей» для современной российской школы является решение проблемы оценки сформированности у учащихся метапредметных компетенций – представляется весьма сложным выбор системы оценки свободного творческого продукта каждого учащегося в силу его индивидуальности и уникальности. В этом отношении можно предложить подход, основанный на тех же принципах, что и оценка сформированности музыкального интеллекта по системе Г. Гарднера.

Гарднер в своих работах доказывает следующее: единственным объективным критерием оценки сформированности музыкального интеллекта (и соответственно, метапредметных компетенций, сформированность которых предполагает развитый музыкальный интеллект) может считаться только готовый творческий продукт, который был создан учащимся, либо же группой учащихся в равноправном сотрудничестве [5]. Таким образом, именно на данном принципе и предлагается основывать оценку сформированности метапредметных компетенций при адаптации «Шульверка» к использованию его на уроках музыки в отечественной школе.

Предположительно, адаптированная на основе перечисленных выше принципов методика К. Орфа, при органичной ее интеграции в школьную программу, может эффективно способствовать формированию у учащихся следующих метапредметных компетенций:

- умение понимать, осознавать и формулировать различные, связанные со звуком, смыслы, начиная с качественных характеристик звука, и до иных, универсальных и метапредметных смыслов;
- умение осознавать цели разрабатываемых учащимися творческих проектов;
- умение самостоятельно находить вариативные пути решения поставленных проблем и делать выбор в сторону наиболее эффективных путей и способов;
- умение самостоятельно планировать учебные (и иные) действия и корректировать данные планы по ходу выполнения задачи, в зависимости от обстоятельств и с целью наиболее эффективного ее решения;
- умение эффективно сотрудничать и взаимодействовать с окружающими в рамках творческой и иной деятельности;

- умение справедливо распределять функции и роли каждого исполнителя во время совместной деятельности для наиболее эффективного решения поставленной задачи;
- умение творчески моделировать различные, в том числе нестандартные, способы решения поставленной задачи;
- умение анализировать свои действия, способность к рефлексии.

Таким образом, можно заключить, что, по нашим предположениям, весьма эффективной адаптацией педагогической системы К. Орфа «Музыка для детей» будет адаптация, основанная на принципах использования русского фольклорного материала и русских народных инструментов, а также принципах оценки сформированности музыкального интеллекта Г. Гарднера. Органично интегрированная в учебную программу отечественной школы, такая адаптация сможет раскрыть в полной мере весь потенциал системы Орфа, которая станет, в таком случае, весьма полезным инструментом в руках школьного учителя при формировании целого ряда важнейших метапредметных компетенций у учащихся.

#### Библиографический список

1. Тютюнникова Т.Э. *Дом, в котором живут звуки*. Москва: Дрофа, 1998.
2. Баренбойм Л.А. *Система детского музыкального воспитания Карла Орфа*. Ленинград: Музыка, 1970.
3. Боровик Т.А. *Звуки, ритмы и слова*. Минск: Книжный дом, 1999.
4. Тютюнникова Т.Э. *Концепция творческого обучения Карла Орфа: история, теория, методика*. Диссертация ... кандидата искусствоведения. Москва, 1999.
5. Гарднер Г. *Структура разума: теория множественного интеллекта*. Москва: Вильямс, 2007.

#### References

1. Tyutyunnikova T.E. *Dom, v kotorom zhivut zvuki*. Moskva: Drofa, 1998.
2. Barenbojm L.A. *Sistema detskogo muzykal'nogo vospitaniya Karla Orfa*. Leningrad: Muzyka, 1970.
3. Borovik T.A. *Zvuki, ritmy i slova*. Minsk: Knizhnyj dom, 1999.
4. Tyutyunnikova T.E. *Koncepciya tvorcheskogo obucheniya Karla Orfa: istoriya, teoriya, metodika*. Dissertaciya ... kandidata iskusstvovedeniya. Moskva, 1999.
5. Gardner G. *Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta*. Moskva: Vil'yams, 2007.

Статья поступила в редакцию 06.03.17

УДК 378

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

**DIAGNOSIS OF THE METASUBJECT LEARNING RESULTS, WHICH ARE THE CONSEQUENCES OF MUSICAL IMPROVISATION IN SCHOOL.** The authors of the research describe and study the practice of a metasubject learner-centered approach in Russian school. The problem statement and the thematic justification do not spawn any doubts. The research highlights such problem as the diagnosis of the metasubject learning results, which are the consequences of musical improvisation in school. The researchers offer the diagnosis technique based on Gardner's Multiple Intelligences Theory. They prove the interrelation of musical intelligence and metasubject learning results. For diagnostics of the metasubject learning results in school it is offered not to use the habitual methods, but to examine directly the pupils creative product applying some special criteria. Such conception may help join the metasubject results in school with good effects.

**Key words:** metadisciplinarity, metasubject result of learning, Multiple Intelligences Theory, musical improvisation, musical extemporization, person-centered approach.

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

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

## ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РЕЗУЛЬТАТЕ ПРОДУКТИВНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье поднимается остро стоящая на сегодняшний день проблема метапредметности в школьном образовании. Авторы освещают важность формирования метапредметных компетенций у учащихся школ, в частности это, несомненно, относится и к урокам музыки. Поскольку для достижения данной цели нередко используются методики, основанные на продуктивном, импровизационном музицировании учащихся, возникает проблема оценки результатов такой учебной деятельности и сформированности во время такого рода учебного процесса различных метапредметных компетенций. В статье предлагается, опираясь на некоторые постулаты теории множественного интеллекта Г. Гарднера, отказаться от некоторых традиционных методов оценивания и рассматривать непосредственно творческий продукт каждого учащегося. Предлагаются также некоторые возможные критерии такой оценки.

**Ключевые слова:** метапредметность, формирование метапредметных компетенций, теория множественного интеллекта, продуктивное музицирование личностно-ориентированный подход.



Несомненно, что проблема метапредметности в отечественном школьном образовании на сегодняшний день стоит чрезвычайно остро. Основной причиной введения и использования метапредметного подхода является решение весьма важной проблемы чрезвычайной оторванности учебных предметов друг от друга. Возникающие у учащихся сложности с тем, чтобы связать полученные в рамках изучения одной учебной дисциплины знания, умения и навыки с умениями, знаниями и навыками, полученными при изучении другого предмета, часто становились причиной проблем с пониманием и применением этого материала.

Метапредметный подход создан для того, чтобы разрешить данную проблему. Более того, метапредметные образовательные технологии дают педагогу возможность направлять развитие мышления и личности учащегося в целом: креативности, логического мышления, воображения, способностей к анализу и т.п. Педагог, не используя в своей профессиональной деятельности современные метапредметные образовательные технологии, чаще всего просто не в состоянии осознать, какие конкретно умения работы со знаниями формируются у учащихся, какова взаимосвязь предметов и какие именно способности учащихся эти предметы развивают [1].

В полной мере это утверждение применимо и к деятельности школьного учителя музыки. На уроках музыки (и не только) в рамках личностно-ориентированного метапредметного подхода в современной отечественной школе нередко применяются игровые педагогические технологии, технологии, основанные на сотрудничестве педагога и учащегося в рамках творческого процесса последнего. Сюда можно отнести, например, элементарное продуктивное музицирование и методику К. Орфа.

Говоря о разработке и применении различных эффективных методик в рамках метапредметного подхода, нельзя, конечно же, обойти внимание, работы таких выдающихся педагогов и психологов, как Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов, Г.П. Щедровицкий, Ю.В. Громыко и А.В. Хуторский. Труды данных исследователей легли в основу метапредметного подхода в педагогической науке нашей страны.

Что касается формирования метапредметных компетенций при изучении музыки в школе, и, в частности, использования продуктивного (в отличие от более традиционного репродуктивного), творческого, порой даже импровизационного музицирования учащихся, здесь особую роль сыграли работы Т. Тютюнниковой, Е. Забурдяевой, Л.В. Виноградова, Т. Боровик и многих других выдающихся исследователей. Можно утверждать, что данная проблема в отечественной педагогической науке в достаточной степени решена.

Тем не менее, остаются и определенные сложности. На сегодняшний день в школьной педагогике пока что еще не существует абсолютно эффективной методики именно творческого обучения детей музыке. Мы подразумеваем здесь такую методику обучения музыке, в которой продуктивные, творческие формы ученического музицирования однозначно доминировали бы. Такая методика чрезвычайно способствовала бы формированию всесторонне развитой, творческой личности, формированию множества важнейших метапредметных компетенций, необходимых любому современному человеку.

В связи с этим, в качестве одной из существующих на сегодняшний день и актуальных проблем развития метапредметных компетенций путем продуктивного музицирования учащихся можно назвать проблему оценки сформированности таких компетенций. В самом деле, ведь творческий продукт каждого ребенка является абсолютно уникальным, и, следовательно, к нему неприменимы (либо применимы не в полной мере) традиционно сложившиеся в нашей школьной педагогике способы оценки. Решение этой проблемы мы предлагаем почерпнуть в некоторых базовых постулатах теории множественного интеллекта Г. Гарднера.

Согласно теории множественного интеллекта, вместо одной общей моноинтеллектуальной способности каждого учащегося, необходимо дифференцировать некоторое количество различных интеллектуальных способностей, причем каждая из них требует своих методов развития. Данные способности («интеллекты») являются самостоятельными интеллектуальными модулями, причем каждый из них развивается самостоятельно (но во взаимосвязи с остальными), обладая собственными закономерностями.

Исходя из теории множественного интеллекта, принято выделять, как правило, семь основных видов интеллекта (интеллектуальных модулей):

- лингвистический;
- логико-математический;
- пространственный;
- музыкальный;
- телесно-кинестетический;
- внутриличностный;
- межличностный [2].

Согласно теории множественного интеллекта, несмотря на то, что любой учащийся в состоянии использовать, в той или иной степени, все вышеперечисленные интеллектуальные модули, каждый индивидуум характеризуется сравнительно большим или меньшим развитием определенных интеллектуальных способностей, и именно это делает каждого индивидуума уникальной личностью [3].

Таким образом, у каждого учащегося в процессе обучения те или иные интеллектуальные модули развиваются в большей степени, согласно его природным склонностям и особенностям образовательного процесса в данной школе.

Согласно Гарднеру, особенно пристальное внимание, требует разработка способов оценки сформированности у учащихся определенных интеллектуальных модулей, поскольку обыкновенные, традиционные, привычные нашим школьным учителям способы оценки в данном случае не в состоянии выявить объективные показатели. Теория множественного интеллекта требует от педагога «интеллектуально-объективной» оценки способностей каждого учащегося, учитывающей комплексное развитие и оцениваемое различных типов интеллекта.

Не правда ли, это кажется очень близким по сути к личностно-ориентированному метапредметному подходу, культивируемому сегодня отечественной системой образования? Для Гарднера характерен тот же индивидуальный, личностно ориентированный, уникальный подход к каждому учащемуся.

Теория Гарднера кажется близкородственной метапредметному подходу в его современном понимании. Этот вывод может быть сделан, в частности, на основе отсутствия у интеллектуальных модулей Гарднера тесной взаимосвязи с узкоспециализированными учебными предметами. Напротив, они являются надпредметными, поскольку каждый из видов интеллекта (по Гарднеру) может и должен применяться в различных сферах учебно-познавательной деятельности. Такой же широкой, универсальной сферой применения характеризуются и метапредметные компетенции.

Таким образом, формирование определенных метапредметных компетенций у учащихся будет оказывать прямое влияние на развитие соответствующих типов интеллекта (в контексте данной статьи – музыкального интеллекта, однако и других интеллектуальных модулей тоже), и наоборот. Соответственно, измерив и оценив уровень сформированности музыкального интеллекта учащегося, предположительно, становится возможным оценить уровень сформированности у него метапредметных компетенций (тех, которые можно соотнести с данным интеллектуальным модулем, и, учитывая взаимосвязь модулей, видимо, также многих других метапредметных компетенций).

Соотношение развития музыкального интеллекта учащихся с формированием у них метапредметных компетенций, однозначно выделяются следующие метапредметные умения, формирование которых напрямую зависит от развития музыкального интеллекта:

- способность формулировать и понимать различные связанные со звуком смыслы, от его качественных характеристик до более универсальных и применимых в освоении иных, не связанных напрямую с музыкой учебных предметов;
- способность воплощать свои творческие замыслы, осознавая, формулируя и программируя свои цели;
- способность творчески моделировать возможные способы решения поставленных учебных задач, в том числе комбинированные и нестандартные (универсальное свойство, присущее всесторонне развитой творческой личности).

Однако, каким же образом может производиться оценка степени сформированности музыкального интеллекта учащегося? Гарднер утверждал, что интеллект никогда не может быть объективно оценен по одному параметру. Согласно его теории, каждый из интеллектуальных модулей является средством для решения творческих задач, изучения новых знаний и поиска новых решений различных проблем.

Более того, роль музыкального интеллекта в формировании и развитии личности учащегося доминирует даже над ролью столь важного интеллекта, каким является логико-математи-

ческий интеллектуальный модуль. Интеллект, согласно теории Гарднера, представляет собой не некий универсальный и общий психический механизм, но скорее потенциал, наличие которого позволяет индивидууму использовать формы мышления, адекватные конкретным типам контекста [4].

Исходя из этого, Гарднер утверждал, что оценка интеллектуальных способностей учащихся требует «интеллектуально-объективного» подхода. Каждый из выделяемых им множественных интеллектов требует отдельной методики оценивания и своей собственной оценки, при этом они все в совокупности и характеризуют человеческую личность, ее способности и универсальные умения. Уровень сформированности далеко не каждого из выделяемых интеллектуальных модулей (и связанных с ним, добавим мы, метапредметных компетенций) вообще возможно измерить с помощью традиционных способов.

Сформированность лингвистического, пространственного и логико-математического интеллектуальных модулей, согласно Гарднеру, тем не менее, может быть измерена при помощи стандартных тестов (исходя из структуры данных интеллектов). Однако же, к музыкальному интеллекту аналогичный подход применить нельзя, пострадает объективность оценки.

Выполняя какие-либо тесты или задания, требующие задействования некоторых более «логических», нежели музыкальный, видов интеллекта (и соответствующих метапредметных компетенций), учащиеся, согласно теории Гарднера, могут не показать объективных результатов по сформированности именно музыкального интеллекта (и соответствующих метапредметных компетенций). Преимущество получают учащиеся с более развитыми другими видами интеллекта.

Здесь можно увидеть противоречие – ведь метапредметные компетенции, как и интеллекты Гарднера, не узкоспециализированы, они универсальны. Однако, на наш взгляд, противоречие это лишь кажущееся. Ведь музыкальный интеллект – интеллект творческий, и метапредметные компетенции, связанные с ним, отвечают именно за творчество, за креативность личности учащегося именно в широком, универсальном значении.

Гарднер формулирует эту точку зрения следующим образом: «большинство тестов выполняются в письменном виде, для чего необходимы развитые лингвистические и логико-математические навыки. Поэтому люди, одаренные в этих областях, будут показывать хорошие результаты в тестах общего интеллекта в отличие от тех, кто обладает развитыми способностями в других интеллектуальных сферах» [5, с. 374].

Таким образом, можно предположить, что единственным подходящим объектом оценки уровня сформированности музыкального интеллекта учащегося (говоря о продуктивном музицировании на уроках музыки) является только готовый творческий продукт данного учащегося.

Также можно предварительно предложить ряд критериев оценки учебного творческого продукта (которые могут и должны быть, видимо, дополнены в будущем). К ним относятся:

- Доказательством достаточной (на данном конкретном этапе обучения) сформированности музыкального интеллекта у учащегося может считаться его способность к повтору импровизированной им (в рамках текущих учебных задач данного конкретного этапа обучения) мелодии.

- Доказательством достаточной (на данном конкретном этапе обучения) сформированности музыкального интеллекта у учащегося может считаться его способность к проигрыванию либо пропеванию импровизированной им (в рамках текущих учебных задач данного конкретного этапа обучения) мелодии в одном движении, уверенно и избегая ненужных пауз и сбивок.

- И, конечно же, доказательством достаточной (на данном конкретном этапе обучения) сформированности музыкального интеллекта у учащегося может считаться сама его способность импровизировать мелодию, соответствующую текущим учебным требованиям данного конкретного этапа обучения.

Таким образом, подход к оценке сформированности музыкального интеллекта, предложенный Г. Гарднером, предположительно может быть взят на вооружение отечественными учителями музыки, практикующими формирование метапредметных компетенций с помощью продуктивного творческого музицирования учащихся.

#### Библиографический список

1. Крузе Б.А., Еремеева Е.В. Определение понятия метапредметных компетенций младшего школьника. *Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал*. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=11014>
2. Аткинсон Р.Л., Аткинсон Р.С., Смит Э.Е., Бем Д.Дж., Нолен-Хозксема С. *Введение в психологию*. Под редакцией В.П. Зинченко. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2007.
3. Gardner H. *Multiple Intelligences Reconsidered*. New York: Peter Lang, 2004.
4. Winder G. Can Multiple Intelligences Theory Save Music Education? *Multiple Intelligences Oasis*. Available at: <http://multipleintelligencesoasis.org/can-multiple-intelligences-theory-save-music-education/>
5. Гарднер Г. *Структура разума: теория множественного интеллекта*. Москва: Вильямс, 2007: 374.

#### References

1. Kruze B.A., Eremeeva E.V. Opredelenie ponyatiya metapredmetnyh kompetencij mladshogo shkol'nika. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya: elektronnyy nauchnyy zhurnal*. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=11014>
2. Atkinson R.L., Atkinson R.S., Smit E.E., Bem D.Dzh., Nolen-Ho'eksema S. *Vvedenie v psihologiyu*. Pod redakciej V.P. Zinchenko. Sankt-Peterburg: Prajm-Evroznak, 2007.
3. Gardner H. *Multiple Intelligences Reconsidered*. New York: Peter Lang, 2004.
4. Winder G. Can Multiple Intelligences Theory Save Music Education? *Multiple Intelligences Oasis*. Available at: <http://multipleintelligencesoasis.org/can-multiple-intelligences-theory-save-music-education/>
5. Gardner G. *Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta*. Moskva: Vil'yams, 2007: 374.

Статья поступила в редакцию 06.03.17

УДК 378.14+741

**Kravchenko K.A.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of Arts of Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: kka-78@mail.ru*

**ON THE QUESTION OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS FOR THE ACADEMIC DRAWING IN SYSTEM OF THE HIGHER ART PEDAGOGICAL EDUCATION.** The article focuses on a problem of organization of the educational process for the academic drawing in the system of the higher art pedagogical education, based on structure of the pedagogical and methodical activities allowing to provide individual approach in training, to increase learning efficiency to the academic drawing, having adapted its structure and contents for the modern requirements. The research defines the role of pedagogical directive in the process of training the academic drawing, and also the stimulating receptions directed to activization of individual, mental and intellectual opportunities of students at perception of a set of objects for its image by means of the academic drawing. The material presented in the article allows making a conclusion that training in the academic drawing has to lead to changes in the cognitive activity of students, promote formation of their professional competences.

**Key words:** academic drawing, pedagogical installation, creative activity, purposeful perception.

**K.A. Kravchenko**, *канд. пед. наук, доц. Института искусств Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: kka-78@mail.ru*

## К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО АКАДЕМИЧЕСКОМУ РИСУНКУ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается проблема организации учебного процесса по академическому рисунку в системе высшего художественно-педагогического образования, основанной на структуре педагогической и методической деятельности, позволяющей обеспечить индивидуальный подход в обучении, вариативность учебно-изобразительного процесса по академическому рисунку, повысить эффективность обучения, адаптировав его структуру и содержание к современным требованиям. В статье обозначена роль педагогической установки в процессе обучения академическому рисунку, а также стимулирующие приемы, направленные на активизацию индивидуальных, психических и интеллектуальных возможностей студентов при восприятии натурной постановки для ее последующего изображения средствами академического рисунка. Представленный в статье материал позволяет сделать вывод, что обучение академическому рисунку должно приводить к изменениям в мыслительной деятельности студентов, способствовать формированию их профессиональных компетенций.

**Ключевые слова:** академический рисунок, педагогическая установка, творческая деятельность, целенаправленное восприятие.

Вопросы организации учебного процесса по академическому рисунку в системе высшего художественно-педагогического образования приобрели особую актуальность в современных условиях реорганизации всей системы высшего профессионального образования. Система обучения базовым профессиональным художественным дисциплинам подвергается серьезным изменениям, попадая в новые педагогические условия, установленные требованиями государственного стандарта. Эти изменения влекут за собой серьезный анализ ситуации и необходимость разработки инновационных методик и технологий обучения академическому рисунку в современной системе подготовки художника-педагога.

Проблемам организации занятий по академическим дисциплинам в системе высшего художественно-педагогического образования уделяли много внимания в своих диссертационных исследованиях такие ученые-педагоги, как Р.М. Золотухина, А.И. Иконников, К.А. Кравченко, Л.Г. Медведев, Р.А. Сафиуллин, А.И. Сухарев, О.В. Шаляпин и другие.

На основании анализа вышеупомянутых исследований, можно сделать обобщающий вывод о том, что основным условием изобразительного действия на академических занятиях является внутренняя необходимость, мотивация и осмысленность изобразительной деятельности, что говорит о глубоком взаимодействии способа восприятия и изображения. В основе графических действий лежат двигательные навыки, которые трансформируются в изобразительные операции, осуществляемые под контролем зрительного и кинестетического анализаторов адекватно мыслительному процессу, то есть возникшие навыки в процессе рисования включаются во внутреннюю структуру изобразительной деятельности и создают готовность к новой деятельности.

В ходе освоения научно-теоретических основ рисунка и практических умений и навыков у студента создается представление о возможных результатах графических действий. Свободное выполнение технических приемов, доведенных до автоматизма, освобождает студента от контроля движений руки и позволяет концентрировать внимание на передаче выразительных качеств модели для изображения, возможностей изобразительных средств и материалов. Для студента деятельность по овладению средствами изображения обладает характером творческой деятельности, так как происходит открытие новых возможностей изобразительно-выразительных средств и графических материалов, которые являются источником представлений о графических действиях в соответствии с умозрительным образом и задачами, решаемыми на разных этапах процесса рисования.

Достижение самостоятельности и готовности к творческой деятельности студентов зависит от методов обучения, построенных с учетом целеполагания и принципа проблемного обучения. Основы проблемного обучения в контексте задач академического рисунка представляют собой совокупность взаимосвязанных методов и средств, обеспечивающих возможности творческого участия студентов в процессе усвоения новых теоретических знаний, формирования профессионального художественного восприятия и познавательных интересов [1].

Большое значение при этом имеет соблюдение принципа доступности учебных постановок. Каждая постановка должна составляться с учетом конкретных учебных задач с обязательным включением элементов творческого решения. Последовательное усложнение учебных задач требует введения творческого элемента в каждый этап рисования. Большое значение имеет

учет индивидуальных, психических и интеллектуальных возможностей студентов при восприятии натурной постановки, что требует особых стимулирующих приемов [2].

В качестве такого стимулирующего приема обучения используется педагогическая установка на ассоциативность и целенаправленность восприятия, на композиционное, конструктивное, тональное решение. Демонстрация и словесный анализ академических рисунков студентов из методического фонда с точки зрения изобразительной грамоты, образности, выразительности и технической культуры исполнения рисунка способствуют активизации изобразительной деятельности студентов на занятиях по рисунку.

Педагогическая установка обеспечивает активность восприятия, направляющую избирательность то на увеличение, то на уменьшение внимания к многочисленным раздражителям, способствует смене остроты и объема ощущений, обеспечивает точность и ясность восприятия.

Педагогическая установка на избирательность восприятия особенно повышается в начале рисования. Избирательность связана с оцениванием объекта для изображения, с субъективным отношением и является результатом профессиональных требований. Избирательность восприятия на рисунке у студентов связана с выбором точки зрения на постановку, откуда объект раскрывается наиболее характерно с точки зрения композиции, конструкции, читается взаимодействие форм в пространстве, выявлены тональные контрасты. Разнообразные условия восприятия художника, исследования им объектов с разных сторон способствуют увеличению и разнообразию впечатлений, ведут к укреплению различных связей, более полному и правильному обобщенному представлению о натурной постановке [3].

Сознание студента в результате педагогической установки приобретает направленность, происходит осознание целей и задач учебного рисунка, а также получает информацию о качествах объектов натурной постановки, об обобщенных способах изображения.

Студент, направленный задачей изображения, в процессе ознакомления с объектом изображения начинает выделять те характерные свойства, которые сообразны установке на изображение: пропорции, конструкцию, силуэт, ритм, внешние и внутренние связи формы и пространства, условия освещения и т.д. По мере чувственного накопления этих данных в ходе восприятия, по мере увеличения выборки обрабатываемого сознанием материала и рассуждения под влиянием педагогических установок формируется представление о натуре, и в соответствующее русло направляется процесс восприятия. Чем сложнее изобразительная задача, тем обстоятельнее и глубже процесс восприятия.

Процесс восприятия связан у студента с образным представлением о натурной постановке, выделением характерных признаков и особенностей модели для изображения, с оценкой их эстетических и предметных качеств, с поисками выразительных графических средств и материалов, техники рисунка. Активизация процесса восприятия содействует активному созданию образа, а дальнейшая аналитическая деятельность характеризуется осознанием решения задачи изображения.

Взаимодействие восприятия, представления, мышления и практических умений и навыков предполагает способность студента сознательно отбирать зрительные впечатления, заострить

и подчеркнуть то характерное в натуре, что отвечает поставленной задаче [4].

Словесный и образный анализ натурной постановки расширяет круг ассоциативного анализа, способствует разнообразию сопоставляемых принципов, увеличивает продуктивность мыслительной деятельности студентов, соответствующей установке, включающей обобщение визуальных данных и знания о материале и способах работы с ним.

Вполне очевидно, что процесс рисования проходит сложный путь, переходя из одной стадии в другую, поднимая изображение на все более высокие уровни развития. Один и тот же предмет можно рассматривать, ставя различные задачи, и каждый раз раскрывать его новые качества и связи с окружающим миром, создавать его новый образ. В этом контексте замысел рисунка фиксирует сформировавшееся представление о предмете. Представление в замысле присутствует как первоначальное предвидение всей графической концепции изображения. В процессе творческой работы замысел существенно корректируется, обогащается, являясь стержнем целенаправленной и последовательной работы [5].

В процессе изображения необходимо последовательно решать ряд конкретных задач, и в каждый момент рисующий должен мысленно, а затем при помощи карандаша, отвечать на конкретный вопрос. При этом, безусловно, в процессе практической реализации замысла в материальной форме происходит постоянное обогащение первоначального образа, в результате чего нередко меняются первоначальные пластические варианты его осуществления. Наличие эстетического фона в процессе восприятия всегда заставляет студента не ограничиваться формальным решением изобразительных задач, а требует целенаправленного поиска выразительных средств. Естественно, глубина замысла может проявиться в целенаправленных наблюдениях и размышлениях студента по поводу воспринимаемых объектов для изображения, и требующих анализа и обобщения.

Анализ процессов формирования замысла показывает, что они связаны с эмоциональными реакциями, которые фиксируют и выделяют их из других смысловых образований, тем самым, делая их основными для конкретного изображения. В соответствии с этим протекает деятельность по поиску средств, удовлетворяющих сформированный замысел.

Кроме замысла изобразительная деятельность, конечно, управляется и другими факторами, например, практическими умениями и навыками изображения, которые выступают как промежуточные задачи между замыслом и конечной целью изображения.

В учебной работе смысловой момент модели в значительной степени решается педагогом. Он составляет постановку, освещает модель так, чтобы выявить характерные особенности формы и пространства, дает студентам определенные установки.

Наиболее полное понимание сути задания происходит в эскизной деятельности студентов. Самостоятельно выполняемые кратковременные эскизы непосредственно соотносятся с усваиваемым на учебных занятиях материалом. Основная цель этих заданий состоит в том, чтобы студенты смогли осмыслить изобразительные принципы и приемы, и на их основе выполнить рисунок. У студентов при выполнении подобных упражнений развивается не только способность абстрагироваться от разнообразия частных признаков объектов природы при выделении главного обобщающего признака, но и изучить выразительные возможности данного способа организации изображения, применяя разнообразные графические материалы, что является своеобразным способом перенесения решения в новые обстоятельства.

Специфика подобных упражнений в возможности постоянно сопоставлять результат своих действий в длительной постановке с уже найденным в эскизе решением. Во вспомогательных упражнениях можно специально выполнять разнообразные зарисовки, форэскизы, основанные на больших соотношениях контрастов или нюансов форм.

Прочность усвоения знаний, умений и навыков зависит от значимости и количества повторов, закрепления. Обилие упражнений должно иметь целью умственный анализ способов изображения и освоения техники рисунка. Свободное владение графическими техниками определяет полноту и свободу в процессе рисования. Выполнение набросков, форэскизов, зарисовок, кратковременных рисунков в процессе обучения рисунку способствует развитию быстроты наблюдения, способности мгновенного восприятия, анализа и оценки природы, помогает выработать уме-

ние видеть целостно, передавать характерное и выразительное минимумом графических средств.

Наброски, зарисовки, форэскизы способствуют формированию опыта обобщения. Форэскизы позволяют анализировать соответствие полученной формы поставленной учебной задаче. Наиболее удачный вариант решения задачи, который предварительно выполняется достаточно условно, переносится на установленный эскизом формат. Последовательность выполнения работы идет в соответствии с тем же принципом – от определения общих отношений к детальной проработке каждого элемента, составляющего графическую форму [6].

Реализация рисунка требует ясности восприятия, так как в результате исследования природы в процессе восприятия и изображения студент фиксирует противоречия, намечает программу будущих изобразительных действий.

Знание изобразительных этапов, закономерностей, приемов и средств дает возможность рисующему свободнее представить все многообразие способов графического выражения замысла, возможность рационального построения изображения, обуславливает творческий подход к решению учебных задач.

Первый этап – фиксация результата мыслительного процесса – требует выполнения ряда конкретных упражнений с природы, направленных на развитие профессионального художественного восприятия, приобретение практического опыта по композиционному размещению, определению пропорций, конструктивному построению по законам линейной перспективы.

Второй этап осмысливания изображения соответствует анализу учебно-методических образцов и выполнению вариантов натурной постановки. Упражнения способствуют изучению многообразных способов графических решений, действия правил, приемов и средств выразительности.

Третий этап – проба графических материалов – способствует освоению технических приемов работы различными графическими средствами и материалами, знакомит студентов с возможными пластическими трактовками в рисунке и формирует у студентов способности решения разнообразных графических задач.

Таким образом, если выполнение каждого задания предвзывает учебная задача, где цель действия и условия ее достижения даны в единстве, то завершает работу анализ. Основная его цель состоит в качественном рассмотрении результата своих графических действий в соответствии с целью. Качественное рассмотрение предполагает определение соответствия всех учебных действий условиям и требованиям учебной задачи, где, с одной стороны, есть возможность определить соответствие результата поставленной учебной задаче (оценка итоговой работы), с другой – выявить соответствие или несоответствие учебных действий в процессе ее реализации (система контроля).

Контроль позволяет студенту в ходе выполнения задания корректировать свои действия, меняя их операционный состав, выявлять их взаимосвязь с особенностями условий решаемой задачи и получаемым результатом. На начальном этапе анализ и контроль выполнения задачи осуществляется совместно с преподавателем, затем, когда осваивается общий принцип анализа, – самостоятельно студентами. На основе полученных результатов восприятия проектируются корректирующие действия. Корректирующую задачу, дополняющую основную, можно поставить в самостоятельной длительной работе или предложить реализовать посредством краткосрочных форэскизов.

Первый этап работы предполагает анализ природы, опираясь на который студенты выполняют эскизы. Если задание длительное, то анализируется не только итоговая работа, но и эскиз, оптимально соответствующий учебной задаче. В этом случае важно проверить адекватность выполненных действий условиям и требованиям задачи. Выполнение дальнейших действий зависит от характера выявленных ошибок и предполагает их устранение в процессе выполнения рисунка.

Следующий этап работы предполагает синтез на основе «отвлеченного от объекта знания» – выполнение эскизов. Если это не первое занятие, то в работу после проведенного анализа вносятся исправления (коррекция конструкции предметов, отработка силуэтов, ритмическая организация форм, выявление выразительных акцентов) в соответствии с установкой на изображение.

Третий этап предполагает выполнение частных задач. Данное действие предполагает не только детализацию в проработке составляющих графическую форму элементов, но и последующее обобщение в соответствии с задачей изображения.

На завершающем этапе происходит оценка результата, которая прежде всего состоит в определении соответствия результата учебной задаче. Подобная иерархия действий на занятиях по рисунку помогает грамотному построению изображения [7].

Обучение должно приводить к изменениям в мыслительной деятельности студентов, способствовать формированию профессиональных компетенций посредством ориентации на следующие принципы:

- при выполнении каждого задания должно происходить обогащение деятельности обучаемого новыми элементами, или углубление уже имеющихся качеств;

- условием формирования профессиональных компетенций является организация графической деятельности, направленная на освоение принципов композиционного размещения, ритмиче-

ской организации формы и пространства, конструктивного построения формы, выявления тональных контрастов;

- последовательность выполнения заданий должна быть обусловлена принципом «от общего к частному»;

- в заданиях должна учитываться взаимосвязь теоретического материала с практическим выполнением работы;

- содержание заданий не должно находиться в противоречии с общей системой профессиональной подготовки студентов [8].

Таким образом, базовой основой организации учебного процесса по академическому рисунку являются: целевая словесная установка, стимулирующая ассоциативность и целенаправленность восприятия и мышления; соблюдение методической последовательности формирования замысла и практического исполнения изображения; система заданий, направленных на формирование профессиональных компетенций рисовальщика.

#### Библиографический список

1. Шаляпин О.В. *Педагогика портретного искусства (педагогические принципы портретного образа в системе подготовки художника-педагога)*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2011.
2. Кравченко К.А. Учебная постановка как основа развития начальных умений рисования натюрморта. *Философия образования*. Новосибирск: Изд. СО РАН, 2016; 5 (68): 148 – 156.
3. Сафиуллин Р.А. *Формирование художественного восприятия на занятиях по рисунку у студентов начальных курсов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Омск, 2005.
4. Золотухина Р.М. *Развитие графических представлений на занятиях по рисунку у студентов педагогических вузов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Омск, 2006.
5. Шаляпин О.В. Инновационные модели обучения в художественно-педагогическом образовании. *Омский научный вестник*. Серия: Общество. История. Современность. Омск, 2010; 3 (67): 228 – 231.
6. Кравченко К.А. *Формирование декоративного восприятия студентов художественного колледжа на занятиях по рисунку*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Омск, 2009.
7. Кравченко К.А. Технично-аналитическая грамота и художественно-образное содержание как базовые составляющие учебного рисунка. *Философия образования*. Новосибирск: Изд. СО РАН, 2015; 2 (59): 148 – 155.
8. Шаляпин О.В., Медведев Л.Г. О концепции развития непрерывного профессионального художественного образования. *Профессиональное образование в современном мире*. Новосибирск: Издательство СО РАН. 2012; 3 (6): 75 – 82.

#### References

1. Shalyapin O.V. *Pedagogika portretnogo iskusstva (pedagogicheskie principy portretnogo obraza v sisteme podgotovki hudozhnika-pedagoga)*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2011.
2. Kravchenko K.A. Uchebnaya postanovka kak osnova razvitiya nachal'nykh umeniy risovaniya natyurmorta. *Filosofiya obrazovaniya*. Novosibirsk: Izd. SO RAN, 2016; 5 (68): 148 – 156.
3. Safiullin R.A. *Formirovanie hudozhestvennogo vospriyatiya na zanyatiyah po risunku u studentov nachal'nykh kursov*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Omsk, 2005.
4. Zolotuhina R.M. *Razvitie graficheskikh predstavlenij na zanyatiyah po risunku u studentov pedagogicheskikh vuzov*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Omsk, 2006.
5. Shalyapin O.V. Innovatsionnye modeli obucheniya v hudozhestvenno-pedagogicheskom obrazovanii. *Omskij nauchnyj vestnik*. Seriya: Obschestvo. Istoriya. Sovremennost'. Omsk, 2010; 3 (67): 228 – 231.
6. Kravchenko K.A. *Formirovanie dekorativnogo vospriyatiya studentov hudozhestvennogo kolledzha na zanyatiyah po risunku*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Omsk, 2009.
7. Kravchenko K.A. Tehniko-analiticheskaya gramota i hudozhestvenno-obraznoe sodержanie kak bazovye sostavlyayushchie uchebnogo risunka. *Filosofiya obrazovaniya*. Novosibirsk: Izd. SO RAN, 2015; 2 (59): 148 – 155.
8. Shalyapin O.V., Medvedev L.G. O koncepcii razvitiya nepreryvnogo professional'nogo hudozhestvennogo obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. Novosibirsk: Izdatel'stvo SO RAN. 2012; 3 (6): 75 – 82.

Статья поступила в редакцию 14.02.17

УДК 378.14+741

**Kravchenko K.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of Arts of Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: kka-78@mail.ru

**Belyaev A.V.**, postgraduate, Institute of Arts of Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: andruu23@mail.ru

#### SPECIFICS OF THE IMAGE OF THE STILL LIFE AND ITS VALUE IN DRAWING TRAINING TO STUDENTS MAJORING IN «ARTS AND CRAFTS».

In the article the authors study the basic questions of training of future artist of arts and crafts on such discipline of a professional cycle as a drawing. Special attention is paid to the place and role of a still life as the main contents of the educational and graphic process allowing to provide variability of educational tasks, to increase learning efficiency, having adapted its structure and contents for the level of training of graduates. The research defines the key stages in work on the section "Drawing of a still life" in the course of training of students. It is noted that work on the drawing of a still life is understood as educational and creative, resolving issues of the esthetic relation to an artistic set of objects. Questions of graphic activity at the image of a still life are more deeply understood by means of the decorative drawing, than in the academic drawing, and include problems of transferring convention in the drawing that brings students to the solution of the creative tasks caused by a professional orientation.

**Key words:** decorative drawing, still life, graphic image, decorative perception.

**K.A. Kravchenko**, канд. пед. наук, доц. Института искусств Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: kka-78@mail.ru

**A.V. Belyaev**, аспирант Института искусств Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: andruu23@mail.ru

## СПЕЦИФИКА ИЗОБРАЖЕНИЯ НАТЮРМОРТА И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РИСУНКУ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО»

В статье затрагиваются базовые вопросы подготовки будущего художника декоративно-прикладного искусства по такой дисциплине профессионального цикла как рисунок. Особое внимание уделено месту и роли натюрморта как основного содержания учебно-изобразительного процесса, позволяющего обеспечить вариативность учебных заданий, повысить эффективность обучения, адаптировав его структуру и содержание к уровню подготовки выпускника. В статье рассматриваются ключевые этапы в работе над разделом «рисунок натюрморта» в процессе обучения студентов-прикладников, а также отмечается, что работа над рисунком натюрморта понимается как учебно-творческая, т.е. решающая вопросы эстетического отношения к натурной постановке. Вопросы графической деятельности при изображении натюрморта средствами декоративного рисунка понимаются более глубоко, чем в академическом рисовании, и включают задачи передачи в рисунке условности, что выводит студентов к решению творческих задач, обусловленных профессиональной направленностью.

*Ключевые слова:* декоративный рисунок, натюрморт, графический образ, декоративное восприятие.

Изображение натюрморта занимает особое место в системе подготовки по рисунку будущих художников декоративно-прикладного искусства, так как именно на этом этапе осваиваются первоначальные умения и навыки рисования, познаются изобразительные и выразительные возможности графических материалов, формируется особый профессиональный способ восприятия и мышления студентов, постепенно расширяется их представление об изобразительной деятельности.

Вопросами специфики преподавания художественных дисциплин в процессе обучения по направлениям подготовки, требующим особого подхода к содержанию учебных постановок и задач изображения, занимались многие художники-педагоги. В частности, такие ученые как К.А. Кравченко, С.Г. Кузнецова, Б.Е. Оспанов, А.М. Савинов и другие, которые рассматривали особенности изучения натюрморта как значимого этапа в освоении студентами принципов изобразительной грамоты, приемов стилизации и создания декоративно-графического образа.

Натюрморт обладает огромным количеством свойств, важных для овладения профессиональными умениями и навыками. Студент в процессе восприятия выделяет в натюрморте содержание и отражает конкретные, непосредственно воспринимаемые свойства натюрморта, выделяет внешние связи между предметами, переходит к восприятию скрытых отношений, затем к синтезированию впечатлений по созданию целостного образа натюрморта. Образ будущего натюрморта, представление об изображении связано с отражением именно тех свойств натюрморта, которые необходимы для решения графических задач, стоящих перед студентом. Графическая задача мыслится как направляющая и организующая деятельность сознания, подчиняющая себе движение ассоциативных целей, обеспечивающая осмысленный ряд [1].

Таким образом, в процессе рисования студенты осваивают изобразительные и выразительные возможности графических материалов, технику рисования, что в свою очередь обогащает мыслительный процесс рисующих. Применение разнообразных графических материалов стимулирует и расширяет техническую и творческую возможности решения графических задач при изображении натюрморта.

На начальных этапах обучения, в процессе изучения принципов академического рисования, натюрморт является главной моделью для освоения принципов построения изображения на плоскости листа, изучения научных теорий композиционного, конструктивного рисования, применения законов линейной и воздушной перспективы, изучения теории теней, а также техники и технологии рисования графическими материалами.

Учебные задания на первом, втором курсах по рисунку предусматривают работу над разнообразной тематикой в порядке постепенного нарастания трудностей.

При рисовании гипсовых моделей геометрических тел на академических занятиях студенты изучают научные основы рисунка – линейную и воздушную перспективу, теорию теней, композицию, выразительные возможности изобразительных средств и графических материалов, распределение светотени на округлых и граненых поверхностях, учатся трактовать объем. Усвоение методов изображения геометрических тел служит прочной базой для дальнейшего изучения более сложных объектов реального мира.

При изображении гипсовых орнаментов студенты приучаются видеть гармонию и пластику растительных и геометрических форм, применять на практике перспективу и теорию теней, пе-

редавать тональные нюансы плоскостей и овладевают графическими умениями.

Далее следуют задания, которые уже содержат в себе разнообразные варианты решений и требуют от студентов более творческого подхода.

Рисунок драпировок, например, способствует пониманию закономерностей образования складок в зависимости от структуры ткани и упругости, развитию представления образования изобразительной формы складок, ощущению динамических направлений их поверхности, поворотов поверхности в глубину рисунка, созданию впечатления кривизны поверхности. Разнообразие фактуры и другие физические качества изображаемой поверхности передаются студентами штрихом по форме, штрихом разной плотности и направления.

Работа над рисунком натюрморта уже на начальном этапе понимается как учебно-творческая, так как, во-первых, решаются вопросы эстетического отношения к натурной постановке, во-вторых, вопросы графической деятельности понимаются более глубоко и включают задачи передачи в рисунке условности, что выводит студентов к решению творческих задач, обусловленных профессиональной направленностью.

Рисование натюрморта на старших курсах, в процессе изучения декоративного рисунка, позволяет знакомить студентов с закономерностями композиционной организации изображения, плоско-тонального (силуэтного решение) и конструктивного изображения, с проблемами стилистической трактовки формы (работа на образ). И если главной задачей академического рисования является достоверная передача изображаемых объектов на плоскости с помощью линейной перспективы и тональной моделировки, то основной принцип декоративного рисунка – достижение максимальной выразительности [2].

Для процесса обучения рисунку студентов декоративно-прикладного направления подготовки важно понимание ими эстетических качеств академического и декоративного рисунка. В академическом рисовании, например, линия имеет более естественный мягкий ход и легко вживается в среду рисунка, особенно при штриховке. В декоративном же рисовании линия имеет более отчетливый выверенный характер, ведется четко и осознанно от начала до конца, утверждая свою суть на любом отрезке, исключая элемент случайности.

Декоративная выразительность достигается за счёт использования различных приемов: штрих, четкая линия, точка, различные виды декора; графическая обработка формы и выявление ее пластических особенностей.

В декоративном рисунке дальние и передние планы не будут так активно отделены один от другого, как того требует академический рисунок, расстояние между ними сокращено.

Форма предметов в декоративном рисунке обрабатывается также с помощью светотени, но с меньшей степенью проработки. Мягкие, удаляющиеся, затемненные контуры, свойственные академическому рисованию, в декоративном имеют другой характер: и светлые, и темные участки формы достаточно активны, за счет чего они имеют декоративный вид.

Композиционный акцент можно сделать на каком-то одном предмете или на группе предметов, выделив их с помощью графических приемов или расположением, а можно выстроить композицию как единый ансамбль без ведущих объектов, подчиненных им [3].

Специфика такого задания, как изображение натюрморта дает возможность студенту уже на ранних этапах обучения вы-

ходить на создание графического образа, что необычайно важно для студента декоративно-прикладного направления.

Реализация декоративного образа в натюрморте рассматривается как взаимодействие графического образа с возможными композиционными решениями замысла (зрительный центр, выразительность ритма силуэтов пятен, пластическая целостность, гармония) посредством конкретных умений и навыков рисования, знаний структурных, конструктивных, пластических особенностей построения формы и пространства.

При изображении натюрморта с элементами стилизации подход так же аналитический, как и в академическом рисунке, так как происходит переработка формы, некоторое утрирование характерных особенностей объекта для увеличения степени выразительности.

Большую роль для понимания процессов стилизации играет работа по преобразованию объемных форм. Проблема переосмысления студентом объемных форм является достаточно сложной и составляет содержание подготовки художников-прикладников на занятиях по декоративному рисунку натюрморта. С изображения объемных форм, составляющих натюрморт, по сути, и начинается профессиональное образование студентов. Изображение трехмерного предмета в натурном рисунке обусловлено выводом его из предметной среды посредством помещения его в двухмерную плоскость листа воображением художника. Пространство в таком изображении становится условной категорией и предметы связываются между собой по законам ритмической организации, а не по законам свето-воздушной перспективы, как в академическом рисунке.

Трансформация формы должна производиться за счет выявления и усиления природных качеств объекта с целью выделения его характерных особенностей, использование линий и декора при этом должно быть направлено на усиление выразительности объектов натюрморта.

Линия контура в изображении объектов натюрморта может быть любой толщины, но усиливать ее нужно постепенно, так как если она слишком широкая, то выглядит грубо и явно выпадает из формата листа. Как правило, в одном изображении используется несколько видов толщины линии.

Если выполняется пятновой вариант постановки, больше внимания следует уделить тональным отношениям между образными элементами и фоном, и тогда линейный декор играет меньшую роль. Когда же выполняется графический вариант, то большое значение имеют различные графические средства, такие как линия, штрих, точка и образованные с их помощью виды декоративной обработки поверхности. Смысл такого рисунка заключается в том, чтобы найти свой оригинальный ход и способ изображения, где объекты трансформируются в сознании художника, что и отражается на листе с помощью ряда графических приемов, где, несмотря на стилизацию, объекты должны быть узнаваемы и понятны.

Следует внимательно отнестись к форме предметов, определить единый декоративный и пластический ход во избежание стилистического разночтения. Основным на этом этапе является изучение стилистических особенностей отображения окружающей действительности в ее многообразном проявлении.

Все изображения, применяемые в практике подготовки по декоративному рисунку будущего художника декоративно-прикладного искусства, можно объединить в три группы: аналитические изображения, образно-эмоциональные и орнаментально-пластические.

Основной целью аналитических изображений является внимательное изучение натурной постановки, разбор отдельных элементов природы. Такие рисунки отличаются ясной моделировкой форм, вниманием к детали.

Аналитические изображения в учебном процессе декоративного рисования являются логичным продолжением познавательного процесса, начатого в академическом рисунке. В этих рисунках происходит запоминание пропорций предметов, освоение возможностей взаимосвязи изображения и художественного материала.

Образно-эмоциональные изображения направлены на выявление образа в восприятии его художником, а их исполнение являются глубоко творческим процессом. Изучение формы, бывшее главной задачей аналитических изображений, отступает на второй план, давая дорогу чувству. Если аналитические рисунки делают уже на первом курсе, то образно-эмоциональные требуют значительных специальных знаний в области средств выражения.

Образно-эмоциональные изображения исполняются как с натуры, так и с набросков, сделанных ранее. Первостепенное значение в образно-эмоциональных изображениях приобретает композиция, т.е. размер и формат плоскости и оригинальное композиционное и стилистическое решение.

Успешное исполнение образно-эмоционального изображения целиком зависит от того, насколько свободно художник владеет изображением форм с участием памяти. Чтобы деформировать реальные пропорциональные соотношения элементов в работах, нужно уметь держать образ в своем сознании во всей его полноте. В этом может помочь предварительное эскизирование.

При работе над форэскизом, соответствующим первоначальной фиксации изображения натюрморта на плоскости листа, художник, используя условный графический язык, выявляет композиционную взаимосвязь плоско-тональных пятен различной формы, силы тона, обусловленные освещением и окрашенностью предметов, между собой по законам равновесия, ритма, выделения центра.

Работа над форэскизом способствует развитию необходимых будущему художнику декоративно-прикладного искусства профессиональных умений:

- целостному обобщенному видению и плоско-тональному обобщенному изображению;
- суммированию эстетически-чувственных впечатлений для целей изображения;
- выявлению динамической структурной связи и движения элементов постановки, их выразительности;
- способности к представлению и продуцированию разнообразных идей, преобразованию различных зрительных впечатлений в новые художественные комбинации, самостоятельному применению знаний в новых ситуациях;
- осознанности изобразительных действий, эффективному использованию выразительных средств и материалов рисунка для реализации умозрительного образа;
- формированию графических умений.

Орнаментально-пластические изображения натюрморта разрабатывают либо целиком с натуры, либо частично с натуры, по памяти и воображению.

В этом контексте, художественное обобщение натурной формы может переходить границу узнаваемости реального объекта или оставаться в этих пределах. Работа по представлению и воображению имеет несколько иные установки, хотя в целом также связана с наблюдаемой натурой.

Таким образом, орнаментально-пластические изображения натюрморта дают возможность студенту воспринимать предметы натюрморта как возможные объекты для использования их в последующем творческом процессе при создании изделий декоративно-прикладного искусства.

Соединение профессиональной направленности с практикой рисования обеспечивает заинтересованное восприятие натурной постановки, способствует развитию наблюдательности, эстетической оценки действительности и потребности в графической деятельности.

Система заданий по декоративному рисунку натюрморта предполагает деление учебного материала на части, его постепенное изучение и усвоение: подготовительная система кратковременных упражнений, направленная на решение частных задач и повышающая активность студентов; длительные академические задания; самостоятельная работа; рисование по памяти, представлению и воображению. Каждый вид заданий требует дозированного объема учебной информации, планирования учебных целей, задач, которые определяли бы результат изображения [4].

Многообразие возможностей изобразительных средств и материалов может быть освоено только в процессе систематической учебно-творческой графической деятельности, их особенности перерабатываются, индивидуализируются и присваиваются, то есть превращаются в умение. Для начинающего художника открытие новых приемов, поиск и нахождение выразительных возможностей средств и материалов рисунка является творческой деятельностью.

Таким образом, одним из решающих моментов в процессе обучения рисунку студентов направления подготовки «Декоративно-прикладное искусство» является изображение натюрморта, позволяющее наиболее эффективно развивать у студентов декоративное восприятие, а также необходимые практические умения и навыки рисования [5].

## Библиографический список

1. Кравченко К.А., Шаляпин О.В. Методические особенности обучения рисунку натюрморта в педагогическом вузе. *Философия образования*. Новосибирск: Издательство СО РАН, 2016; 1(64): 195 – 202.
2. Шаляпин О.В. *Педагогика портретного искусства (педагогические принципы портретного образа в системе подготовки художника-педагога)*. Диссертация ... доктора педагогических наук. М., 2011.
3. Оспанов Б.Е. *Развитие композиционной грамоты на занятиях по академическому рисунку у студентов начальных курсов педагогических вузов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Омск 2006.
4. Кравченко К.А., Шаляпин О.В. Развитие декоративного восприятия у студентов на занятиях спецрисунком в магистратуре. *Сибирский педагогический журнал*. Научное периодическое издание. Новосибирск, 2013; 5: 114 – 117.
5. Кравченко К.А. *Формирование декоративного восприятия студентов художественного колледжа на занятиях по рисунку*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Омск, 2009.

## References

1. Kravchenko K.A., Shalyapin O.V. Metodicheskie osobennosti obucheniya risunku natyurmorta v pedagogicheskom vuze. *Filosofiya obrazovaniya*. Novosibirsk: Izdatel'stvo SO RAN, 2016; 1(64): 195 – 202.
2. Shalyapin O.V. *Pedagogika portretnogo iskusstva (pedagogicheskie principy portretnogo obraza v sisteme podgotovki hudozhnika-pedagoga)*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. M., 2011.
3. Ospanov B.E. *Razvitiye kompozitsionnoy gramoty na zanyatiyah po akademicheskomu risunku u studentov nachal'nykh kursov pedagogicheskikh vuzov*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Omsk 2006.
4. Kravchenko K.A., Shalyapin O.V. Razvitiye dekorativnogo vospriyatiya u studentov na zanyatiyah spetsrisunkom v magistrature. *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal*. Nauchnoe periodicheskoe izdanie. Novosibirsk, 2013; 5: 114 – 117.
5. Kravchenko K.A. *Formirovaniye dekorativnogo vospriyatiya studentov hudozhestvennogo kolledzha na zanyatiyah po risunku*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Omsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 06.03.17

УДК 378

**Kuznetsov D.A.**, postgraduate, teacher of physical education, Vsevolozhsk Education Center, North-Caucasian Federal University (Vsevolozhsk, Russia), E-mail: a412@bk.ru

**ON THE ROLE OF EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF A PERSONALITY.** The article deals with some aspects of parenting that have a significant influence on the acquisition of a child as a growing person of social experience, including the experience of physical development and perfection, an aesthetic attitude towards life, work and educational activities, moral relations. The author concludes that education, like no other activity, involves the consistency and dialogue of its participants. The rejection of the pupil of the personality of the teacher automatically leads to the rejection of the proposed standards. The children's community organized for educational purposes (the team) is a special form of social, developing through the dialogue of native cultures, search jointly adopted values and traditions, role play, self-organization, access to the expanding social space.

**Key words:** education, developing personality, dialogues in upbringing, axiological safety.

**Д.А. Кузнецов**, учитель физической культуры, Всеволожский центр образования, соискатель ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Всеволожск, E-mail: a412@bk.ru

## О РОЛИ ВОСПИТАНИЯ В СТАНОВЛЕНИИ РАСТУЩЕЙ ЛИЧНОСТИ

В статье рассмотрены некоторые аспекты воспитания, оказывающие существенное влияние на приобретение ребёнком как растущей личностью общественного опыта, включающего в себя опыт физического развития и совершенствования, эстетического отношения к жизни, трудовой и познавательной деятельности, нравственных отношений. Автор делает выводы о том, что воспитание, как никакая другая деятельность, предполагает совместность и диалогичность её участников. Неприятие воспитателем личности воспитателя автоматически ведёт к неприятию предлагаемой им нравственной нормы. Детское сообщество, организуемое в воспитательных целях (коллектив), есть особая форма социального, развивающаяся через диалог носителей культуры, поиск совместно принимаемых ценностей и традиций, ролевую игру, самоорганизацию, выход в расширяющееся социальное пространство.

**Ключевые слова:** воспитание, растущая личность, диалогичность воспитания, аксиологическая безопасность.

Глубинные истоки личностных функций индивида И.С. Кон [1] как один из создателей историко-культурной и этнопсихологической теории личности видел в культурном окружении, созидающем личность.

Исследование специфики личностной природы человека привели М.М. Бахтина к созданию так называемой диалогической теории личности. По М.М. Бахтину [2], постижение мира личности требует иной, гуманитарной методологии. Теория М.М. Бахтина фактически приводит к открытию специфических функций личности. Первая – это обеспечение позиции «Я-для себя», т.е. своеобразной самодетерминации. Вторая функция личности – обеспечение целостности ее внутреннего мира, пронизанного единством смысла. Третьей функцией личности следует считать ее ответственность. Взятие человеком ответственности на себя за собственные деяния, а часто и за то, в чем непосредственно не участвовал, – важнейшая функция и предназначение личности. Таким образом, в своих представлениях о личности М.М. Бахтин противопоставил упрощенно понимаемому системному, структурно-функциональному, ролевому и другим (зачастую утилитарно-прагматическим) подходам к личности.

К сказанному следует добавить, что личность не развивается вне значимого Другого. При этом, развиваясь как личность, человек развивает и формирует свою собственную природу,

присваивает и создаёт предметы культуры, обретает круг значимых других, проявляет себя перед самим собой. В педагогике личность является целью воспитания. Эта цель ориентирована на формирование у личности рефлексивного, творческого, нравственного отношения к собственной жизни в соотношении с жизнью других людей. Наличие разных направлений воспитания связано с приобретением ребёнком общественного опыта, включающего в себя опыт физического развития и совершенствования, опыт эстетического отношения к жизни, опыт трудовой деятельности, опыт познавательной деятельности, опыт нравственных отношений.

В качестве основных задач **физического** развития и совершенствования детей исследователи [3] выделяют: тренировку двигательных навыков и вестибулярного аппарата, различные процедуры закаливания организма. Решение этой задачи в домашних условиях и в образовательном учреждении осуществляется посредством выполнения разнообразных физических упражнений. Кроме того, физическое развитие включает в себя контроль режима отдыха и медицинскую профилактику заболеваний.

В целом физическое воспитание направлено на формирование основ физической культуры ребёнка. Основными ценностями при этом выступают здоровье, его охрана и укрепление



посредством активного отдыха и занятий физической культурой.

К сказанному следует добавить необходимость развития валеологического сознания, которое заключается в понимании ребёнком сущности здоровья как основы психического развития человека. Поскольку телесное неразрывно связано с духовным, то аксиологический аспект здоровья ребёнка может проявляться в ощущении полноценности здоровья, чувства радости бытия, психофизической готовности к преодолению внешних и внутренних препятствий, эмоционально-эстетическом переживании красоты человеческого тела и духа [4]. Именно аксиологический аспект физического воспитания способствует выработке у ребёнка идеального представления о физическом совершенстве и красоте человеческого тела, здорового образа жизни. Смысловые установки на сохранение здоровья как ценности обеспечивают формирование потребности в сохранении здоровья, в организованной физической деятельности, прочно вводит физкультуру и спорт в повседневный образ жизни.

С другой стороны, физическое воспитание формирует *аксиологическую устойчивость* ребёнка, оно позволяет ему дать оценку таким фактам, которые отрицательно влияют на здоровье человека: алкоголизм, курение, малоподвижный образ жизни, неправильное питание, неблагоприятная психологическая атмосфера.

Главными задачами *трудового* воспитания детей являются: развитие добросовестного отношения к разным видам трудовой деятельности, накопление опыта выполнения трудовых действий [4]. Для решения этих задач могут использоваться разные приемы и средства: организация совместного труда воспитателя и воспитанника; объяснение значимости определенного вида труда на пользу семьи и общества (в том числе коллектива детей); моральное поощрение труда и проявления творчества в труде; знакомство с трудовыми традициями семьи, школьного коллектива, страны; организация работы детей по интересам – моделирование, театральная деятельность, детский туризм, охрана природы и др.; выработка трудовых навыков при выполнении конкретных операций (например, простейших ремонтных работ); выставки творческих работ и т.п.

В процессе трудового воспитания важным является осознание ребёнком, что нет грязного, унижающего человеческое достоинство труда, а есть унизительное отлынивание от него, что всякий нужный людям труд почетен и уважаем.

Побуждающим ребёнка к труду фактором становится постепенно укрепляющееся сознание возможности и необходимости обеспечивать собственным трудом свои нужды. Положительное стимулирующее влияние на детей оказывают чистота и порядок, красота окружающей обстановки.

Целью *эстетического* воспитания выступает развитие эстетического отношения к окружающей действительности [4]. Оно предполагает способность к эмоциональному восприятию прекрасного и может проявляться не только по отношению к природе или произведению искусства. Воспитательное значение имеет эстетическая организация труда, привлекательное оформление комнат, интерьеров посещаемых ребёнком учреждений.

Эстетическое отношение по своей природе также аксиологично, ибо оно есть форма ценностного сознания, и проявляется в способности человека осознавать ценностную связь с культурой. Именно аксиологическое детерминированное эстетическое сознание фиксирует значение для человека природной, социальной, культурной реальности.

Художественная ценность произведений искусства, вбирающая эстетические качества, позволяет систематизировать ценности в образ, который может стать для ребёнка идеалом.

Эстетическое отношение характеризуется аксиологическими категориями прекрасного – безобразного, возвышенного – низменного. Эстетические чувства носят оценочный характер, что приближает их к аксиологической оценке, позволяет ребёнку пережить ценности мира и бытия: счастья, радости, восторга и сострадания.

Таким образом, сформированность эстетического сознания позволяет ребёнку видеть ценности мира как реально существующей красоты в обществе, природе, деятельности человека, его труде.

*Умственное* воспитание ориентировано на развитие интеллектуальных способностей ребёнка, интереса к познанию окружающего мира и себя. Оно предполагает: развитие памяти и мышления как основных условий познавательного и образовательного процессов; формирование культуры учебного и интел-

лектуального труда; стимулирование интереса к книге; развитие таких личностных качеств, как воля, самостоятельность, способность к творчеству и др.

Задачи умственного воспитания решаются специальными психологическими тренингами и упражнениями, беседами, вовлечением детей в процесс творческого поиска, экспериментирования.

Основополагающей базовой категорией *нравственного* воспитания является понятие нравственного чувства – постоянного эмоционального ощущения, переживания, реальных нравственных отношений и взаимодействий. Нормы морали преобразуются в субъектную нравственность только благодаря их чувственному освоению ребёнком [5].

Нравственное воспитание начинается с раннего детства, когда ребёнок испытывает свои первые жизненные впечатления. А.С. Макаренко считал [6], что «главные основы воспитания» закладываются до 5 лет, а затем продолжается «обработка человека». Конечно, не следует буквально понимать, что к пяти годам завершается формирование нравственно целостной личности. Однако А.С. Макаренко совершенно прав, подчеркивая, что к пяти годам образуется сумма жизненно важных привычек, составляющих основу поведения человека.

Задачи и содержание нравственного воспитания определяются посредством этических требований общества:

- накопление нравственного опыта и знаний о правилах общественного поведения (в семье, на улице, общественных местах);

- разумное использование свободного времени и развитие нравственных качеств личности, таких как: внимательное и заботливое отношение к людям; честность, терпимость, скромность и деликатность; организованность, дисциплинированность и ответственность, чувства долга и чести, уважение человеческого достоинства, трудолюбия и культуры труда, бережного отношения к национальному достоянию.

В процессе нравственного воспитания ребёнка могут применяться такие методы, как убеждение и личный пример, совет, пожелание и одобрительный отзыв, положительная оценка действий и поступков, общественное признание достижений и достоинств человека.

В целом нравственное воспитание заключается в том, что оно должно соединить в единый процесс желание воспитателя приобщить воспитанника к своим ценностям, поскольку он считает их истинными, предпочитает всем другим, и одновременно стремление воспитанника как полноценного субъекта самостоятельно и свободно строить свою систему ценностей, свое мировоззрение. Такая же диалектика связывает необходимый в аксиологической ситуации «индивидуальный подход», как принято говорить в педагогике, подобный индивидуальному подходу в идеальных формах общения – дружбе и любви, со стремлением сделать мои ценности всеобщими, объединить группу этими ценностями. Наконец, столь же диалектически связываются в данном процессе переживание и понимание ценностных позиций, эмоциональное и рефлексивное отношения к ценностям другого и своим собственным, что превращает ценностное отношение в целостно-духовное, а не одностороннее – либо рациональное, либо эмоциональное, либо мечтательно-фантазирующее. Понятно, что воспитание как целенаправленное формирование ценностного сознания личности – деятельность несравненно более сложная, нежели процесс передачи знаний и требует особых качеств от воспитателя.

Уже в раннем детстве у ребёнка в процессе общения с родителями, старшими братьями и сестрами, с воспитателем, друзьями вырабатывается установка на приобщение к ценностям «Значимого Другого», опредмеченным в его делах и творениях, поступках и книгах, вещах, вовлекаемых в этот процесс (скажем, уважение к вещи как концентрация труда, творчества, мастерства, вкуса или поклонение вещи как символу богатства, социального положения, престижа формируется в ходе оперирования ею в процессе общения). Эта установка противоречиво сочетается с сознанием необходимости учиться, т. е. усваивать сообщаемую ему информацию. У каждого индивида на разных этапах жизни соотношение этих установок меняется, но обе существуют постоянно, в единстве и противоборстве.

Таким образом, общение становится способом приобщения к ценностям другого, оказываясь основным способом формирования и развития мировоззрения личности, её системы ценностей как основы нравственности.

Педагог в нравственном воспитании детей призван обеспечить их *аксиологическую безопасность*, что проявляется в научении ребёнка аксиологическому оцениванию различных социальных явлений. Он должен в ситуации аксиологического плюрализма научиться отстаивать в своей деятельности гуманистические принципы.

Решение всей системы воспитательных задач осуществляется с помощью методов, приемов и средств. К числу наиболее распространенных методов воспитания в рамках лично-ориентированной парадигмы следует отнести: метод убеждения (внушение, повествование, диалог, доказательство, призывы, убеждения), методы упражнений (групповая деятельность в форме поручений, требований, состязания, показ образцов и примеры,

создание ситуаций успеха), методы оценки и самооценки (критика, поощрение, замечания, наказания, ситуации доверия, контроля, самоконтроля, самокритики).

В заключение отметим: воспитание, как никакая другая деятельность, предполагает совместность и диалогичность её участников. Неприятие воспитанником личности воспитателя автоматически ведёт к неприятию предлагаемой им нравственной нормы. Детское сообщество, организуемое в воспитательных целях (коллектив), есть особая форма социального, развивающаяся через диалог носителей культур, поиск совместно принимаемых ценностей и традиций, ролевую игру, самоорганизацию, выход в расширяющееся социальное пространство.

#### Библиографический список

1. Кон И.С. *Открытие «Я»*. Москва: Прогресс, 1983.
2. Бахтин М.М. К философии поступка. *Философия и социология науки и техники*. Москва, 1986.
3. *Педагогическая антропология*. Ставрополь, 2005.
4. Лихачев Б.Т. *Педагогика. Курс лекций: учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК*. Москва, 1998.
5. Таранова Т.Н., Горювая В.И. *Культура. Образование. Культурация*. Москва, 2003.
6. Макаренко А.С. *Педагогические сочинения: в 8-ми т.* Москва, 1983; Т. 4.

#### References

1. Kon I.S. *Otkrytie «Ya»*. Moskva: Progress, 1983.
2. Bahtin M.M. K filosofii postupka. *Filosofiya i sociologiya nauki i tehniki*. Moskva, 1986.
3. *Pedagogicheskaya antropologiya*. Stavropol', 2005.
4. Lihachev B.T. *Pedagogika. Kurs lekciy: uchebnoe posobie dlya studentov ped. ucheb. zavedenij i slushatelej IPK i FPK*. Moskva, 1998.
5. Taranova T.N., Gorovaya V.I. *Kul'tura. Obrazovanie. Kul'turaciya*. Moskva, 2003.
6. Makarenko A.S. *Pedagogicheskie sochineniya: v 8-mi t.* Moskva, 1983; T. 4.

Статья поступила в редакцию 20.02.17

УДК 376.2

**Malihina E.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: e.v.malihina@mail.ru

**PROFESSIONAL WORK OF PRESCHOOL INSTITUTIONS TEACHERS TO ESTABLISH SPECIAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN GROUPS FOR CHILDREN WITH SPEECH DEFECTS.** The article is dedicated to an analysis and formulation of provisions that reflect the requirements of professional activity of teachers of preschool institutions in the creation and improvement of educational environment in groups for children with speech disorders. In the definition of this activity the author goes from the analysis of the concept of educational environment and the characteristics of its structural components. The work substantiates the idea that the teaching environment in groups for children with speech disorders should be focused on informative-speech development of pupils. In conclusion the research outlines the requirements of teachers on the creation and improvement of special educational environment. This article may be of interest to specialists of preschool education, as well as those, who are involved in teachers' training.

**Key words:** educational environment, cognitive development, language development, professional activity, integrated approach, federal state educational standard.

**Е.В. Малыхина**, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,  
E-mail: e.v.malihina@mail.ru

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПО СОЗДАНИЮ СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ГРУППАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Статья посвящена анализу и разработке положений, отражающих содержание профессиональной деятельности педагогов дошкольных учреждений по созданию и совершенствованию образовательной среды в группах для детей с нарушениями речи. К определению содержания данной деятельности автор идёт от анализа понятия образовательной среды и характеристики её структурных компонентов. Обосновывается мысль о том, что образовательная среда в группах для детей с речевыми нарушениями должна быть направлена на познавательное-речевое развитие воспитанников. В заключении раскрываются требования к деятельности педагогов по созданию и совершенствованию специальной образовательной среды. Данная статья может быть интересна специалистам дошкольного образования, а также лицам, занимающимся подготовкой педагогических кадров.

**Ключевые слова:** образовательная среда, познавательное развитие, речевое развитие, профессиональная деятельность, комплексный подход, федеральный государственный образовательный стандарт.

Вариативность современной системы образования выражается в применении инновационных лично-ориентированных технологий педагогической деятельности. Все они направлены на то, чтобы способствовать переводу образовательных учреждений в режим развития. Достижение данного перехода возможно, если создаются условия, как для раскрытия творческого потенциала детей, так и для инициативы педагогов и образовательного учреждения в целом.

В настоящее время в обществе идет становление новой системы дошкольного образования. Приказом Министерства обра-

зования и науки РФ от 17 октября 2013 года № 1155 был утвержден федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) дошкольного образования. Настоящий стандарт устанавливает нормы и положения, обязательные при реализации основной общеобразовательной Программы дошкольного образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию. Ее содержание включает совокупность образовательных областей, которые обеспечивают разностороннее развитие детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Организация психолого-педагогической работы

по освоению детьми образовательных областей «Физическая культура», «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие» ориентирована на развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств детей [1]. Указанные требования распространяются и на сферу коррекционного образования, в том числе на работу с детьми, имеющими речевые нарушения. При этом интеграция задач работы с данной категорией детей предполагает реализацию комплексного подхода к развитию личности в целом, и познавательно-речевого развития, в частности.

Роль языка и речи в онтогенезе психики очень велика. Равно как велика и роль психики в усвоении и употреблении языка, и формировании речевой способности, – отмечают В.П. Глухов, И.А. Зимняя, В.А. Ковшиков, Б.Ф. Ломов. Авторы указывают, что становление речи существенным образом перестраивает всю психическую сферу человека: такие процессы, как восприятие, память, мышление, воображение, произвольное внимание, формируются у человека только при участии речи и опосредованы ею [2; 3; 4]. Таким образом, речевая деятельность и общение позволяют оптимизировать и совершенствовать развитие всех познавательных процессов в наиболее естественной для ребёнка форме. А поскольку основными для детей дошкольного возраста являются потребности в общении и познании, то в ходе организации образовательного процесса в дошкольных учреждениях появляется возможность интегрировать реализацию задач познавательного и речевого развития. Наибольшую возможность для этого представляют занятия по развитию и коррекции речи, поскольку именно на них дети проявляют речевую активность, решая познавательные задачи. Они учатся сосредотачивать свое внимание на восприятии тех или иных сторон действительности, выявлять закономерности и причинно-следственные связи, накапливают словарный запас, систематизируют знания, решают проблемные ситуации, проявляют и развивают свои творческие способности (в том числе и речевые).

Для успешного познавательно-речевого развития детей необходимо организовать специальную образовательную среду [5; 6]. Теоретической основой деятельности по организации специальной образовательной среды в группах для детей с речевыми нарушениями являются положения А.Н. Леонтьева о развитии личности в деятельности [7], А.В. Запорожца об амплификации детского развития [8], Л.С. Выготского о культурно-историческом развитии ребёнка, взаимосвязи мышления и речи, структуре дефекта [9], работы Е.В. Бондаревской, С.Л. Новоселовой, Ю.С. Мануйловой, В.А. Ясвина [10; 11; 12; 13] и др. о сущности образовательного пространства и образовательной среды в учебном заведении, а также труды Г.А. Волковой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, В.С. Овчинниковой, В.А. Калягина, Р.Е. Левинной, Т.А. Фотековой, О.О. Косяковой, посвященные изучению особенностей детей с тяжелыми нарушениями речи [14; 15; 16; 17; 18; 19; 20].

В соответствии с ФГОС дошкольного образования образовательная среда составляет систему условий социализации и развития детей, включая пространственно-временные (гибкость и трансформируемость предметного пространства), социальные (формы сотрудничества и общения, ролевые и межличностные отношения всех участников образовательного процесса, включая педагогов, детей, родителей, администрацию), деятельностные (доступность и разнообразие видов деятельности, соответствующих возрастным особенностям дошкольников, задачам развития и социализации) условия [1]. В.А. Ясвин под образовательной средой понимает систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Автор предлагает четырехкомпонентную модель образовательной среды: 1) субъекты образовательного процесса; 2) социальный компонент; 3) пространственно-предметный компонент; 4) технологический (психодидактический) компонент (содержание образования, формы, методы и средства обучения и воспитания) [13, с. 14]. анализируя вышеописанные теоретические положения, можно сделать вывод о том, что развитие познавательно-речевых способностей дошкольников с нарушениями речи происходит в ходе осуществления различных видов деятельности в специально организованной образовательной среде.

Требования ФГОС к условиям реализации Программы дошкольного образования включают требования к психолого-педагогическим, кадровым, материально-техническим и финансовым

условиям её реализации, а также к развивающей предметно-пространственной среде. Результатом реализации указанных требований должно быть создание социальной ситуации развития для участников образовательных отношений, включая создание образовательной среды, которая гарантирует охрану и укрепление физического и психического здоровья воспитанников, обеспечивает эмоциональное и морально-нравственное благополучие воспитанников, способствует профессиональному развитию педагогических работников, создаёт условия для развивающего вариативного дошкольного образования, обеспечивает его открытость и мотивирующий характер [1].

В соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования у педагогического работника должны быть сформированы основные компетенции, необходимые для создания социальной ситуации развития воспитанников. Данные компетенции предполагают: 1) обеспечение эмоционального благополучия каждого ребёнка; 2) организацию конструктивного взаимодействия детей в группе в разных видах деятельности, создание условий для свободного выбора детьми деятельности, партнеров и материалов; 3) построение развивающего вариативного образования; 4) организацию образовательного процесса на основе сотрудничества с семьями воспитанников [1]. Очевидно, что представленные компетенции отражают суть деятельности педагогов по созданию образовательной среды в группе в соответствии с ее структурой, описанной В.А. Ясвиным [13].

На базе МБДОУ «Детский сад № 223» и МБДОУ «Детский сад № 221» г. Барнаула процесс управления созданием эффективной образовательной среды в группах для детей с речевыми нарушениями начинался с обеспечения мотивационной и технологической готовности педагогов к деятельности по ее совершенствованию. С этой целью было проведено анкетирование членов педагогического коллектива, направленное на выявление степеней осознания необходимости создания специальной образовательной среды, направленной на познавательно-речевое развитие, и осуществления комплексного подхода к реализации двух образовательных областей в работе с данной категорией детей.

В исследовании принимали участие 18 педагогов, работающих с детьми, имеющими тяжелые речевые нарушения. Анализ результатов анкетирования показал, что педагоги недостаточно владеют знаниями о сути понятия «образовательная среда», ее структурных компонентах, влиянии на развитие детей. Большинство педагогов (89%) понятие «образовательная среда» сводили к описанию ее предметно-пространственного компонента, никто из них не отметил важности социального компонента, и только часть педагогов (22%) указали на важность применения активных методов обучения. Как следствие, ни один педагог не смог определить перечень требований к созданию специальной образовательной среды, направленной на познавательно-речевое развитие. Тем не менее, практически все отметили важность интеграции задач познавательного и речевого развития детей с нарушениями речи (83,5% ответов). Осознание необходимости реализации комплексного подхода к познавательно-речевому развитию дошкольников с речевыми нарушениями в ответах педагогов явно прослеживалось, однако, зависимость эффективности развития детей от наличия специальной образовательной среды также практически не осознавалась. Таким образом, мотивационная и технологическая готовность педагогов к деятельности по созданию и совершенствованию специальной образовательной среды, направленной на познавательно-речевое развитие дошкольников с нарушениями речи оказались не сформированы. Этот факт обусловил необходимость проведения ряда мероприятий, направленных на повышение профессионального мастерства членов педагогического коллектива в указанном направлении.

Данный комплекс мероприятий включает в себя:

1. Групповые и индивидуальные консультации педагогов, раскрывающие вопросы особенностей познавательно-речевого развития детей с нарушениями речи, структуры и характеристик образовательной среды, требований к созданию специальной образовательной среды.

2. Совместная с педагогами разработка нормы-образца деятельности по созданию специальной образовательной среды, направленной на познавательно-речевое развитие дошкольников.

3. Ознакомление педагогов с нормой-образцом деятельности по созданию специальной образовательной среды, направленной на познавательно-речевое развитие дошкольников.

4. Оценка и самооценка деятельности педагогов по созданию и совершенствованию специальной образовательной среды, направленной на познавательно-речевое развитие дошкольников с нарушениями речи.

5. Составление индивидуальных планов повышения профессионального мастерства педагогов в указанном направлении.

6. Планирование и реализация мероприятий, направленных на выполнение задач, обозначенных в индивидуальных планах педагогов: консультации, тренинги, проектная деятельность, обмен опытом, презентации, создание шефских пар и т.п.

7. Повторная оценка и самооценка деятельности педагогов по созданию и совершенствованию специальной образовательной среды, направленной на познавательно-речевое развитие дошкольников с нарушениями речи.

Норма-образец деятельности педагогов дошкольного учреждения по созданию и совершенствованию образовательной среды, направленной на познавательно-речевое развитие детей, разработанная в ходе совместного обсуждения с членами коллектива, выглядит следующим образом.

1. Психологическая готовность педагога к деятельности по созданию и совершенствованию образовательной среды, направленной на познавательно-речевое развитие детей: педагог осознает важность познавательно-речевого развития дошкольников как одного из направлений всестороннего развития личности детей с нарушениями речи; стремится создавать образовательную среду, способствующую реализации данной цели; внутренняя мотивация реализации деятельности по созданию специальной образовательной среды преобладает над внешней мотивацией (стремление к поощрениям и боязнь наказаний).

2. Технологическая готовность педагога к деятельности по созданию и совершенствованию образовательной среды, направленной на познавательно-речевое развитие детей: педагог владеет знаниями о закономерностях познавательно-речевого развития дошкольников с речевыми нарушениями, о структуре и требованиях к созданию специальной образовательной среды, умениями и навыками построения предметно-развивающей среды в группах коррекционной направленности, организации сотрудничества с другими субъектами образовательного процесса в целях реализации целей познавательно-речевого развития.

3. Деятельность педагога по созданию и совершенствованию предметно-развивающей среды в группе: предметная среда в группе предоставляет возможность для проявления познавательно-речевых способностей каждого ребёнка на протяжении всего дня. При создании предметно-развивающей среды предусматривается разнообразие материалов для игр и занятий с учетом возрастных особенностей детей. Среда предоставляет возможность для выполнения различных видов деятельности в сочетании с проявлением речевых способностей детей. Она рациональна, логична, удобна, безопасна, эстетична и красочна. Ее элементы многофункциональны, вариативны и проблемно насыщены. Среда, с одной стороны, гибко зонирована (выделяются учебная, игровая, коррекционная зоны, зона для индивидуальной работы с ребёнком и т.д.), а с другой стороны, носит системный характер, то есть, при взаимодействии с ней в различных видах деятельности ребёнок получает целостное представление об окружающем и имеет возможность проявлять свои познавательно-речевые способности, одновременно совершенствуя их (накапливает знания, словарный запас, учится задавать вопросы, самостоятельно или совместно со взрослым искать на них ответы). Для этого в группе достаточно разнообразного наглядного материала и дидактических игр, которые предоставляются в пользование в соответствии с запланированными лексико-грамматическими темами. Подобным дидактическим материалом насыщаются все зоны, в рамках которых организуется детская деятельность (игрушки, книги, картинки, раскраски, дидактические игры, материал для экспериментирования, развития моторики, словесные игры, занятия и т.д.). Элементы среды регулярно обновляются в соответствии с программными задачами (минимум один раз в неделю: в связи с изучаемой лексической темой).

4. Организация взаимодействия с детьми: взаимодействие педагога с детьми носит личностно-ориентированный характер. Педагог сочетает в своей деятельности функции обучения, воспитания и педагогической поддержки, включает каждого ребёнка в деятельность по присвоению социального опыта, обеспечивает условия для проявления познавательно-речевой активности. Проводит с детьми групповые, подгрупповые и индивидуальные коррекционно-развивающие занятия, в ходе которых организу-

ет деятельность по активизации речевого общения, развитию познавательной активности и познавательных способностей, коррекции звукопроизношения, формированию лексико-грамматических категорий, совершенствованию связной речи, фонематического слуха и восприятия. Педагог и дети являются полноправными участниками педагогического процесса. В ходе организации деятельности детям предоставляется возможность оказывать влияние на ее ход в зависимости от своих потребностей и интересов. Функция же педагога заключается в создании благоприятной среды, поиске условий для эффективного развития каждой личности. Он строит доверительные отношения с детьми, совместно с ними определяет пути преодоления трудностей, регулирует степень своей включенности в деятельность, являясь партнёром, наставником и создателем развивающей среды одновременно. В ходе организации взаимодействия с детьми педагог стимулирует проявление речевой активности детей, контролирует правильность использования сформированных умений и навыков (следит за правильностью произношения звуков, построения фраз, точностью использования тех или иных слов).

5. Организация взаимодействия педагогов с семьей: взаимодействие педагогов с родителями воспитанников характеризуется высокой степенью сотрудничества. Со стороны педагога можно проследить продуманную и четко организованную систему работы с семьями воспитанников, знание и учет особенностей каждой семьи. Он владеет информацией об анамнестических данных ребёнка, времени возникновения нарушений в развитии, отношении родителей к данной проблеме и степени их заинтересованности в успешной коррекции познавательно-речевого развития детей. Педагог стремится обеспечить заинтересованность и желание родителей сотрудничать с членами педагогического коллектива. Такое сотрудничество направлено на обеспечение преемственности работы по познавательно-речевому развитию детей в ДООУ и семье. Система работы с родителями характеризуется активными формами взаимодействия, проведением совместных мероприятий с детьми и родителями и отличается систематичностью. Педагог регулярно проводит групповые и индивидуальные консультации для родителей по вопросам, посвященным методам познавательно-речевого развития, отмечает трудности и успехи каждого ребёнка в усвоении тех или иных задач, дает рекомендации, демонстрирует приемы работы с детьми. Кроме того, имеется систематизированная картотека наглядной информации, подборка литературы по разделу «Познавательно-речевое развитие», которые предоставляются в пользование родителям по мере необходимости.

6. Планирование и реализация содержания образования: содержание образования, реализуемое педагогом, включает в себя все элементы, зафиксированные в государственном стандарте, отражающие задачи познавательно-речевого развития детей (образовательные области «Познавательное развитие» и «Речевое развитие»), а также задачи коррекционной направленности, зафиксированные в адаптированной образовательной программе для детей с тяжёлыми нарушениями речи. Его реализация спланирована логично, системно, прослеживается взаимосвязь учебного материала, усваиваемого в различных видах деятельности, проблемная насыщенность информации. Информация, подлежащая усвоению в рамках изучения одной лексической темы, является основой для ознакомления с другими темами. Регулярно планируется тема, в рамках которой происходит обобщение ранее изученного материала (Например, при изучении темы «Осень» обобщаются знания, полученные в ходе работы над темами «Овощи», «Фрукты», «Деревья», «Перелетные птицы», «Демисезонная одежда» и т.д.). Характерно постепенное усложнение учебного материала в зависимости от возрастных особенностей детей. Он осваивается в разнообразных видах деятельности путём обобщения опыта. При этом выполняются принципы учета зоны ближайшего развития и индивидуализации и дифференциации обучения. С детьми, имеющими трудности в усвоении программного материала, проводятся дополнительные занятия в соответствии с индивидуальным планом работы (индивидуальная программа развития).

7. Применение разнообразных форм, методов и средств обучения: образовательный процесс конструируется в виде организации различных видов деятельности с учетом возрастных особенностей и особых образовательных потребностей детей. В нем органично сочетаются разные формы обучения (специально организованная совместная деятельность педагога с детьми, самостоятельная игровая деятельность детей), в ходе которых

происходит усвоение, закрепление знаний, умений и навыков. В основном совместная деятельность организуется при помощи активных методов в игровой форме. Педагог использует специальные методы и приемы работы с детьми, имеющими нарушения речи, которые позволяют корригировать особенности их познавательной сферы. В качестве средства обучения выступает умело организованная предметно-развивающая среда, стимулирующая проявление познавательной и речевой активности детей. При организации педагогического процесса учитывается требование смены видов деятельности. Это обеспечивает интенсивное усвоение материала за счет мощного потока информации познавательного характера.

Необходимо отметить, что на данный момент деятельность по повышению профессионального мастерства педагогов в создании специальной образовательной среды продолжается, однако, оценка промежуточных результатов показала повышение степени осознания педагогами необходимости указанной дея-

тельности для повышения качества коррекционного процесса с детьми с нарушениями речи, их осведомленности в вопросах требований к организации средовых воздействий.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод о том, что одним из направлений оптимизации образовательного процесса в дошкольных учреждениях является интеграция познавательного и речевого развития детей, поскольку удовлетворение познавательных потребностей возможно только в рамках общения ребенка с окружающим миром. Деятельность педагогов в рамках данного направления обусловлена требованиями к структурным компонентам образовательной среды, отражает взаимосвязь характеристик предметной среды, взаимодействия педагогов с детьми и семьями воспитанников, содержания, форм, методов и средств образования, которые способствуют удовлетворению познавательных и коммуникативных потребностей детей и, как следствие, стимулируют их познавательно-речевое развитие.

#### Библиографический список

1. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования*. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва. Available at: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
2. Глухов В.П., Ковшиков В.А. *Основы психолингвистики*. Москва: Высшая школа, 2005.
3. Зимняя И.А. *Лингвopsихология речевой деятельности*. Москва, 2001.
4. Ломов Б.Ф. *Системность в психологии*. Москва: МОДЕК, 2011.
5. Арсенова Ю.С. *Образовательная среда в ДОУ*. Available at: <http://pedportal.net/po-zadache/upravlenie-dou/obrazovatel'naya-sreda-dou-v-sootvetstvie-s-fgos-do-473352>
6. *Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с ФГОС ДО*. Available at: <http://www.mbdou10-tula.ru/opit-fominoi/metodicheskie-materialy/370-organizatsiya-razvivayushchej-predmetno-prostranstvennoj-sredy-v-sootvetstvii-s-fgos-do>
7. Леонтьев А.Н. *Проблемы развития психики*. Москва, 1972.
8. Запорожец А.В. *Избранные психологические труды*. Москва, 1986.
9. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. Москва, 2005.
10. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания. *Педагогика*. 2001; № 1: 17-24.
11. Новоселова С.Л. *Развивающая предметная среда*. Москва, 1995.
12. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. *Педагогика*. 2000; 7: 36 – 41.
13. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва, 2001.
14. Артемьева И.В. *Психологическое изучение познавательных процессов детей, страдающих общим недоразвитием речи*. Available at: <http://nsportal.ru/detskii-sad/logopediya/razvitie-poznavatelnykh-protsesov-detei-s-diagnozom-obshchee-nedorazvitie-re>
15. Волкова Г.А. *Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи*. Санкт-Петербург, 1993.
16. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. *Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников*. Екатеринбург, 1998.
17. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. *Логопсихология*. Москва: Академия, 2006.
18. *Основы теории и практики логопедии*. Под ред. Р.Е. Левиной. Москва, 1968.
19. Косякова О.О. *Логопсихология*. Москва, 2007.
20. Фотекова Т.А. *Сравнительное исследование особенностей познавательной деятельности при общем недоразвитии речи и при задержке психического развития у младших школьников*. Москва, 1993.

#### References

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii (Minobrnauki Rossii) ot 17 oktyabrya 2013 g. N 1155 g. Moskva. Available at: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
2. Gluhov V.P., Kovshikov V.A. *Osnovy psiholingvistiki*. Moskva: Vysshaya shkola, 2005.
3. Zimnyaya I.A. *Lingvopsihologiya rechevoj deyatel'nosti*. Moskva, 2001.
4. Lomov B.F. *Sistemnost' v psihologii*. Moskva: MODEK, 2011.
5. Arsenova Yu.S. *Obrazovatel'naya sreda v DOU*. Available at: <http://pedportal.net/po-zadache/upravlenie-dou/obrazovatel'naya-sreda-dou-v-sootvetstvie-s-fgos-do-473352>
6. *Organizatsiya razvivayushchej predmetno-prostranstvennoj sredy v sootvetstvii s FGOS DO*. Available at: <http://www.mbdou10-tula.ru/opit-fominoi/metodicheskie-materialy/370-organizatsiya-razvivayushchej-predmetno-prostranstvennoj-sredy-v-sootvetstvii-s-fgos-do>
7. Leont'ev A.N. *Problemy razvitiya psihiki*. Moskva, 1972.
8. Zaporozhec A.V. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva, 1986.
9. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka*. Moskva, 2005.
10. Bondarevskaya E.V. Smysly i strategii lichnostno-orientirovannogo vospitaniya. *Pedagogika*. 2001; № 1: 17-24.
11. Novoselova S.L. *Razvivayushchaya predmetnaya sreda*. Moskva, 1995.
12. Manujlov Yu.S. Sredovoj podhod v vospitanii. *Pedagogika*. 2000; 7: 36 – 41.
13. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moskva, 2001.
14. Artem'eva I.V. *Psihologicheskoe izuchenie poznavatel'nykh processov detej, stradajuschih obschim nedorazvitiem rechi*. Available at: <http://nsportal.ru/detskii-sad/logopediya/razvitie-poznavatelnykh-protsesov-detei-s-diagnozom-obshchee-nedorazvitie-re>
15. Volkova G.A. *Psihologo-logopedicheskoe issledovanie detej s narusheniyami rechi*. Sankt-Peterburg, 1993.
16. Zhukova N.S., Mastjukova E.M., Filicheva T.B. *Logopediya. Preodolenie obshego nedorazvitiya rechi u doshkol'nikov*. Ekaterinburg, 1998.
17. Kalyagin V.A., Ovchinnikova T.S. *Logopsihologiya*. Moskva: Akademiya, 2006.
18. *Osnovy teorii i praktiki logopedii*. Pod red. R.E. Levinoj. Moskva, 1968.
19. Kosyakova O.O. *Logopsihologiya*. Moskva, 2007.
20. Fotekova T.A. *Sravnitel'noe issledovanie osobennostej poznavatel'noj deyatel'nosti pri obschem nedorazvitiu rechi i pri zaderzhke psihicheskogo razvitiya u mladshih shkol'nikov*. Moskva, 1993.

Статья поступила в редакцию 17.02.17

УДК 371

**Mustafaeva A.R.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: aida.mustafaeva@bk.ru*

**Gaidarova L.I.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: aida.mustafaeva@bk.ru*

**THEORETICAL ASPECTS OF FORMATION OF MORAL VALUES OF TEENAGERS IN THE POLYETHNIC ENVIRONMENT OF A SCHOOL.** The article presents a model of how to form moral values of adolescents in polyethnic school environment. Today, owing to features of the developed social and economic living conditions, the school isn't able to solve many problems of education by its own. Therefore, it is important for the society to develop interaction of school and children's families in reaching the task of forming moral values, when they will work as single social and educational institute with roles and statuses for its members. In the Republic of Dagestan an organization in dealing with specific problems of childhood has gained such experience.

**Key words:** education, family, society, tradition, personalities, children, pedagogy.

**A.P. Мустафаева**, канд. пед. наук, ст. преп., Дагестанский государственный технический университет, г. Махачкала, E-mail: aida.mustafaeva@bk.ru

**Л.И. Гаюдарова**, канд. пед. наук, ст. преп., Дагестанский государственный технический университет, г. Махачкала, E-mail: aida.mustafaeva@bk.ru

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В ПОЛИЭТНИЧНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Сегодня, в силу особенностей сложившихся социально-экономических условий жизни, многие задачи образования школа не в состоянии решить одна, поэтому в обществе отмечается потребность в развитии взаимодействия школы и семьи в **формировании нравственных отношений** как единого социально-образовательного института, который предполагает группу ролей и статусов, совокупность лиц, выполняющих определенные социальные и социально-образовательные функции.

**Ключевые слова:** образование, семья, общество, традиции, личность, ребёнок, педагогика.

Долгий путь отступления от демократических начал, пройденный отечественной школой, смена идеологических ориентаций и идеологический вакуум, образовавшийся при этом, привели к снижению эффективности воспитательного процесса, формализму в работе с подростками, распространению «двойной морали» нравственной глухоты, дегуманизации поведения. Широкий размах приобрела ориентация подростков на атрибуты массовой (в основном западной) культуры за счет снижения настоящих культурных, нравственных и национальных ценностей. С учетом этих новых реалий необходимо создать иное представление нравственного воспитания детей в полиэтничном пространстве современной школы. Чтобы создать новую модель формирования нравственных качеств подростков в полиэтничном пространстве школы, обратимся к аналогичным исследовательским позициям в педагогике [1].

Одним из основателей современного этнопедагогического подхода к воспитанию, как известно, является Г.Н. Волков и его этнопедагогическая научная школа [2]. В рамках исследований данной школы обоснована необходимость использования опыта и технологий этнопедагогике в содержании и методах работы школы в этнических и в полиэтничных регионах России. Выявлен также воспитательный потенциал средств этнической культуры. Выявлены возможности использования народных традиций в воспитании школьников.

Таким комплексным явлением многообразия культур и народов в качестве объекта исследования мы определили полиэтничную образовательную среду в конкретных условиях многонационального Дагестана, где в каждой городской и поселковой школе обучаются представители в самой меньшей мере четырнадцати народов, имеющих письменность. В идеальном варианте в выбранном нами социальном объекте могут контактировать и представители всех тридцати народов и этнических групп Республики Дагестан.

Мы считаем, что полиэтничная среда может максимально способствовать реализации этих компонентов духовно-нравственного воспитания подростков. От степени организованности взаимодействия разнонациональных групп, осознающих народную мудрость, понимающих жизнь гражданина своего народа, района, города, республики, будет зависеть способность современной молодежи, противостоять негативному влиянию массовой культуры. Сотрудничество с родителями, обеспечение позитивных взаимоотношений школы и семьи – условие развития современной школы, достижения образовательных целей и создания максимально благоприятных условий для образования школьника, его развития, реализации им индивидуального потенциала в условиях

школьной жизни и дома. Необходимое условие полноценного развития детей – создание духовной образовательной среды, включающей учащихся, родителей, педагогов, общественность, иницирующей учебные, творческие, нравственные достижения личности и рассматривающей индивидуальные успехи и неудачи как событие, связанное с жизнью всего сообщества [3].

На основании анализа тенденций, характеризующих взаимодействие школы и семьи, можно отметить ряд направлений, по которым возрастает роль родителей как субъектов образования: участие в инвестициях (от финансирования отдельных мероприятий до систематической спонсорской помощи в техническом обеспечении); участие в образовательном процессе (руководство кружками, секциями, влияние на учебно-педагогическую деятельность); участие в управлении школой (через попечительские советы, родительские комитеты и т.д.).

Сегодня родители хотят, чтобы школа давала их детям широкий спектр общекультурных знаний, проводила специализацию в зависимости от возможностей и способностей ребёнка, чтобы учителя были внимательны к состоянию здоровья и индивидуальным особенностям детей, чтобы в школе царил позитивная психологическая атмосфера. Образовательный заказ родителей связан с их стремлением научить детей анализировать явления жизни, привить им навыки поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях. Однако те же родители могут относиться весьма не критично к собственным действиям, иногда не имея грамотных представлений о своих функциях и возможностях, перекладывая ответственность на внешнюю ситуацию жизни, а именно на школу, педагогов, социум. Между тем известно, что дети, в особенности в младшем школьном возрасте, внимают не столько словесным нравоучениям родителей, сколько перенимают их действия и поступки.

В свою очередь, вступая на путь взаимодействия с современными родителями, педагоги начинают глубже осмысливать свою профессию как сферу предоставления различных образовательных услуг, общественную значимость своей профессии и роли в повышении педагогической культуры родителей. При построении учебно-воспитательного процесса учитель старается учитывать мнение родителей, а навыки, получаемые им в результате взаимодействия с семьей, могут распространяться и на взаимодействие с учащимися, способствуя демократизации и гуманизации школьной жизни.

Интеграция усилий школы и семьи в современных условиях содействует гармонизации отношений между всеми детьми школы, а также между детьми и взрослыми, формирует между школьниками, учителями и родителями партнерские отношения,

создает условия для получения ими опыта конструктивного взаимодействия.

В последнее время в республике, как и в целом по Российской Федерации, значительно увеличилось количество детей, нуждающихся в специальном педагогическом внимании: сироты, инвалиды, дети из многодетных семей, дети-жертвы войн, дети-беженцы, беспризорные, безнадзорные и др. Такие дети нуждаются в особом внимании, заботе, улучшении бытовых условий жизни, разнообразия досуга, общения, которые помогут им в полноценном развитии с другими детьми. Для успешной интеграции их в полноценное сообщество всех детей, необходимыми условиями являются: защита прав и интересов со стороны государства; ослабление негативных последствий влияния социальной среды; создание новых учреждений, ориентированных на специфические проблемы детей с различными формами дезадаптации. Согласно существующему законодательству в Республике Дагестан накоплен определенный опыт организации работы по решению конкретных проблем детства в Республике

Дагестан, в ходе реализации республиканской целевой программы «Дети Дагестана», в которой отражено социальное, экономическое, демографическое положение детей, затронуты вопросы по улучшению их жизни с учетом особенностей и специфики республики.

Таким образом, качество семейного воспитания, расширение воспитательных возможностей семьи, повышение ответственности родителей за воспитание своих детей – это важнейшие проблемы современной педагогической практики. Их решение возможно при условии всесторонней психолого-педагогической подготовки семьи, родителей к выполнению своих воспитательных функций [4]. Именно этими обстоятельствами диктуется необходимость постоянного повышения уровня педагогической компетентности родителей, организации для них различных форм образования, усиления взаимодействия семьи и школы как совершенно особого вида педагогической деятельности, требующего специальных психолого-педагогических знаний, такта, терпимости.

#### Библиографический список

1. Асташова Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей./ М., 2000.
2. Волков Г.Н., Арсалиев Ш.М.Х. Этнопедагогические ценности, тенденции и прогнозы. *Известия Чеченского государственного педагогического института*. 2009; 2: 28 – 44.
3. Магомедова З.Ш. Педагогическое сопровождение в нравственном становлении личности. *Педагогическое образование и наука*. 2013; 1: 132 – 135.
4. Дзюба Т.А. Этнопедагогическое исследование в контексте культуры. *Научно-информационный вестник докторантов, аспирантов, студентов*. 2003; 1; Т. 1: 177 – 182.

#### References

1. Astashova N.A. Uchitel': problema vybora i formirovanie cennostej./ M., 2000.
2. Volkov G.N., Arsaliev Sh.M.H. 'Etnopedagogicheskie cennosti, tendencii i prognozy. *Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*. 2009; 2: 28 – 44.
3. Magomedova Z.Sh. Pedagogicheskoe soprovozhdenie v nrvstvennom stanovlenii lichnosti . *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2013; 1: 132 – 135.
4. Dzyuba T.A. 'Etnopedagogicheskoe issledovanie v kontekste kul'tury. *Nauchno-informacionnyj vestnik doktorantov, aspirantov, studentov*. 2003; 1; Т. 1: 177 – 182.

Статья поступила в редакцию 01.03.17

УДК 37.04

**Kuzyura T.A.**, Deputy Director, Altai Regional Centre of Information-Technical Work (ARCITW) (Barnaul, Russia),  
E-mail: nasonov211@mail.ru

**Nasonov A.D.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: nasonov211@mail.ru

**Khaustova G.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: nasonov211@mail.ru

**ABOUT THE EXPERIENCE WITH GIFTED CHILDREN WITHIN THE PROGRAM “THE FUTURE OF ALTAI”.** One of the most important tasks of modern education is forming of such educational activities that provide students with an opportunity for self-development and self-improvement. Those educational actions that facilitate creative object-oriented activity are of particular interest to the researchers. It is considered that the problem of forming pupils' intellectual potential in the process of their scientific-research activities should be taken into account very seriously. The analysis of ARCITW work is given within the framework of the program “The Future of Altai”. The experience of this work is generalized in rural areas.

**Key words: pupils, scientific-research activities, pedagogical techniques.**

**Т.А. Кузюра**, заместитель директора, Алтайский краевой центр информационно-технической работы (АКЦИТР), г. Барнаул, E-mail: nasonov211@mail.ru

**А.Д. Насонов**, канд. физ.-мат. наук, проф., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: nasonov211@mail.ru

**Г.А. Хаустова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: nasonov211@mail.ru

## ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ ПО ПРОГРАММЕ «БУДУЩЕЕ АЛТАЯ»

Одной из важнейших задач современной системы образования является формирование таких учебных действий, которые предоставляют школьникам возможность как к саморазвитию, так и к самосовершенствованию. Особый интерес представляют такие учебные действия, которые способствуют созданию условий и представлению возможностей для предметной творческой деятельности. В статье рассматривается проблема формирования интеллектуального потенциала школьника в процессе его научно-исследовательской деятельности. Проводится анализ работы с одарёнными детьми в рамках программы «Будущее Алтая». Обобщается опыт этой работы в сельской местности.

**Ключевые слова: школьники, научно-исследовательская деятельность, педагогические технологии.**

Прогресс цивилизации в значительной мере зависит от деятельности высокоодаренных людей. Поэтому одной из важных задач государственной политики является выявление и целенаправленная поддержка одаренных, способных, талантливых людей, начиная с дошкольного возраста. В программном документе «Наша новая школа» акцентируется внимание на необходимости создания «как специальной системы поддержки сформировавшихся талантливых школьников, так и общей среды для проявления и развития способностей каждого ребенка, стимулирования и выявления достижений одаренных ребят».

В нашем крае система работы с одаренными детьми признана одной из составляющих государственной образовательной политики [1-3].

Программа «Будущее Алтая» возникла в Алтайском крае в 1995 году на базе Алтайского краевого центра информационно – технической работы (АКЦИТР).

В выборе подходов к осуществлению работы с одаренными детьми наша принципиальная позиция в том, что мы не отбираем одаренных детей, а принимаем всех детей и работаем с ними в контексте парадигмы. Сущность ее в том, что одаренность проявляется в деятельности и оценивается по результатам – успех в деятельности. Главным принципом нашей работы с детьми является принцип создания условий и предоставления возможности для предметной творческой деятельности.

Эта задача реализуется посредством включения учащихся в научно-исследовательскую деятельность. При этом, система мероприятий по организации научно-исследовательской деятельности обучающихся охватывает всех участников образовательного процесса: педагогов, обучающихся и их родителей, руководителей образовательных учреждений, руководителей муниципальных служб управления [4; 5].

Одним из основных направлений деятельности программы «Будущее Алтая» является научно-методическое обеспечение работы с одаренными детьми. Объектом этой работы являются учителя, осуществляющие руководство учебно-исследовательской работой школьников. Начало работы с учителями начинается в начале учебного года.

В конце сентября – начале октября месяце в стенах АлтГПУ проходят лектории для педагогов края по теме «Актуальные проблемы науки и техники. Организация работы с одаренными учащимися». На этих лекториях перед слушателями выступают ученые ведущих вузов края, а так же педагоги школ края. Где они подробно останавливаются на таких актуальных проблемах, как:

1. Этапы научно – исследовательской работы
2. Как оформить исследовательскую работу
3. Защита исследовательского проекта
4. Перспективные направления в исследованиях школьников

5. Методы исследования и их использование в школьных научно – исследовательских работах.

6. Дают анализ исследовательских проектов, представленных на конкурс в прошлые годы и т.д.

Не каждый педагог из сельской местности может посетить наш лекторий на базе АлтГПУ, поэтому организаторы программы «Будущее Алтая» и ученые алтайских вузов выезжают в районы края для активизации работы с одаренными школьниками. Цель – выявление, поддержка и развитие интеллектуального потенциала детей из сельской местности. Процесс этот непростой и трудоемкий, но необходимый, ведь история показывает, что истинные таланты часто бывают из сельских глубин. Удалось создать стабильную систему методических консультационных семинаров для сельских педагогов по вопросам методики и практики руководства учебно-исследовательской деятельностью школьников [5; 6].

Благодаря такому тесному сотрудничеству с экспертами и методистами программы «Будущее Алтая» сельские учащиеся добиваются очень высоких результатов на краевых и Всероссийских конкурсах. Если 2014 году из 12 медалей, полученных участниками программы «Будущее Алтая» в заочном Всероссийском конкурсе «Первые шаги» 11 завоевали представители г. Барнаула, то в 2015 году из 12 медалей – 9 получены участниками из других школ края. Эта статистика подтверждает тот факт, что программа предоставляет каждому вполне реальный шанс включиться в исследовательскую работу и говорит о значительных интеллектуальных и творческих резервах, сосредоточенных в сельских районах. Нельзя не отметить результативность работы программы «Будущее Алтая» по привлечению к исследовательской и научной деятельности ребят из малых городов и

сельских районов Алтайского края на Всероссийском уровне в очном формате. Так участников на научную конференцию «Шаг в будущее» в 2015 году из 14 – 9 были из сельской местности. Олимпиада «Созвездие» в 2015 году – из 10 участников края – 8 представителей села. Нельзя не отметить, что большую организационную работу на селе оказывают районные председатели комитетов по образованию, на территории которых проводятся данные мероприятия.

Как правило, в ноябре месяце на базе школ г. Барнаула проходят установочные сессии юных исследователей и выставка исследовательских работ учащихся. Школьники из всех городов и районов края выступают перед учеными со своими научно-исследовательскими проектами. Каждый участник установочной сессии получает методические рекомендации и предложения экспертов по наиболее перспективному направлению развития каждого научного исследования, необходимый перечень первоисточников по углублению и расширению знаний по теме исследования.

Итогом большой инновационной научно – методической работы Центра можно считать успехи на Всероссийских и Международных конкурсах. А также успешная подготовка участников Всероссийского форума «Шаг в будущее» к предметной олимпиаде. Настоящий исследователь должен хорошо ориентироваться не только в своем проекте, но и должен знать область науки, к которой его тема относится. Поэтому в рамках Всероссийского форума «Шаг в будущее» проходит научно – образовательная олимпиада. По условиям мероприятия каждому участнику нужно продемонстрировать знания по таким образовательным предметам как математика, физика, история, биология, химия и умение грамотно написать сочинение. В этой связи, с 2009 года экспертный совет программы «Будущее Алтая» в течении трех месяцев осуществляет индивидуальную подготовку участников к предметной олимпиаде.

И, наконец, основное крупное мероприятие, ежегодно реализуемое программой «Будущее Алтая» – краевая научно-практическая конференция школьников и молодежи. Эта конференция традиционно является итоговым мероприятием, проводимым программой «Будущее Алтая» в течение учебного года.

Педагогические инновации рассматриваются здесь как целенаправленные изменения, вносящие в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом, поэтому с 2009 года все поступившие на конференцию работы проходят этап рецензирования и отбора исследовательских работ участников конкурса «Будущее Алтая» экспертами краевой программы.

В течение недели на базе КЦИТР эксперты (ученые вузов) рецензируют работы, которые поступают на краевую итоговую конференцию. В 2014 году на участие в конкурсе были заявлены 826 работ, но по результатам рецензирования, из них были отобраны 580.

Важной задачей современного образования России является сохранение и развитие творческого потенциала человека, чему эффективное взаимодействие вузов и УДОД может успешно содействовать.

На сегодняшний день программа «Будущее Алтая» эффективно взаимодействует с высшими учебными заведениями. Взаимодействие осуществляется посредством проведения совместных мероприятий. Так, например, на базе АлтГПУ организуется лекторий для педагогов края «Актуальные проблемы современной науки и техники. Организация работы с одаренными учащимися». После лектория каждому слушателю выдается свидетельство о прохождении курсов повышения квалификации работников образования. На базе АлтГТУ им. И.И. Ползунова проходит открытая итоговая научно – практическая конференция «Будущее Алтая». Таким образом, осуществляется активное участие преподавателей вузов в работе с одаренными детьми. Совместными усилиями программы «Будущее Алтая» и преподавателей вузов разрабатываются программы развития одаренных детей, обеспечивается их поддержка. За счет этого происходит качественное улучшение студенческого состава в плане одаренности.

С 2005 года создан научно – консультативный совет программы «Будущее Алтая», в который входят проректора вузов края и председатели экспертных советов секций – ученые из состава вузов края. Возглавляет совет проректор по научной работе АлтГПУ, доктор социологических наук, профессор Наталья Александровна Матвеева.



На заседании научно-консультативного совета (НКС) краевой программы для одарённых школьников и молодёжи «Будущее Алтая» выносятся вопросы по итогам работы и проблемам краевой программы «Будущее Алтая» в прошедшем учебном году и перспективам дальнейшего развития краевой программы «Будущее Алтая» на новый учебный год. По решению НКС награждаются организаторы окружных мероприятий в рамках программы «Будущее Алтая» благодарностью за организацию работы с учащимися в районах края и развитие краевой программы для одарённых школьников и молодёжи «Будущее Алтая».

Результат большой инновационной деятельности педагогических коллективов видится в успехах учеников. С 1998 года на базе КЦИТР создан У КП (учебно-консультационный пункт). Деятельность У КП направлена на реализацию главной цели – организовать силами профессорско-преподавательского состава вузов краевого центра консультации для учащихся и методическую помощь руководителям научно – исследовательских работ школьников. Эти консультации продолжаются в течении четырёх месяцев. В индивидуальном порядке на занятиях У КП претендентов на участие в общероссийских конкурсах учат умению логически правильно научным языком доложить о технологии и результатах своего исследования, помогают в оформлении пакета материалов, необходимых для представления на конкурс. Кроме того, 2009 года ввели в практику предварительную защиту. Предварительная защита лучших работ школьников является подготовительным мероприятием к участию алтайских делегаций во Всероссийских, Международных конкурсах и Олимпиаде «Созвездие». Чаще всего предварительная защита лучших исследо-

вательских работ школьников по программы «Будущее Алтая» проходит с привлечением учёных вузов края на базе таких вузов, как АлтГТУ им. И.И. Ползунова, АлтГУ, АлтГПУ

Кроме того, исследовательские работы школьников прошедшие предварительную защиту, по предложению экспертных советов секций ежегодно публикуются в изданиях вузов края. На базе кафедры «Химическая техника и инженерная экология» АлтГТУ им. И.И. Ползунова выпущен сборник содержащий тезисы докладов лучших научно – исследовательских работ школьников по направлениям физика, техника, астрономия, экология и биология, в сборнике Алтайского государственного университета, в вестники Алтайского государственного педагогического университета опубликованы работы по истории.

Все перечисленное – это костяк мероприятий, иницируемый и поддерживаемый программой «Будущее Алтая» в течение года. Вокруг этих крупных проектов реализуется множество локальных инициатив, как на уровне отдельных школ, так и на уровне муниципальных образований. Следует также отметить, что упомянутые проекты нельзя рассматривать отдельно друг от друга. Именно благодаря их взаимосвязи, благодаря комплексному подходу удается сохранить главные наработки прошлых лет, генерировать и реализовывать новые идеи, привлекать к себе внимание общественности и государства.

Таким образом, работа с одарёнными детьми направлена на будущее. Программа «Будущее Алтая» дает возможность молодым и одарённым проявить свои способности, реализовать идеи и войти во взрослую жизнь успешными, востребованными современным обществом людьми.

#### Библиографический список

1. Насонов А.Д., Хаустова Г.А., Кузюра Т.А. Оценка творческой работы, как один из этапов в организации научно-исследовательской деятельности учащихся. *Психодидактика высшего и среднего образования*, Часть 2, Барнаул: АлтГПУ, 2014: 320 – 322.
2. *Информационно-методический бюллетень*. Под редакцией Н.М. Чумаковой. Барнаул: КЦИТР, 2016; № 1.
3. Насонов А.Д., Голубь П.Д., Руденко Н.Г., Кузюра Т.А. Роль центра информационно-технической работы при организации научно-исследовательской деятельности сельской молодежи. *Информация и образование: границы коммуникаций*. Горно-Алтайск, 2013: 293 – 294.
4. Голубь П.Д., Овчаров П.Д., Насонов А.Д. Научно-образовательные аспекты зарождения научного знания. *Проблемы профессионально-технологического образования*. Курск, 2014: 34 – 41.
5. Сортыяков Е.Д., Насонов А.Д. Организация научно-исследовательской деятельности школьников на базе исследовательской лаборатории. *Развивающее образование 21 века*. Горно-Алтайск, 2003: 173.
6. Насонов А.Д., Абдуразаков М.В., Сортыяков Е.Д., Сортыякова В.М. Междисциплинарный подход при организации научно-исследовательской деятельности школьников. *Психодидактика высшего и среднего образования*. Барнаул: АлтГПУ, 2012; Часть 2; 102 – 103.

#### References

1. Nasonov A.D., Haustova G.A., Kuzyura T.A. Ocenka tvorcheskoj raboty, kak odin iz `etapov v organizacii nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashchih'sya. *Psihoididaktika vysshego i srednego obrazovaniya*, Chast' 2, Barnaul: AltGPU, 2014: 320 – 322.
2. *Informacionno-metodicheskij byulleten'*. Pod redakciej N.M. Chumakovoj. Barnaul: KCITR, 2016; № 1.
3. Nasonov A.D., Golub' P.D., Rudenko N.G., Kuzyura T.A. Rol' centra informacionno-tehnicheskoy raboty pri organizacii nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti sel'skoj molodezhi. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij*. Gorno-Altajsk, 2013: 293 – 294.
4. Golub' P.D., Ovcharov P.D., Nasonov A.D. Nauchno-obrazovatel'nye aspekty zarozhdeniya nauchnogo znaniya. *Problemy professional'no-technologicheskogo obrazovaniya*. Kursk, 2014: 34 – 41.
5. Sortyakov E.D., Nasonov A.D. Organizaciya nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti shkol'nikov na baze issledovatel'skoj laboratorii. *Razvivayushee obrazovanie 21 veka*. Gorno-Altajsk, 2003: 173.
6. Nasonov A.D., Abdurazakov M.V., Sortyakov E.D., Sortyakov V.M. Mezhpredmetnyj podhod pri organizacii nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti shkol'nikov. *Psihoididaktika vysshego i srednego obrazovaniya*. Barnaul: AltGPU, 2012; Chast' 2; 102 – 103.

Статья поступила в редакцию 10.03.17

УДК 378.016:741

**Пазников О.И.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia),  
E-mail: opaznikov@mail.ru

**DRAWING TRAINING IN IT'S FORMING MEANING.** In this article the researcher considers the role and importance of teaching drawing in a professional artistic education for students of a Pedagogical Institute of Buryat State University. The work identifies a set inherent in forming functional characteristics, educational tools, methods and techniques. The research presents a differential analysis and characteristics of educational and creative types of drawing, explains features of the content, equipment and organization of lessons by the artistic activities. The author describes some lessons on life drawing, creative illustrative activity, etc. Innovative character of the drawing education is defined by including materials for developing education of Buryat regional cultural element in its contents – object for life drawing, folklore motives, plot theme from the area of natural, cultural, social environment. Along with the methodology of drawing teaching in conditions of group lessons the researcher tells about an individual approach to fulfilling pedagogic work with students. In the process of drawing teaching much attention is paid to the theoretical and practical development of laws and rules in fine arts, developing skills of drawings life sketches, of working based on memory, representation, or imagination. An artistic image is understood as a result of the educational creative activities of students in drawing class.

**Key words:** training, developing, training drawing, creative drawing, life drawing, drawing on representation, illustrative activity, expressive means, regional cultural element.

**О.И. Пазников**, канд. пед. наук, доц., Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ,  
E-mail: opaznikov@mail.ru

## ОБУЧЕНИЕ РИСУНКУ В ЕГО ФОРМИРУЮЩЕМ ЗНАЧЕНИИ

В данной статье рассматривается роль и значение процесса обучения рисунку в профессиональной художественной подготовке студентов Педагогического института Бурятского государственного университета. Выявляется комплекс присущих ему формирующих функциональных свойств, образовательных средств, методов и приемов. Дается дифференцированный анализ и характеристика учебных и творческих видов рисунка, раскрываются особенности содержания, оборудования и организации занятий данными видами изобразительной деятельности. В качестве примера приводятся занятия по рисованию с натуры, творческой иллюстративной деятельностью и другие. Инновационный характер процесса обучения рисунку определяется включением в его содержание развивающего материала регионального культурного компонента Бурятии – натуральных объектов, фольклорных мотивов, сюжетной тематики из области окружающей природной, культурной, социальной среды. Наряду с методикой преподавания рисунка в условиях групповых занятий предлагается осуществление индивидуального подхода к проведению формирующей педагогической работы с отдельными студентами. Большое внимание в процессе обучения рисунку уделяется теоретическому и практическому освоению законов и правил изобразительного искусства, формированию навыков выполнения рисунков и набросков с натуры, по памяти, по представлению, по воображению. Рассматривается сущность художественного образа как результата учебно-творческой деятельности студентов на занятиях по рисунку.

**Ключевые слова:** обучение, формирование, учебный рисунок, творческий рисунок, рисование с натуры, рисование по представлению, иллюстративная деятельность, выразительные средства, региональный культурный компонент.

Системно организованная художественно-педагогическая деятельность, ориентированная на эффективное становление и развитие специальных профессиональных качеств личности будущего учителя в условиях высших учебных заведений, включает в свой программный контент широкий спектр занятий изобразительным искусством, призванных обеспечить формирование соответствующих профильных компетенций студентов, в том числе комплекса универсальных учебных действий и метапредметных результатов, определенных современными требованиями ФГОСа.

Особое место в данной образовательной системе занимают занятия рисунком – универсальным художественным субстратом, имманентным всем видам пространственных искусств, воплощаемых в станковых, прикладных и монументальных формах (графика, живопись, скульптура, дизайн, архитектура и др.).

Фундаментальное значение рисования как исходного изобразительного процесса и роль рисунка как первоосновы художественного образа ставятся во главу угла в академических учениях, авторских трактатах и методологических концептах величайших мастеров мирового и отечественного искусства – Леонардо да Винчи, Микеланджело Буонарроти, Л.Б. Альберти, Ч. Ченнини, А. Дюрера, А. Ашбе, К.П. Брюллова, И.Н. Крамского, П.П. Чистякова, И.Е. Репина, В.А. Фаворского и других. Так, по словам Микеланджело, «рисунок ... есть высшая точка и живописи, и скульптуры, и архитектуры; рисунок – источник и корень всякой науки» [1, с. 4].

Убедительное обоснование полифункциональной (образовательной, развивающей, когнитивной, эвристической, рефлексивной и т. д.) сущности рисунка как учебной дисциплины в системе профессиональной подготовки студентов-педагогов дается в научных трудах известных ученых в области художественной педагогики – Н.Н. Анисимова, И.П. Глинской, Д.Н. Кардовского, В.В. Колокольникова, Н.П. Костерина, Л.Г. Медведева, П.Я. Павлинова, Н.Н. Ростовцева, Н.М. Сокольниковой, А.Е. Терентьева, Б.Я. Яковлева и других.

К примеру, в научно-педагогической концепции Б.Я. Яковлева содержится справедливое утверждение, что «рисование, имея «наглядный» материал и «развивающий» метод, действуя, главным образом, через посредство зрения, способствует культуре этого чувства ..., а через это «формально» развивает и улучшает познавательные силы души, делает восприятие более сильным, образы яркими, воображение деятельным и живым, ... память более крепкою, понятия – содержательными, суждения – правильными». К тому же, «действуя преимущественно в сфере форм, красок и пространственных отношений, ... рисование, через постоянные ассоциации, путем отождествления и различения питает наше познание всем разнообразием окружающей природы, другими словами – расширяет сферу опыта и тем подготавливает материал для многих научных дисциплин» [2, с. 40].

Образовательная ценность ретроспективных дидактических и методических изданий по рисованию, как многообразному виду графической деятельности, обусловлена тем, что процесс обучения рисунку, сопряженный с освоением его выразительных, технических и эстетических сторон, рассматривается в них на основе принципа взаимосвязи теории и практики, в структуре которого законы и правила изобразительной грамоты (композиция, перспектива, цветоведение, теория теней, начертательная геометрия, пластическая анатомия и др.) имеют априорное значе-

ние. Вытекающее отсюда методологическое положение, детерминированное совокупным академическим опытом, гласит, что «овладеть рисунком без серьезных научных знаний нельзя», [3, с. 31], ибо «совершенное преподавание искусства предполагает сочетание синтеза и анализа» [1, с. 25]. То есть, следуя логике системно-деятельностного подхода, «искусству ... учатся на правилах и приемах, а затем уже его усваивают на практике» [1, с. 17].

В программе нашей художественно-образовательной работы со студентами Педагогического института Бурятского государственного университета имеют место занятия рисованием, дифференцированные в своих видовых проявлениях с учетом свойственных им учебных и творческих задач. Выявление их формирующего потенциала, выраженного в системном функциональном единстве, составляет предмет аналитико-эмпирического исследования, освещаемого в настоящей статье.

В контексте данной проблемы, актуальной для современной художественной педагогики высшей школы, обратимся к рассмотрению теоретических, методических и практических аспектов ее решения в процессе занятий учебным и творческим рисунком, содержащих в своем программном контенте инновационные и коннотативные особенности.

Так, выступающие базисной, отправной частью предметного курса, занятия учебным рисованием связаны с дискурсивным познанием законов изобразительного искусства и выполнением реалистических рисунков с натуры. Последняя, в силу присущей ей дидактического назначения, носит стационарный, постановочный характер, включая в свой модельный ряд в качестве инновационного развивающего компонента натурные мотивы, отражающие аутентичные стороны региональной действительности Бурятии (природные, бытовые, культурные).

При этом, сообразно логике построения программного материала и методике его поэтапного освоения, учебные постановки состоят из отдельно взятых и объединенных в группы объектов реальной среды, структурно представляющих собой плоскостные и объемные формы разной сложности. Их развивающая ценность определяется разноплановым характером (эстетическим, материальным, функциональным и т. д.) избранных артефактов, в том числе продуктов природы и социума, типичных для регионального окружения, которые привлекаются с целью их углубленного познания средствами дидактической художественной деятельности.

В свете реализации принципа развивающего обучения содержательную основу натуральных постановок образуют предметы русского и бурятского народного быта (самовар, кринка, туес, домбо, сугсэ, кумалан, детские игрушки и др.), орудия ручного труда (прялка, веретено, дмотканый станок, серп, топор, пила, долото и др.), традиционные атрибуты национальной культуры (балалайка, хур, чанза, ятага, малгай, дэгэл, гутал, маска буддийской мистерии «Цам» и др.), объекты местного природного происхождения (овощи, фрукты, цветы, ягоды, грибы, шишки, ветки таежных деревьев и др.). В зависимости от тематики заданий, в качестве фоновых драпировок используются однотонные и декоративные ткани, дмотканые коврики, рушники, хадаг, хубсар и т. п.

Предварительным условием при постановке натюрмортов является выбор для них, с учётом целевых дидактических установок, взаимодополняемых предметов, сближенных или соп-

ставляемых по признакам формы, величины, фактурным и цветовым характеристикам.

В организации процесса рисования с натуры соблюдается принцип последовательного усложнения учебных заданий с точки зрения их тематики, комбинаторики предметных форм и технических особенностей исполнения. К примеру, на разных этапах обучения и в ритме хроникальных циклов опытно-экспериментальной программой предусмотрено выполнение следующих тематических натюрмортов: «Уголок народного быта» (кринка, туес, расписная глиняная игрушка на фоне вышитого рушника), «Резное кружево Верхнеудинска. Народный архитектурный декор» (резной наличник, деталь фриза, декоративная розетка); «Краса забайкальской тайги» (цветущая ветка багульника в стеклянной вазе на нейтральном фоне); «Щедрые дары осенней природы» (корзина с грибами, ветка рябины, кедровые шишки, орехи); «Посвящение Сагаалгану. Праздничный натюрморт» (ширээ, блюдо с белой пищей, хадаг) и других.

Опыт показывает, что систематическая работа с информативно насыщенным, развивающим материалом, органично сочетающая в своем функциональном единстве визуальные, познавательные и продуктивные художественные аспекты, адаптированные к ментальным особенностям обучающихся, обеспечивает эффект сензитивного восприятия, расширяет архетипную картину мира в её образной идентичности, тем самым формируя личность будущего учителя как носителя региональных культурных ценностей.

В дидактическом плане на занятиях академическим рисунком перед студентами ставятся задачи объективизации и закрепления в практике учебной работы законов реалистического изображения. При этом формирование художественных компетенций происходит по мере накопления специальных знаний, а их функциональная сторона проявляется в способности правильного построения композиции; грамотного воспроизведения конфигурации предметов относительно их перспективного положения; передачи в рисунке объемной формы объектов средствами светотени, выраженной в закономерной последовательности составляющих ее элементов: блик, свет, полутон, собственная тень, рефлекс, падающая тень; и других аспектах художественно-практической деятельности.

Большое внимание в ходе учебного процесса уделяется аналитическому исследованию конструктивного строения моделей, выявлению обобщенных плоскостных и объемных форм (квадрат, круг, овал, куб, шар, призма, цилиндр, конус, усеченный конус и др.), лежащих в основе предметов комбинированного типа, рассмотрению их статических, фактурных, цветовых и других формообразующих свойств. Данная работа непосредственно связана с формированием наблюдательных способностей студентов и обусловлена их функциональным состоянием.

Одновременно с когнитивными аспектами на занятиях учебным рисунком решаются задачи методически упорядоченного воплощения воспринимаемых объектов в изобразительной форме, строго следуя сходству с их внешним обликом, а также перманентного совершенствования графических навыков обучающихся путем постепенного расширения арсенала ахроматических и хроматических материалов (карандаш, уголь, сепия, сангина, пастель и др.).

В качестве пропедевтического этапа работы над рисунком учебной постановки студентам предлагается выполнение форэскизов и ряда графических упражнений (структурное изображение натуральных форм, поиск оптимального варианта композиции, перспективное построение предметов с учетом их пространственного положения, тонально градируемый расклад светотени, техническая отработка приемов штриховки и др.), подчиненных решению конкретных художественно-дидактических задач и способствующих успешной реализации основного академического задания.

Наряду с натурными изображениями в курсе учебного рисования выполняются рисунки по памяти и представлению кратковременных постановок и средовых объектов, ранее зафиксированных в визуальном опыте обучающихся. Формирующее действие этого вида работы направлено на совершенствование мнемического и рефлексивного аппарата студентов. Точность и полнота воспроизведения предметных образов во многом зависят от качества восприятия, уровня развития наблюдательности, устойчивости зрительной памяти и способности реципиентов к воссоздающему изобразительному акту.

Из сказанного видно, что учебная работа по рисунку носит когнитивный, исследовательский, деятельно-продуктивный

характер. Интегрируя процессы логического и образного мышления, связанные с моторными функциями обучающихся, она оказывает многофакторное влияние на их художественно-профессиональное становление.

Овладение программным комплексом специальных знаний, технических умений и навыков осуществляется в синкретичной связи с личностно развивающей функцией рисования с натуры, по памяти и представлению. Тем самым реализуется принцип развивающего обучения, генерирующий на деятельной основе такие полезные качества и свойства личности будущего учителя, как управляемый тип внимания; эмоциональный характер восприятия объектов изображения; умение активировать в работе механизмы зрительной памяти, пространственного представления; способность к образной трактовке натуры (целостное видение модели, выделение ее главных признаков, абстрагирование от малозначительных деталей, проявление личностно опосредованного, оценочного отношения к ней) и другие.

Как показывает опыт, необходимым условием успешного освоения образовательного материала и осуществления формирующих возможностей учебного рисования является комплексное, дидактически целесообразное применение наглядных, вербальных и практических методов преподавания. Однако, в силу специфики академической дисциплины, в методической структуре которой важное место занимает прикладная художественная часть, преобладающим методом следует считать практический показ работы над рисунком как наиболее действенный способ обучения. Выраженный в доступной эмпирической форме, он дает наглядно-динамическое представление о реализации отдельных этапов учебного задания и позволяет акцентировать внимание обучающихся на конкретных технических и выразительных приемах изображения.

Вместе с тем, исключительно важным оптимизирующим, корректирующим и стимулирующим фактором педагогической деятельности на занятиях по рисунку выступает индивидуальный подход в работе со студентами, основанный на знании их личностных качеств, уровня художественного развития и графических способностей.

Органичной частью учебного рисования и его эффективно развивающим модусом является выполнение набросков и зарисовок (с натуры, по памяти, по представлению, по воображению) – двух разновидностей краткосрочного рисунка, выразительными средствами которых чаще всего служат линия, дополняемая редкой штриховкой или тональные, цветовые пятна силуэтного характера с некоторыми элементами формы.

С одной стороны, они представляют собой самостоятельный продукт изобразительной деятельности, с другой – используются как вспомогательный рабочий материал при выполнении более сложных учебных и творческих заданий, предвзятое создание академических рисунков с натуры, тематических композиций и других видов графических работ.

В качестве научно-методической парадигмы обучения студентов искусству набросков и зарисовок приняты апробированные профессиональной школой специальные разработки А.О. Барща, Т.Ф. Беляева, В.С. Кузина, А.М. Лаптева, Н.Э. Радлова, Н.Н. Ростовцева, А.Е. Терентьева и других художников-педагогов, содержащие конкретные рекомендации по технике выполнения краткосрочных изображений, снабженные наглядно-образными примерами в классическом и авторском исполнении. К тому же, в них четко определено формирующее значение названных видов графической деятельности.

Как отмечает профессор Н.Н. Ростовцев, «основная цель наброска – развитие у рисующих наблюдательности, умения быстро улавливать пластическую характеристику модели, её пропорции и движение. Набросок развивает остроту и точность глазомера, причает быстро ориентироваться в сложившейся обстановке» [1, с. 31].

При этом «творческий метод наброска принципиально отличен от рисования», проявляясь в том, что «набросок отличается большей суммарностью, лаконичностью восприятия и изложения; рисунок – относительной полнотой пластических признаков, извлеченных из содержания натуры» [1, с. 46]. Причем наброскам, как правило, свойственна повышенная степень эмоциональности, экспрессии и образной трансформации объекта изображения.

Однако, при всей своей специфике, «наброски и краткосрочные зарисовки должны не только дополнять академический курс рисунка, но и быть слиты воедино с ним, составлять единый стержень учебного рисования» [1, с. 37]. Поэтому работа по их

выполнению не ограничивается аудиторными занятиями, когда деятельность обучающихся методически направляется педагогом и учебные задачи решаются под его непосредственным руководством. Она находит продолжение в виде регулярных домашних заданий, тем самым обеспечивая активное пролонгирование целостно организованного образовательного процесса.

Наряду с учебным рисованием, основанным на традициях реалистической школы искусства, значительное место в инновационной программе отводится занятиям творческим рисунком, которые характеризуются определенными целевыми, методическими и процессуальными особенностями.

Если учебный вид рисования, имеющий дидактически заданную, штудийную направленность, запрограммирован на формирование конкретной системы академических знаний и выработку соответствующих художественных навыков, то «творческое рисование ведется на основе уже полученных знаний и навыков, во имя создания нового и оригинального» [1, с. 9], что допускает в нем большую степень свободы и креативности.

В отличие от строгого следования законам реалистического изображения, свойственного учебной работе с натуры, процесс творческого рисования ориентирован на раскрытие и совершенствование творческих потенций студентов. По преимуществу, он зиждется на почве личного художественного опыта и эксклюзивного самовыражения обучающихся. Педагогическое руководство в этом случае носит сотворческий – рекомендательный и оценочный характер.

В основу процесса создания творческого рисунка положена деятельность высших психических функций – творческого мышления и воображения, нацеленная на образное отражение действительности и моделирование особой художественной реальности оригинальными графическими средствами, выходящими за типологические рамки учебного рисования.

Это значит, что инновационный подход к данному виду рисунка допускает образно оправданное формальное отступление от натурной конкретики и привнесение в структуру и эстетическую сущность изображаемого предмета или явления феномена собственного видения, образной интерпретации и эмоционального насыщения.

Так, посредством объективизации собственных замыслов, в творческих рисунках каждый автор стремится проявить свою индивидуальную самобытность, что, к примеру, находит яркое выражение в изобразительном решении одной и той же темы, заданной для самостоятельного исполнения. При этом немаловажную роль играет явление апперцепции, как личностный фактор, детерминированный художественным и жизненным опытом авторов.

В работе над творческим рисунком, в зависимости от намеченных задач и в целях достижения максимальной выразительности изображения, активно применяются приемы агглютинации, трансформации, гиперболы, аллегории, гротеска.

Содержание творческих заданий включает широкий круг тем, охватывающий экологические, социальные, культурные явления действительности Бурятии в их многообразном жанровом выражении: портретном, пейзажном, анималистическом, бытовом, историческом, мифологическом, батальном и других.

В частности, для самостоятельного творческого решения обучающимся предлагаются темы: «Мои друзья», «Наши домашние животные», «Мои летние каникулы», «Красота народных традиций», «Масленица. Проводы забайкальской зимы», «Сагалган. Праздник Белого месяца», «Яркие образы Сурхарбана», «В бурятской юрте. Традиции гостеприимства», «Прогулка по старому Верхнеудинску. Исторический образ столицы Бурятии», «Путешествие по Байкалу», «Профессии нашего края» и другие.

Обращение к разному по характеру тематическому содержанию позволяет студентам глубже вникать в сущность материальных и духовных сторон окружающей действительности, проектируя в наглядной форме собственный взгляд на мир, воплощая в рисунках личное отношение и давая эмоциональную оценку изображаемым событиям и персонажам.

Формирование основ технического мастерства и совершенствование творческих способностей обучающихся на занятиях по рисунку требует вариативного использования в работе разнообразных художественных материалов (цветные карандаши, акрил, соус, восковые мелки, гель, тушь, акварельная, рисовая, тонированная, цветная, фактурная бумага и др.) и инструментов (перо, кисть, рапидограф, тампон, аэрограф и др.). Соблюдение

данного условия, содержащего эвристический компонент и связанного с развитием мотивационной сферы личности, повышает познавательный интерес студентов к творческим инновациям, постепенно переходящий в потребность самостоятельного освоения новых художественных технологий.

Постоянно действующей целевой установкой при выполнении творческих рисунков является образный подход к осмыслению заданной темы и воплощение авторского замысла в форме художественного образа как основополагающей субстанции изобразительного искусства, представляющей собой сложный сплав профессионального мастерства и творческого вдохновения, фантазии автора, его мыслей и чувств. Сочетая особую методологическую и ассоциативную природу, художественный образ по своей сути есть ёмкое выражение через единичное конкретное изображение (предмет, событие, пейзаж и др.) категорий общего порядка – идей, явлений, экзистенциальных смыслов, имеющих типический характер и существенное духовно-практическое значение, заключающих в себе широкий круг социальных, экологических, гуманитарных ценностей. Иными словами художественный образ можно определить как выражение типичного через характеристику индивидуального.

Эффективно развивающим в интеллектуальном, культурном, творческом отношении видом занятий по рисунку является иллюстративная деятельность. В качестве исходного материала для иллюстрирования служат произведения классической и современной литературы, малые и крупные формы устного фольклора.

Согласно принципу взаимосвязи обучения с явлениями окружающей действительности, в содержание рабочей программы по рисованию включен материал национального культурного компонента Бурятии. Так, в число иллюстрируемых этнокультурных первоисточников входят произведения бурятского народного эпоса «Гэсэр», «Аламжи-Мэргэн», «Шоно-Батор» и другие.

В контексте означенного направления работы обучающимся дается комплекс специальных знаний, объясняющий специфику иллюстративного оформления, раскрывающий принципы, законы и выразительные средства современной книжной графики.

Данный вид художественной деятельности осуществляется при условии самостоятельного выбора студентами фрагмента литературного или фольклорного произведения, подлежащего иллюстрированию, а также соответствующего – книжного или станкового формата.

Для успешного выполнения задания обучающийся на стадии эскизирования должен сформировать четкое представление о главных и второстепенных персонажах, определить образный ряд предметного стаффаж (бытовой, природный, архитектурный и т. д.) и на этой интродуктивной основе предложить оригинальное композиционное решение иллюстрации.

Создание серийного иллюстративного оформления печатного издания предполагает наличие единого концептуального подхода к его образному строю. Положенный в основу данного процесса синтез литературного начала и его наглядного воплощения должен стилистически и контекстуально отражать в образах книжной иллюстрации органичную связь художественной формы и содержания.

На пути своей реализации эта многокомпонентная, интегративная деятельность требует от иллюстратора строгого следования лейтмотиву авторского замысла, выразительному языку и особому духовному пафосу произведения, выявления его главной идеи, наделения персонажей точными индивидуальными характеристиками, убедительной передачи сюжетного взаимодействия между ними и, наконец, определенной эмоциональной окраски иллюстративного изображения с помощью созвучной гаммы выразительных средств (линейных, тональных, колористических, пластических, фактурных и др.).

Как свидетельствует опыт, работа в иллюстративном жанре оказывает положительное влияние на общее и художественное развитие обучающихся. В регулярном общении с текстовым материалом происходит формирование их образного мышления, совершенствование читательской культуры, дающей понимание коннотативных особенностей языка литературных произведений, что находит сублимированное выражение в иллюстративных образах, запечатленных в эмоционально яркой визуальной форме.

Инновационным аспектом в системе обучения рисунку, построенной на основе европейской академической школы, явля-

ется знакомство с искусством традиционной восточной графики (Монголия, Китай, Япония, Корея, Вьетнам и др.), самобытность которой определяется своеобразием художественных материалов (тушь, шелк, рисовая бумага и др.), технических приемов, эстетических принципов, композиционного строя, образного решения картинного пространства. При этом ее содержание характеризуется преобладанием типологически устойчивых пейзажных и анималистических мотивов, присутствием в структуре изображения шрифтовых элементов (иероглифических знаков), сочетающих в своем начертании эстетическую и семантическую сущность, как маркерный признак ориентальной культуры. В то же время отдельно взятые или определенным образом сгруппированные на картинной плоскости единицы каллиграфического письма могут иметь самоценное художественное значение и представлять собой композиционно завершенное произведение восточной графики.

Учитывая особенности методики преподавания изобразительного искусства в школьных условиях, где существенное внимание отводится демонстрационному педагогом последовательности выполнения изображения средствами меловой наглядности [3], в содержание учебной программы по рисунку входит обучение студентов технологии работы на классной доске, отличной своим масштабом, техникой и материалами [4, с. 23].

Специфика этого вида деятельности и рекомендации по овладению практическими навыками быстрого рисования изложены в научно-методических трудах Г.Г. Виноградовой, Н.П. Костерина, А.Е. Терентьева и других авторов. В них подчеркивается, что пояснительные педагогические рисунки импровизационного и репродуктивного характера, воспроизводимые учителем по ходу урока теми или иными графическими средствами, «должны отличаться не только высокими дидактическими качествами, но и ярко выраженными художественными достоинствами. Только тогда эти рисунки успешно выполняют свои функции» [5, с. 5].

Совершенствование художественно-педагогической подготовки будущих учителей в области рисунка, помимо собственно занятий изобразительной деятельностью, происходит путем

коллективного просмотра и обсуждения их учебных и творческих работ в течение образовательного процесса. Анализ академических рисунков проводится в соответствии с апробированной системой критериев оценки качества продуктов изобразительной деятельности (критериальный аппарат представлен в научных и учебно-методических публикациях В.С. Кузина, Н.Н. Ростовцева, Б.П. Юсова и др.).

Наряду с коллективными видами педагогической коммуникации в ходе учебных занятий, столь же важное формирующее значение имеет лично ориентированное общение со студентами в условиях внеучебной деятельности (индивидуальные консультации, выбор, с учётом степени сложности, тематики персональных творческих заданий, анализ и оценка самостоятельно выполняемых графических работ и др.). Оказывая интенсивное влияние на духовную и деятельную сторону субъектов обучения и позволяя дифференцированно осуществлять проективную функцию путём создания для них «зоны ближайшего развития», рассматриваемый аспект педагогической работы являет собой важное звено системы художественного образования и воспитания личности будущего учителя.

Эффективной формой контроля, наглядного отражения результатов обучения и стимулирования изобразительной деятельности студентов служит регулярная организация выставок учебного и творческого рисунка, в том числе на конкурсной основе. Текущие и отчетные экспозиции проводятся как в условиях Бурятского государственного университета, так и вне учебного заведения (Художественный музей им. Ц.С. Сампилова, Музей истории г. Улан-Удэ, Дом работников образования и др.).

Таким образом, разносторонний, системно организованный подход к обучению рисунку, осуществляемый на интегративной основе с использованием инновационных и научно апробированных педагогических технологий, а также непосредственно сопряженный с мерами развивающего характера, позволяет обеспечить оптимальный результат формирования профессионально значимых личностных качеств и художественно-педагогических компетенций будущих учителей в соответствующей области специального высшего образования.

#### Библиографический список

1. Ростовцев Н.Н. *Учебный рисунок*. Москва: Просвещение, 1976.
2. Ростовцев Н.Н., Игнатьев С.Е., Шорохов Е.В. *Рисунок. Живопись. Композиция*. Москва: Просвещение, 1989.
3. Ростовцев Н.Н. *Методика преподавания изобразительного искусства в школе*. Москва: Альянс, 2014.
4. Костерин Н.П. *Учебное рисование*. Москва: Просвещение, 1980.
5. Терентьев А.Е. *Рисунок в педагогической практике учителя изобразительного искусства*. Москва: Просвещение, 1981.

#### References

1. Rostovcev N.N. *Uchebnyj risunok*. Moskva: Prosveschenie, 1976.
2. Rostovcev N.N., Ignat'ev S.E., Shorohov E.V. *Risunok. Zhivopis'. Kompoziciya*. Moskva: Prosveschenie, 1989.
3. Rostovcev N.N. *Metodika prepodavaniya izobrazitel'nogo iskusstva v shkole*. Moskva: Al'yans, 2014.
4. Kosterin N.P. *Uchebnoe risovanie*. Moskva: Prosveschenie, 1980.
5. Terent'ev A.E. *Risunok v pedagogicheskoy praktike uchitelya izobrazitel'nogo iskusstva*. Moskva: Prosveschenie, 1981.

Статья поступила в редакцию 10.03.17

УДК 514(075.8):81(075.8)

**Proyaeva I.V.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov (Orenburg, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru

**Safarova A.D.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov (Orenburg, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru

**ON TEACHING OF PARTICULAR QUESTIONS OF STEREOOMETRY IN A SCHOOL COURSE OF GEOMETRY.** In the paper the authors study one of the most pressing and complex issues of teaching a school course on geometry concerning spatial images of shapes. The authors focus on developing imaging algorithm of spatial shapes at geometry lessons in school. The research work identifies and describes characteristics of imaging techniques of an n-cornered prism and an n-cornered pyramid. Considerable attention is paid to the methodological diagram of drawing round bodies: cylinder, cone, sphere. The techniques of teaching the basic concepts of the theory of images and descriptive geometry methods have been implemented at lessons in the course of school geometry and have proved to improve the efficiency of acquisition of the studied material.

**Key words:** school geometry, image spatial shapes, prism, pyramid, cylinder, cone, sphere.

**И.В. Прояева**, канд. ф.-м. наук, доц. Оренбургского государственного педагогического университета имени В.П. Чкалова, г. Оренбург, E-mail: docentirina@mail.ru

**А.Д. Сафарова**, канд. пед. наук, доц. Оренбургского государственного педагогического университета имени В.П. Чкалова, г. Оренбург, E-mail: docentirina@mail.ru

## ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ВОПРОСОВ СТЕРЕОМЕТРИИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ГЕОМЕТРИИ

В данной статье рассмотрен один из самых актуальных и в тоже время сложных вопросов преподавания школьного курса геометрии – изображение пространственных фигур. Основное внимание в работе авторы акцентируют на выработке алгоритма построения изображения пространственных фигур на уроках геометрии в школе для более глубокого усвоения. Выделяются и описываются характерные особенности методики построения изображения  $n$ -угольной призмы,  $n$ -угольной пирамиды. Значительное внимание уделяется методической схеме построения изображения круглых тел: цилиндра, конуса, шара. Представленная в статье методика изучения основных понятий теории методов изображений и начертательной геометрии была реализована в конкретном учебном процессе на уроках геометрии и позволила повысить эффективность усвоения изучаемого материала.

**Ключевые слова:** школьная геометрия, изображение пространственных фигур, призма, пирамида, цилиндр, конус, шар.

Необходимость построения плоскостных изображений пространственных фигур возникла с древнейших времен, когда первобытный человек на стенах своего жилища впервые начал изображать предметы окружающего его мира. В дальнейшем методы изображений подвергались совершенствованию и в эпоху Возрождения были объединены в обособленную науку – «учение о перспективе».

В результате исследований таких великих учёных, как Леонардо да Винчи (1452 – 1519), Альбрехт Дюрер (1471 – 1528), Жирар Дезарг (1593 – 1662) и др. было установлено, что в основе построения плоскостных изображений пространственных фигур лежит метод проектирования.

Впоследствии учение о перспективе объединилось с учением о прямоугольных и косоугольных проекциях, необходимых для технических потребностей человеческого общества. В работах французского инженера и математика Гаспара Монжа (1746– 1818) это учение было названо начертательной геометрией. Под таким названием оно существует и в наше время. Издавна было замечено, что пространственные фигуры и вообще все трехмерное пространство находятся в определенной геометрической связи со своими изображениями, полученными проектированием. Изучение геометрической сущности этой связи и является предметом начертательной геометрии.

Начальные сведения об этом сложном разделе геометрии, необходимом в научной и инженерной технике, изучаются в школьном курсе геометрии на уроках стереометрии.

И как показывает опыт, что именно решение стереометрических задач вызывает наибольшие трудности. Здесь необходимо пространственное воображение и умение выделять соотношения между элементами пространственных фигур.

Особое значение при решении стереометрических задач имеет правильно и аккуратно составленный рисунок. На нём необходимо выделять все линии, углы, которые используются в ходе решения [1].

Необходимо помнить, что на рисунке изображается параллельная проекция заданного тела на плоскость чертежа и, как следствие этого, искажаются размеры отрезков и величины углов, но сохраняются параллельность прямых и пропорциональность отрезков, лежащих на прямой или на параллельных прямых.

Как правило, стереометрическая задача сводится к решению нескольких планиметрических задач. Поэтому иногда бывает полезно нарисовать отдельно сечение или ту плоскую фигуру, которая рассматривается. При этом необходимо сохранять те обозначения, которые были на чертеже.

Так, построение изображений пространственных фигур основывается на двух теоремах.

**Теорема 1 (теорема Польке – Шварца).** Всякий плоский четырёхугольник вместе со своими диагоналями является изображением тетраэдра любой произвольной формы.

**Следствием** этой теоремы является **теорема Польке:** Любые три отрезка плоскости, исходящие из одной точки, являются изображением любых трёх отрезков пространства, имеющих общее начало, в том числе трех попарно ортогональных и равных отрезков.

**Теорема 2.** Если четырёхугольник  $ABCD$  плоскости вместе с его диагоналями является изображением данного тетраэдра  $A'B'C'D'$ , то каждая точка  $M$  плоскости  $\pi$  является изображением вполне определённой точки  $M'$  пространства.

Рассмотрим построения изображений некоторых пространственных фигур.

Например, при построении изображения  $n$ -угольной призмы мы предлагаем придерживаться следующего плана:

1) Строим изображение  $n$ -угольника, лежащего в основании призмы в соответствии с правилами параллельного проектирования.

2) От одной из вершин данного многоугольника в любом направлении откладываем отрезок произвольной длины, который по теореме Польке является изображением бокового ребра  $n$ -угольной призмы.

3) Дальнейшее построение ведётся с учётом того, что боковые грани  $n$ -угольной призмы – параллелограммы. Таким образом, изображение  $n$ -угольной призмы состоит из двух равных  $n$ -угольников и  $n$  параллелограммов (рис. 1).

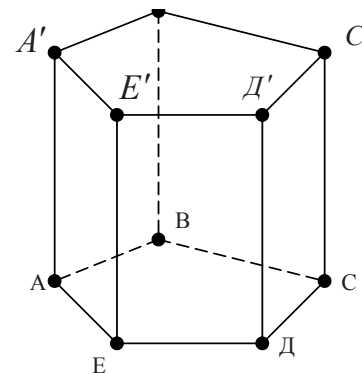


Рис. 1.

При построении изображения  $n$ -угольной пирамиды план такой:

1) Строим изображение  $n$ -угольника, лежащего в основании пирамиды.

2) Выбираем произвольно точку  $S$ , которая является изображением вершины пирамиды.

3) Соединяем отрезками точку  $S$  и вершины построенного  $n$ -угольника основания (рис. 2). Таким образом, изображение  $n$ -угольной пирамиды состоит из одного  $n$ -угольника и  $n$  треугольников.

При построении изображения усечённой пирамиды необходимо помнить, что боковые рёбра пирамиды должны изображаться отрезками, лежащими на прямых, проходящих через одну точку.

Построить изображение цилиндра можно так:

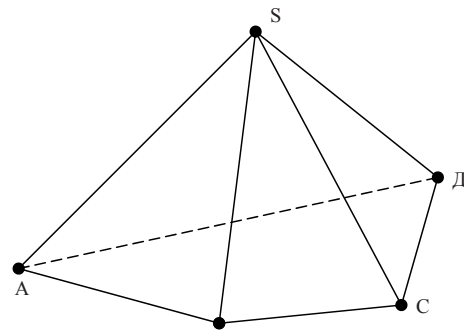


Рис. 2.

1) Строим произвольный эллипс, который вместе со своими внутренними точками является изображением нижнего основания цилиндра.

2) От центра эллипса откладываем отрезок  $OO_1$  произвольного направления и произвольной длины.

3) Строим эллипс с центром в точке  $O_1$ , равный предыдущему и имеющий те же направления осей.

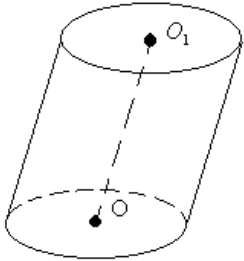


Рис. 3.

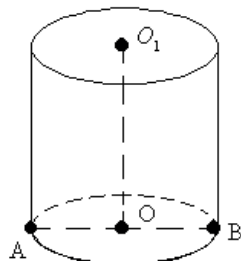


Рис. 4.

4) Проводим два параллельных отрезка касательных к построенным эллипсам (рис. 3). При построении изображения прямого цилиндра отрезок  $OO_1$  выбирается так, чтобы он содержал малую ось исходного эллипса, то есть  $OO_1 \perp AB$  (рис. 4).

Построение изображения конуса производят следующим образом:

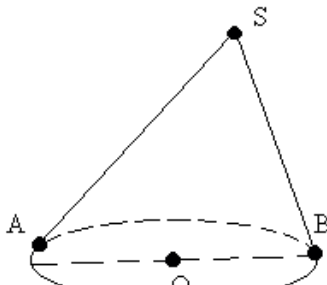


Рис. 5.

(рис. 5). Заметим, что при построении прямого конуса точка  $S$  выбирается так, что отрезок  $SO$  содержит малую ось исходного эллипса (рис. 5).

1) Строим произвольный эллипс, который вместе со своими внутренними точками является изображением основания конуса.

2) Выбираем произвольно точку  $S$ , которую принимаем за изображение вершины конуса.

3) Из точки  $S$  проводим касательные к эллипсу, причём заметим, что точки касания  $A$  и  $B$  не являются диаметрально-противоположными точками эллипса

Наиболее часто допускают ошибки школьники при построении изображения шара. Мы предлагаем придерживаться следующих рекомендаций.

Изображением шара в ортогональной проекции является круг.

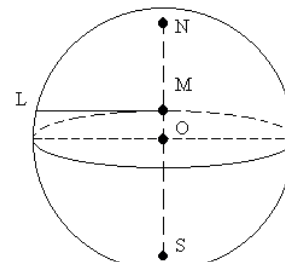


Рис. 6.

Для того, чтобы изображение шара было более наглядным, обычно строят изображение одной из больших окружностей шара, которую называют экватором, а также точки пересечения диаметра шара, перпендикулярного к плоскости экватора, с поверхностью шара, которые называют полюсами шара. Причём  $ON = ML$ ,  $OS = ON$ , где  $ML$  – отрезок касательной к изображению экватора в точке  $M$  (рис. 6).

При построении изображения комбинации тел для большей наглядности будем использовать предположение, что тело является прозрачным по отношению к вписанному в него телу и непрозрачным по отношению к себе.

Целесообразно изображение комбинации цилиндра с призмой (конуса с пирамидой) начинать с изображения цилиндра (конуса); а изображение комбинации шара с другими телами – с построения изображения шара [2].

Так, к примеру, построим изображение прямоугольного параллелепипеда, описанного около цилиндра.

1. Строим изображение цилиндра.

2. Строим параллелограмм  $ABCD$  – изображение квадрата  $A'B'C'D'$ , описанного около основания цилиндра.

3. Строим отрезки  $AA_1$ ,  $BB_1$ ,  $CC_1$ ,  $DD_1$ , равные и параллельные отрезку  $OO_1$ .

4. Строим параллелограмм (рис. 7).

Все вышеизложенные рекомендации необходимы выпускникам школ, при решении одной из задач второй части единого государственного экзамена с развернутым ответом, определяющей высокий уровень компетентности выпускников в стереометрии [3; 4].

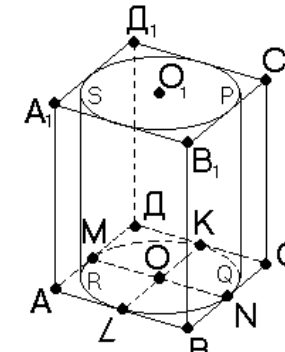


Рис. 7.

#### Библиографический список

1. Прояева И.В., Сафарова А.Д. *Организация самостоятельной работы студентов по курсу «Методы изображений»*. Оренбург: Издательство ОГПУ, 2016.
2. Прояева И.В., Сафарова А.Д. *Методические рекомендации к решению стереометрических задач*. Оренбург: Издательство ОГПУ, 2010.
3. Единый государственный экзамен по математике. *Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов ЕГЭ 2017 года*. Available at: [www.fipi.ru](http://www.fipi.ru)
4. Единый государственный экзамен по математике. *Кодификатор требований к уровню подготовки выпускников по математике для составления контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2017 года*. Available at: [www.fipi.ru](http://www.fipi.ru)

#### References

1. Proyaeva I.V., Safarova A.D. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po kursu «Metody izobrazhenij»*. Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2016.
2. Proyaeva I.V., Safarova A.D. *Metodicheskie rekomendacii k resheniyu stereometricheskikh zadach*. Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2010.
3. Edinyj gosudarstvennyj `ekzamen po matematike. *Demonstracionnyj variant kontrol'nyh izmeritel'nyh materialov EG`E 2017 goda*. Available at: [www.fipi.ru](http://www.fipi.ru)
4. Edinyj gosudarstvennyj `ekzamen po matematike. *Kodifikator trebovanij k urovnyu podgotovki vypusknikov po matematike dlya sostavleniya kontrol'nyh izmeritel'nyh materialov edinogo gosudarstvennogo `ekzamena 2017 goda*. Available at: [www.fipi.ru](http://www.fipi.ru)

Статья поступила в редакцию 08.03.17

УДК 378.02

**Sazonova O.K.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),  
E-mail: [sazonova\\_03@mail.ru](mailto:sazonova_03@mail.ru)

**Kostunina A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),  
E-mail: [sazonova\\_03@mail.ru](mailto:sazonova_03@mail.ru)

**Chistyakova V.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),  
E-mail: [sazonova\\_03@mail.ru](mailto:sazonova_03@mail.ru)

**THE USE OF THE SOCIAL NETWORK "VKONTAKTE" IN TRAINING UNIVERSITY STUDENTS.** The article's objective is to study the specifics of the use of information resources in an educational system. The researchers have carried out an analysis of the use of the social network VKontakte in the educational process of a higher education institution. The work defines advantages of the usage of social networks in education to improve the quality of education and determines the value of social networks. When a student looks for some necessary information, it is important for him to find such source of data, which in accordance with his specific features of perception of information will foster mastering his training material quickly. New information and communication technologies couldn't but influence the changes in strategies of management of educational institutions. It means that the organizational changes in all activities of school that introduce modern technologies into the system of education and even administrative activity are necessary.

**Key words:** education quality, social networks, information technology information, web resources.

**О.К. Сазонова**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. социальной педагогики, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: sazonova\_03@mail.ru

**А.А. Костюнина**, канд. пед. наук, доц. каф. психологии и социальной работы, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: sazonova\_03@mail.ru

**В.А. Чистякова**, канд. пед. наук, доц. каф. социальной педагогики, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: sazonova\_03@mail.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «В КОНТАКТЕ» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

*Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Министерства образования и науки Республики Алтай. Проект №16-16-04007*

В статье рассматривается ведущая цель информатизации системы образования. Дается анализ использования социальной сети «в контакте» в образовательном процессе вуза. Рассматриваются преимущества применения социальных сетей в повышении качества образования, выявляется ценность использования социальных сетей. При поиске необходимой информации студенту важно найти такой источник информации, который в силу его индивидуальных особенностей восприятия информации позволит ему быстро освоить учебный материал. Появление информационно-коммуникационных технологий не могло не повлиять на изменение стратегии управления образовательным учреждением. Это означает, что необходимы организационные изменения по всем направлениям деятельности образовательного учреждения, обеспечивающие введение современных технологий в систему учебной, воспитательной, методической и управленческой деятельности, формирование информационной образовательной среды учреждения.

**Ключевые слова:** качество образования, социальные сети, информационные технологии, информация, веб-ресурсы.

Одной из главных задач любого образовательного учреждения является предоставление качественных услуг в сфере получения новых знаний. Современная ситуация модернизации образования предъявляет все более высокие требования к качеству образования студентов. Повышение эффективности оказания образовательных услуг необходимо искать в совершенствовании процессов обеспечения и организации системы обучения.

За время обучения огромное значение для студентов играет проблема рационального использования времени, то есть получение качественных знаний за минимальное время. В связи с этим на современном этапе наблюдается всестороннее массовое внедрение информационных технологий во все сферы образования. Ведущей целью информатизации системы образования является превращение современных информационных ресурсов и информационно-коммуникационных технологий в ресурс образовательного процесса, обеспечивающий формирование качественно новых результатов образования. В условиях активного внедрения современных информационных технологий актуальной потребностью является формирование ИКТ-компетенции всех педагогических работников. Это позволит эффективно решать вопросы обновления форм и методов образовательной и воспитательной деятельности, учитывая тенденции развития информационного общества, интересы и потребности современных детей и подростков [1]. Социальные сети в Интернете продолжают находить на пике популярности.

По данным холдинга Ромир, самыми известными социальными сетями в России являются «Одноклассники», «ВКонтакте», «Мой мир», причём «ВКонтакте» отличается более молодой аудиторией: доля респондентов от 18 до 24 лет в этой сети составляет 85%. «ВКонтакте» является лидером по активности посещения проекта: 45% зарегистрированных на этом портале пользователей посещают его ежедневно, а 70% – чаще одного раза в день; Каждый третий участник «В контакте» тратит на одно посещение более получаса своего времени [2]. Исходя из представленных данных, логично предположить, что социальная сеть «В контакте» является самым популярным социальным ресурсом для молодой аудитории. В последнее время исследователи стараются найти новые сферы применения социальных сетей в различных направлениях деятельности человека, максимально

используя все возможности данного объекта информационных технологий. Сайт представляет собой автоматизированную социальную среду, позволяющую общаться группе пользователей, объединенных общим интересом. Основными принципами социальной сети являются:

- 1) идентификация – возможность указать информацию о себе (школу, институт, дату рождения, любимые занятия, книги, кинофильмы, умения и т. п.);
- 2) присутствие на сайте – возможность увидеть, кто в настоящее время находится на сайте, и вступить в диалог с другими участниками;
- 3) отношения – возможность описать отношения между двумя пользователями (друзья, члены семьи, друзья друзей и т. п.);
- 4) общение – возможность общаться с другими участниками сети (отправлять личные сообщения, комментировать материалы);
- 5) группы – возможность сформировать внутри социальной сети сообщества по интересам;
- 6) репутация – возможность узнать статус другого участника, проследить его поведение внутри социальной сети;
- 7) обмен – возможность поделиться с другими участниками значимыми для них материалами (фотографиями, документами, ссылками, презентациями и т. д.).

Ценность социальных сетей для обучения и развития еще недостаточно оценена: многие методики скептически относятся к возможности использования данного объекта информационных технологий как педагогического средства обучения, так как традиционно социальные сети рассматриваются как среда для проведения свободного времени, развлечения. Однако в педагогической деятельности возможности социальных сетей можно использовать для решения самых различных задач: в социальных сетях можно эффективно организовать коллективную работу распределенной учебной группы, долгосрочную проектную деятельность, международные обмены, в том числе научно-образовательные, мобильное непрерывное образование и самообразование, сетевую работу людей, находящихся в разных странах, на разных континентах земли.

Использование социальных сетей в учебно-воспитательном процессе способствует обмену информацией, повышает



мотивацию учащихся в учебной деятельности, стимулирует развитие творческих способностей и познавательный интерес. Все эти факторы положительно влияют на формирование знаний и умений. Социальные сети дают возможность непосредственного участия в образовательном процессе, в управлении, в оценке качества образования, в обсуждении и создании проектов, концепций, которые определяют стратегию развития образования в стране. Существует ряд проблем, связанных с использованием социальной сети в образовательном процессе. Например, отсутствие сетевого этикета участников, невысокий уровень мотивации и ИКТ-компетенций преподавателя, высокая степень трудозатрат по организации и поддержке учебного процесса для преподавателя. Для решения названных проблем нужно создавать условия для повышения ИКТ-квалификации преподавателей, осуществлять материальное и моральное поощрение педагогов, активно использующих новые технологии, разрабатывать эффективные методики применения социальных сетей в образовательном пространстве. Конечно, социальные сети не являются основным средством сетевого обучения, но их возможности в решении образовательных задач сегодня недооцениваются профессиональным сообществом [3].

Использование социальных сетей и информационных технологий позволяет предоставить возможность получать образование даже в тех случаях, когда у человека есть какие-либо проблемы с обучаемостью, например, со здоровьем или посещаемостью занятий. В данном случае можно получать информацию в любом месте в любой момент времени благодаря электронным устройствам, подключенным к сети Интернет. Это предоставляет новые возможности как для учебных заведений, так и для тех, кто обладает знаниями и хочет ими поделиться [4].

На Психолого-педагогическом факультете Горно-Алтайского Государственного университета активно используются социальная сеть «ВКонтакте» как платформа обучения магистров

44.03.01 Педагогическое образование профиль «Менеджмент в образовании» в рамках ряда дисциплин. На основе сервиса «сообщество» организована группа, соответствующая данному профилю. Для каждого предмета созданы свои темы для обсуждения, в которых сами участники могут размещать прикрепленными файлами свои материалы, а также имеют возможность комментировать, задавать вопросы преподавателю. Преподаватели выкладывают материалы для обсуждения на семинарских занятиях, ссылки для самостоятельной работы магистров, согласно учебного плана. Социальные сети в первую очередь используются преподавателями дисциплин, в которых предусмотрены: Рефераты; Семинары; Лабораторные работы; Курсовые работы; Выпускная работа.

С помощью социальных сетей преподаватели упрощают следующие процедуры: Информирование студентов; Предоставление методических пособий; Доведение до сведения дополнительных инструкций; Прием работ в электронном виде для проверки; Простейший способ резервного копирования.

В тоже время, для удобства организации производственной практики на историко-филологическом факультете была создана открытая группа «ИФФ практика», в которой зарегистрировались все студенты данного факультета. Методисты данной практики имеют возможность выкладывать методические материалы и оказывать практическую помощь в максимально короткий срок.

Ценность использования социальных сетей не достаточно оценена на сегодняшний день. Многие скептически воспринимают возможность использования данного способа в качестве средства обучения, так как традиционно социальные сети воспринимаются как среда развлечения и проведения свободного времени [5]. Однако нельзя отрицать, что использование социального пространства может благотворно организовать коллективную работу, проектную деятельность, самообразование обучаемых.

#### Библиографический список

1. Домарева Е.В., Димова К.Б., Зозулина Ю.Е. Социальные сети как средство модернизации образовательного процесса. *Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сборник статей XXVIII международной студенческой научно-практической конференции.* № 1(28). Available at: [http://sibac.info/archive/guman/1\(28\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/1(28).pdf)
2. Трайнев И.В. *Управление развитием информационных педагогических проектов в обществе.* Available at: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=230054>
3. Клименко О.А. *Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса. Теория и практика образования в современном мире: материалы Международной научной конференции.* Санкт-Петербург: Реноме; 2012: 405 – 407.
4. Бедретдинова И.А., Ахмедова А.Т. Интеграция социальных сетей в процессе обучения. *Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: сборник ст. по материалам VI студ. международной заочной научно-практической конференции.* Москва: МЦНО, 2013; 6 (6).
5. Фещенко А.В. *Организация совместной учебной деятельности учащихся с помощью социальной сети «В контакте».* Национальный исследовательский Томский государственный университет. Available at: Томск. URL: [http://ido.tsu.ru/files/pub2012/Feschenko\\_Seminar\\_Razvitie%20odarennosti.pdf](http://ido.tsu.ru/files/pub2012/Feschenko_Seminar_Razvitie%20odarennosti.pdf)
6. *Об использовании социальных сетей в образовании.* Available at: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/2968-2012-05-30-11-08-49>

#### References

1. Domareva E.V., Dimova K.B., Zozulina Yu.E. Social'nye seti kak sredstvo modernizacii obrazovatel'nogo processa. *Nauchnoe soobschestvo studentov XXI stoletiya. Gumanitarnye nauki: sbornik statej XXVIII mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* № 1(28). Available at: [http://sibac.info/archive/guman/1\(28\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/1(28).pdf)
2. Trajnevi I.V. *Upravlenie razvitiem informacionnyh pedagogicheskikh proektov v obschestve.* Available at: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=230054>
3. Klimenko O.A. *Social'nye seti kak sredstvo obucheniya i vzaimodejstviya uchastnikov obrazovatel'nogo processa. Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii.* Sankt-Peterburg: Renome; 2012: 405 – 407.
4. Bedretdinova I.A., Ahmedova A.T. Integraciya social'nyh setej v processe obucheniya. *Molodezhnyj nauchnyj forum: Gumanitarnye nauki: sbornik st. po materialam VI stud. mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Moskva: MCNO, 2013; 6 (6).
5. Feschenko A.V. *Organizaciya sovместной учебной deyatel'nosti uchashihsya s pomosh'yu social'noj seti «V kontakte».* Nacional'nyj issledovatel'skij Tomskij gosudarstvennyj universitet. Available at: Tomsk. URL: [http://ido.tsu.ru/files/pub2012/Feschenko\\_Seminar\\_Razvitie%20odarennosti.pdf](http://ido.tsu.ru/files/pub2012/Feschenko_Seminar_Razvitie%20odarennosti.pdf)
6. *Ob ispol'zovanii social'nyh setej v obrazovanii.* Available at: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/2968-2012-05-30-11-08-49>

Статья поступила в редакцию 14.02.17

УДК 378

**Soloviova I.B.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Technology, Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University (Biysk, Russia), E-mail: [soliribor@yandex.ru](mailto:soliribor@yandex.ru)

**Panchuk T.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University (Biysk, Russia), E-mail: [panchuk\\_biysk@mail.ru](mailto:panchuk_biysk@mail.ru)

**TRAINING OF BACHELOR STUDENTS OF PEDAGOGICAL EDUCATION MAJORING IN “TECHNOLOGY” TO CREATE CONDITIONS FOR GRAPHIC TRAINING AND TECHNICAL CREATIVITY OF PUPILS.** The article discusses bachelors' pedagogical education in professional work of a Technology teacher in new conditions of professional standards and teachers' requirements for

the educational standard in general school education. The article reveals the main contents of the program on "Technology", defines tasks of teaching high school graduates for the development of engineering sciences through the development of drawing and technical creativity, not only in the subject courses, but also at elective courses, as well as in various forms and directions of extracurricular activities of students. As the research task the, authors try to evaluate the pedagogical conditions of formation of special competence of future teachers of Technology for the implementation of professional activity. Considerable attention is paid to teaching graphics to students, forming readiness for management of design activity by schoolchildren.

**Key words:** training of Technology teachers, learning to do graphics, design and research activities, technical creativity.

*И.Б. Соловьева, канд. пед. наук, зав. каф. технологии Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: solirbor@yandex.ru*

*Т.А. Панчук, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: panchuk\_bysk@mail.ru*

## ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРОФИЛЯ «ТЕХНОЛОГИЯ» К СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ ДЛЯ ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ И ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ

Статья посвящена проблеме подготовки бакалавров педагогического образования к профессиональной деятельности учителя предметной области «Технология» в новых условиях реализации требований профессионального стандарта педагога и образовательного стандарта основного общего образования. В статье раскрывается основное содержание программы предметной области «Технология», определена задача подготовки выпускников школ к освоению технических наук через освоение черчения и технического творчества не только в рамках предмета, но и на элективных курсах, а также в различных формах и направлениях внеурочной деятельности школьников. В качестве исследовательской задачи авторы стремятся оценить педагогические условия формирования специальных компетенций будущего учителя технологии к осуществлению профессиональной деятельности. Значительное внимание уделяется графической подготовке студентов, формированию готовности к руководству проектной деятельностью школьников.

**Ключевые слова:** подготовка учителя технологии, графическая подготовка, проектная и исследовательская деятельность, техническое творчество.

В соответствии с требованиями ФГОС к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования учебный предмет «Технология» реализуется с 5 по 8 классы. Стандарт также определяет результаты освоения предметной области: осознание роли техники и технологий для прогрессивного развития общества; овладение методами учебно-исследовательской и проектной деятельности; овладение средствами и формами графического отображения объектов и процессов; формирование умений устанавливать взаимосвязь знаний по разным учебным предметам для решения прикладных задач; развитие умений применения средств ИКТ в современном производстве и сфере обслуживания; формирование представлений о мире профессий [1, с. 20 – 21].

В соответствии с рекомендациями ФГОС основного общего образования авторским коллективом (А.Т. Тищенко, Н.В. Сирица, В.Д. Симоненко) определено содержание и разработана программа учебного предмета «Технология», которая изложена в рамках двух направлений: «Индустриальные технологии» и «Технологии ведения дома». Примерный тематический план программы содержит темы разделов, их основное содержание, а также характеристики основных видов деятельности учащихся. Для направления «Индустриальные технологии» запланировано освоение учащимися таких тем как: «Технологии ручной и машинной обработки древесины, металлов и искусственных материалов», «Технологии художественно-прикладной обработки материалов», «Технологии домашнего хозяйства», «Технологии исследовательской и опытнической деятельности», «Электротехника», «Современное производство и профессиональное самоопределение». Для направления «Технологии ведения дома» предусмотрено освоение следующих тем: «Технологии домашнего хозяйства», «Электротехника», «Кулинария», «Создание изделий из текстильных материалов», «Художественные ремесла», «Технологии творческой и опытнической деятельности», «Семейная экономика», «Современное производство и профессиональное самоопределение» [2].

В последние годы в печати появилось много высказываний о том, что состояние инженерного дела в России находится в критическом и глубоком системном кризисе. Одно из мнений по этому поводу в своем интервью высказал доктор технических наук С.И. Герасимов: «Страна не готова к технологическим прорывам – их просто некому осуществлять. Россию уже давно не рассматривают как страну, способную на технологические прорывы. Теперь обо всех достижениях инженерной и конструкторской мысли приходится только вспоминать. Цепная реакция, последовавшая за развалом промышленности и науки, привела к развалу в стране и инженерного образования. А это, без всякого

преувеличения, является уже угрозой национальной безопасности. Без современных технологий, разработанных в национальных инженерных центрах, страна обречена на разруху» [3].

Уже несколько лет на многих научных и предпринимательских форумах обсуждается проблема подготовки квалифицированных инженеров, а также о создании условий для закладывания технических знаний ещё в школьный период. Общеизвестно такое изречение как «Черчение – язык техники». Знание этого «языка» важно для освоения учащимися техники и технологий, но, к сожалению, сегодня идет сокращение в учебных планах учреждений основного общего образования часов по черчению. Поэтому, перед современной школой, а особенно перед учителями предмета «Технология» стоит задача подготовки выпускников к освоению технических наук, обучая черчению не только в рамках предмета, но и на элективных курсах, а также в предметных кружках.

Овладение школьниками средствами и формами графического отображения объектов и процессов не выделено в программе предмета «Технология» в отдельный раздел или тему, а запланировано в процессе изучения некоторых тем и в проектной деятельности обучающихся.

Наименования разделов программы предметной области «Технология» демонстрируют большое поле деятельности учителя технологии, знание и владение многими видами деятельности, технологиями обработки различных материалов, а также художественными ремеслами. Задача вуза – подготовить квалифицированного учителя, способного выполнить не только общепедагогические трудовые функции обучения, развития и воспитания учащихся, но и владеющего специальными компетенциями учителя предмета «Технология».

Одним из основополагающих компонентов в преобразующей деятельности будущего учителя технологии является его подготовка к руководству проектной деятельностью школьников, которая обеспечивается, прежде всего, усвоением специальных знаний и собственным опытом проектирования изделий различного назначения [4].

Целесообразным решением проблемы подготовки выпускников школ к освоению технических наук может стать дополнительное образование учащихся в кружках технического творчества. Для успешной работы в этом направлении необходим, прежде всего, компетентный учитель, владеющий графической грамотностью, а также грамотно разработанная рабочая программа, дидактические средства обучения и создана материальная база образовательной организации.

В профессиональном стандарте педагога определены требования к трудовым умениям педагога в области информаци-

онно-коммуникационных технологий, среди которых – владение предметно-педагогической ИКТ-компетентностью, отражающей профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности [5, с.5]. Поэтому, в графическую подготовку студентов – будущих учителей технологии включены не только темы по освоению основ начертательной геометрии, инженерной графики и строительному черчению, но и методики обучения черчению учащихся школ. Кроме того, в соответствии с требованиями стандарта, осуществляется подготовка студентов к разработке конструкторской документации с использованием компьютерной графики в системе КОМПАС-3D.

Осуществление проектирования предусмотрено учебным планом при выполнении курсовых и дипломных работ. Одна из курсовых работ выполняется будущими учителями технологии на 4 курсе по итогам изучения творческо-конструкторских дисциплин и направлена на разработку средств обучения для предметной области «Технология», а также для организации внеклассной деятельности школьников. Студенты проектируют учебное оборудование (станки, приспособления, инструменты, учебная мебель и т.п.), учебно-наглядные пособия (модели, образцы работ, стенды, макеты, плакаты, видеофильмы, компьютерные программы и т.п.), организационно-дидактические средства (учебные пособия, методические рекомендации, электронные учебники и т.п.), дизайн-проекты учебных помещений и т.д.

Формирование творчески развитой личности студента зависит от того, как строится образовательный процесс в вузе, каковы его содержательная, процессуальная и мотивационная стороны. Единство этих компонентов предполагает активную

деятельность обучаемого, которая направлена на самостоятельный поиск знаний, способов их приобретения и на развитие творчества. В этом плане творческо-конструкторская и проектно-технологическая подготовка будущего учителя технологии является одним из важных факторов реализации дидактических целей на занятиях и в процессе внеаудиторной деятельности студентов. Успешность проектной деятельности студентов – основа их творчески активного самочувствия, формирования у них способов самостоятельного решения профессиональных задач. Сформированность готовности к проектной деятельности бакалавров профиля «Технология» обеспечит успех будущей совместной деятельности учителя и учеников.

Итак, подготовка бакалавров педагогического образования по профилю «Технология» в АГППУ им. В.М. Шукшина к реализации ФГОС основного общего образования строится на принципах системно-деятельностного подхода с использованием современных педагогических технологий, активных и интерактивных форм обучения, погружением студентов в проектную и исследовательскую деятельность. При разработке учебного плана и рабочих программ дисциплин учтены не только требования профессионального стандарта педагога, но также и нормативные документы основного общего образования.

Студенты, получая собственный опыт исследовательской и проектной деятельности, готовятся к созданию определенных педагогических условий не только для освоения учащимися индустриальных технологий и технологий ведения дома, но также черчения и технического творчества в единстве базового и дополнительного образования.

#### Библиографический список

1. ФГОС основного общего образования (5 – 9 кл.). *Сайт Министерства образования и науки РФ*. Available at: <http://xn--80abucijibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938>
2. Тищенко А.Т., Сеница Н.В., Симоненко В.Д. *Технология: программа: 5 – 8 классы*. Москва: Вентана-Граф, 2014.
3. Ситников А. Инженеры без образования. *Сайт Свободная пресса*. Available at: <http://svpressa.ru/society/article/46718>
4. Панчук Т.А., Соловьева И.Б. Формирование готовности будущего учителя технологии к проектной деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 108 – 110.
5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». *Сайт Министерства труда и социального развития*. Available at: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/>

#### References

1. FGOS osnovnogo obshchego obrazovaniya (5 – 9 kl.). *Sajt Ministerstva obrazovaniya i nauki RF*. Available at: <http://xn--80abucijibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938>
2. Tischenko A.T., Senitsa N.V., Simonenko V.D. *Tehnologiya: programma: 5 – 8 klassy*. Moskva: Ventana-Graf, 2014.
3. Sitnikov A. Inzhenerny bez obrazovaniya. *Sajt Svobodnaya pressa*. Available at: <http://svpressa.ru/society/article/46718>
4. Panchuk T.A., Solov'eva I.B. Formirovanie gotovnosti budushego uchitelya tehnologii k proektnoj deyatelnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 108 – 110.
5. Professional'nyj standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vosпитatel', uchitel')». *Sajt Ministerstva truda i social'nogo razvitiya*. Available at: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/>

Статья поступила в редакцию 05.03.17

УДК 37.014.3

**Suslov D.V.**, *Cand. of Sciences (Military), Head of Department of Tactics, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: sdv1968@yandex.ru*

**PHILOSOPHY OF DEVELOPMENT OF MILITARY EDUCATION.** The research paper analyzes some problems of modern military education in Russia, such as the necessity to form philosophy in military education as an ideological and value basis for its development. The work describes the A. Serdyukov's "Prussian" military education paradigm, formed in 90s, characterized by "push" style of management and "coaching" as the main method of training, which has to be replaced. Its place could be taken by the "Suvorov" paradigm, developed under conditions of capitalism, M. Dragomirov, the meaning of which is to build the priority of education on training, respect for an individual, relying on quality of national and military traditions. In the modern conditions professional education of cadets at the national idea raises feelings of patriotism, traditions and values – of the Russian officers. The overall orientation of military education should be determined by the ideas of Russian philosophy cosmism, catholicity, the integrity of the spirit that determines the integrity of life, national identity, mystical relationship to the state, unity and integrity of knowledge.

**Key words: philosophy of military education, professional education of future officers and its values.**

**Д.В. Суслов**, *канд. воен. наук, нач. каф. тактики Новосибирского высшего военного командного училища, г. Новосибирск, E-mail: sdv1968@yandex.ru*

## ФИЛОСОФИЯ РАЗВИТИЯ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье анализируются проблемы современного военного образования России. Обосновывается необходимость формирования философии военного образования как идейно-ценностной основы его развития. Сформировавшаяся в 90-е годы и период развития Вооруженных сил России под руководством А. Сердюкова «прусская» парадигма военного образова-

ния, характеризующаяся «нажимным» стилем управления и «натаскиванием» (муштрой) как основным способом подготовки, должна быть заменена. Её место должна занять «суворовская» парадигма, развитая в условиях капитализма М.И. Драгомировым, сущность которой в приоритете воспитания над обучением, уважении к личности, опоре на национальные качества и воинские традиции. В современных условиях – профессиональное воспитание курсантов на национальной идее – патриотизме, традициях и ценностях российского офицерства. Общая направленность военного образования должна определяться идеями русской философии: космизма; соборности; цельности духа, определяющей цельность бытия; национальной самоидентичности; мистического отношения к государству, всеединства и цельности знания.

**Ключевые слова:** философия военного образования, профессиональное воспитание будущих офицеров и его ценности.

Развитие Вооруженных сил Российской Федерации, при всей их самобытности, нельзя изучать изолированно от мировых тенденций военного строительства, военной науки и военного искусства, передового военного опыта. Определение подходов к организации системы профессионального военного образования, формирование его моделей, востребованных в рамках военной реформы до 2020 г., требует обращения к общим, доктринальным идеям развития вооруженных сил и военного дела в начале XXI в., их сравнения, оценки, адаптации к российским условиям и уточнения на данной основе, целевых ориентиров.

Начало XXI в., возможно, – время парадигмальных изменений в военном деле, проявляющихся в основных доктринальных идеях, подходах к организации и применению вооруженных сил, к подготовке военных специалистов. Точки зрения на перспективное военное строительство колеблются в диапазоне от признания революционности преобразований до их отрицания, при понимании необходимости планомерной, постепенной трансформации вооруженных сил и методов ведения войны, которое проявляется, в том числе, и в Военной доктрине Российской Федерации [1]. Ожидания очередной революции в военном деле, основанной на инновационных средствах военно-профессиональной деятельности, пока не оправдали себя [2], тем не менее, темпы развития военного дела приближаются к революционным.

Правительство РФ постоянно держит в центре внимания проблемы реформирования военного образования, вместе с тем философия его развития пока на достаточном уровне не разработана. Философия издавна считалась методологической основой образования. Философские идеи подталкивали создание и развитие педагогических теорий и задавали вектор педагогических исследований. От системы философских взглядов зависит как направление практического поиска, так и определение сущности, целей и характера педагогических технологий в образовании. Общеизвестно, что развитие военного образования в США базируется на прагматизме Д. Дьюи, методологической основой китайской военной школы является конфуцианство, в ряде стран Ближнего Востока – ислам. Военная педагогика России, утратив прежнюю методологическую базу – марксизм и сопутствующее ему марксистско-ленинское учение о войне и армии, сегодня находится в сложном положении. Россия, не определив собственную философию военного дела и военного образования, вынуждена адаптировать элементы западных моделей военного образования либо идти путем проб и ошибок, внедряя в образовательный процесс избыточные инновации, разрушающие его устойчивость и предсказуемость.

В силу этого в педагогической среде настоятельно высказывается мнение о необходимости смены парадигмы военного образования на национально ориентированную.

К фундаментальным основам развития образования В.Ф. Взятыхшев и В.Е. Шукшуннов относят философию образования, науки о человеке и обществе и «теорию практики» (педагогика, проектирование и менеджмент образования) [3, с. 14]. Следуя указанной логике, рассмотрим состояние опыта российского военного образования и наших партнеров.

В отношении военно-технических возможностей, согласно прогнозам, надолго сохранится преимущество ограниченного числа государств в области создания ядерного оружия (ядерный клуб), высокоточного оружия дальнего действия, средств его доставки, космических и воздушно-космических систем. Экономический и научный потенциал небольшой группы государств определяет их исключительную возможность вести дорогостоящие научно-исследовательские и опытно-конструкторские разработки, результаты которых длительное время будут недоступны другим субъектам военно-политической обстановки.

Большинство государственных военных доктрин учитывают высокую способность ядерного оружия к мгновенной и масштабной эскалации вооруженных конфликтов, быстрого перехода от локальной к глобальной ядерной войне. Стратегия ядерного сдерживания позволяет избежать конвенционального противо-

стояния с высокоразвитыми и превосходящими по военному потенциалу державами, поэтому в Военной доктрине Российской Федерации она по-прежнему остается главной идеей.

Техническими новшествами, со временем способными обеспечить инновации в военном деле, являются появление средств и способов контроля и оперативного управления, повышающих автономность подразделений и даже отдельных военнослужащих, создание роботизированных и самостоятельных систем, беспилотных летательных аппаратов и др. технические решения. Технологии военного дела, основанные на их применении, пока еще встраиваются в общую картину боя, не набрали «критической массы» и не могут самостоятельно определять характер современной войны. Несмотря на многочисленные фантазии на эту тему, основанные на так называемом «технологическом детерминизме» [4], концепции и доктрины, в том числе и концепция бесконтактной войны, в ближайшей перспективе останутся нереальными.

*Инновационный аспект* развития военного дела весьма далек от многих фантастических предположений о перспективных военных конфликтах и, как показывает практика военных кампаний первого и второго десятилетий XXI в., почти не затрагивает исходной природы войны, зато системно меняет методологию военных действий. Инновационным можно считать изменение пространства военных действий, которое не только становится трехмерным и комплексным (сухопутным, морским, подводным, воздушно-космическим), но и получает новые измерения, например информационное (кибер-) пространство, область общественного сознания.

Распространение информационных и коммуникационных технологий в военном деле само по себе образует преобразование, приближающиеся к инновациям [5]. Во-первых, меняется характер военного противостояния, в котором усиливается значение пропаганды, разведки, защиты информационных сетей и баз данных или, напротив, нападения на информационные сети и базы данных противника, вербовки сторонников, психологического воздействия и применение методов организационной войны, влияние на политическую ситуацию и пр. Во-вторых, усиливается асимметричность военного противостояния, в котором определенными возможностями обладают и негосударственные акторы, а кроме того, весьма спорными являются финансово-экономические преимущества развитых государств. В-третьих, повышается значение культурных, социальных и интеллектуальных факторов военного противоборства, идеологической и политической борьбы. В-четвертых, формируется высокотехнологичное информационное пространство управления театром военных действий, благодаря которому есть принципиальная возможность разработки новых военных доктрин. Наконец в-пятых, меняется вектор взаимодействия технических и технологических новшеств, т. к. любая «гражданская» информационная и коммуникационная технология является технологией двойного назначения и может быть использована для решения военных задач.

Инновационные требования, безусловно, предъявляются к системам управления войсками и военными действиями, для которых фактором развития, наряду с информатизацией пространства, является трансформация театра военных действий.

Технологические инновации в военном деле, безусловно, являются действенным фактором развития, но только в том случае, когда они находят отражение в доктринах и концепциях, где как раз и проявляется философия современного военного дела (с позиций философии техники).

*Доктринальный аспект* развития военного дела является наиболее обсуждаемым, поскольку большинство современных доктрин не использовались в полном объеме, а их частичное применение и отработка отдельных элементов в локальных конфликтах современности дали спорные результаты. Тем не менее, Вооруженные силы США как наиболее оснащенные технически и технологически, даже не имея масштабного опыта во-

йны, оказывают значительное влияние на развитие современной военной мысли.

Действующая в США Стратегия минимального ядерного сдерживания [6], в случае реализации всех ее программных положений, способна поставить под сомнение возможность гарантированного взаимного уничтожения. Она предусматривает многовариантность применения: от выборочных ударов по ядерным объектам до глобального поражения экономической и военной инфраструктуры одновременно и на всю глубину (приоритетный вариант). Основными чертами данной стратегии являются взаимное сокращение ядерного оружия (с возможностью возвращения части американских боеприпасов «в строй»), развитие систем противоракетной обороны (ПРО National Missile Defense, NMD), усиление систем высокоточного оружия в неядерном оснащении, сокращение тактического ядерного оружия с сохранением американского ядерного присутствия в странах – союзниках по НАТО. Непосредственным участником Стратегии является Великобритания, фактически не имеющая собственной ядерной политики [7].

Качественные отличия имеют ядерные стратегии Франции и Китайской Народной Республики, которые не обладают ядерными силами и средствами в объеме, обеспечивающем глобальный ответ. Основной сценарий применения ядерного оружия базируется на идее ценностно-ориентированного удара, предполагающего уничтожение отдельных, жизненно важных объектов противника, потеря которых для него неприемлема. Расширение «ядерного клуба», которое признают весьма возможным за счет появления собственного ядерного оружия у КНДР, Ирана, Индии, Пакистана, Израиля, Японии и др. государств, весьма возможно приведет к появлению варианта – стратегии ядерного шантажа, которая в условиях ограниченного ядерного потенциала является наиболее эффективной.

Среди доктрин конвенциональной войны наиболее заметным влиянием на развитие военного дела и вооруженных сил характеризуются Концепция быстрого глобального удара (Conventional Prompt Global Strike, CPGS) [8] и Концепция сетецентрических войн (Network Centric Warfare, NCW) [9], разработанные США и активно, но с оговорками, воспринимаемые другими центрами силы, в том числе и Российской Федерацией.

Оценивая концепцию сетецентрической войны, специалисты [10] считают, что это пока только конструкция, далекая от практической реализации, тем не менее, реакция Вооруженных сил Российской Федерации на неё должна быть незамедлительной.

Появление в первом-втором десятилетиях новых технологий, инноваций и доктрин, безусловно, не только определяет развитие военного дела, оно, на наш взгляд, оказало влияние на идеи и процессы развития вооруженных сил, имеющие вместе с тем национальную специфику. «Чтобы понять образ ведения войны какого-либо народа, – писал советский военный теоретик А.А. Свечин, – необходимо изучить его политическое, экономическое и социальное состояние» [11, С. 6].

В отношении своих геополитических противников (прежде всего России и Китая) США имеют долгосрочную и неизменную стратегию, которая образует сильную сторону военного строительства, поскольку позволяет очень точно прогнозировать роль и задачи вооруженных сил. Современный вариант американской геополитики, на уровне самых общих идей, озвучил еще в 90-х годах прошлого века З. Бжезинский, сформулировавший концепцию мировой исключительности американской нации и определивший глобальное военное превосходство как первую из четырех ее составляющих. «Вопрос, который стоит перед нами, вопрос, который будет стоять перед каждым из вас, заключается не в том, будет ли Америка лидировать в мире, а в том, как мы будем это делать, – декларировал президент США Б. Обама на выпуске офицеров Вест-Пойнта в 2014 г., и далее. – Америка должна лидировать на мировой арене. Если мы не будем это делать, то никто не будет. Вооруженные силы, в рядах которых вы состоите, были и всегда будут опорой этого» [12].

Ключевая идея военного строительства США на современном этапе и в ближайшей перспективе – достижение всеохватывающего превосходства, означающее наличие возможности гарантированного разгрома любого противника и в любой ситуации.

В настоящее время Вооруженные силы США находятся в состоянии глубокого и всестороннего реформирования, ориентированного на передовые военные технологии и способы ведения войны, основанные на новом качестве взаимодействия и управ-

ления. Стремясь максимально реализовать технологическое превосходство, США рассматривают развитие своих вооруженных сил через призму технических и технологических новшеств, однако не придают им решающего значения и, как отметил М.А. Гареев, не пропагандируют «... явно нежизненные фантастические идеи, которых в странах НАТО не собираются придерживаться, и своих офицеров такой «информацией» не пичкают» [13, с. 6–11, с. 7]. Опыт военных конфликтов последних лет с участием США может быть оценен неоднозначно, но вместе с тем он наглядно продемонстрировал роль сухопутных войск, составлявших основу контингента, решающего боевые задачи.

В оценке идей военного строительства США мы согласны с А.С. Рукшиным в том, что «...задачи Вооруженных сил США и нашей армии радикально не совпадают. США и их союзники по НАТО на протяжении десятилетий ведут, как правило, наступательные военные действия за пределами своей территории, всегда обладают инициативой в развязывании войны, воюют со слабым противником. Поэтому их опыт нетипичен для нас. Нам, прежде всего, надо обеспечить защиту своей территории и поэтому в начале войны придется вести оборонительные действия против более сильного, принципиально разного на каждом ТВД противника» [14].

Развитие системы военного образования США на уровне идей глубоко ориентировано на тенденции развития военного дела, господствующую идею военного строительства в США, но оно в большей степени реагирует на роль современной техники и технологии, чем личности военнослужащего (прежде всего офицера). Около 40% офицеров готовят гражданские вузы через специальные курсы вневойсковой подготовки офицеров резерва (Reserve Officers Training Corps, ROTC). Часть офицерских должностей (около 10%) комплектуется за счет прямого набора гражданских лиц. Остальные – выпускники военно-учебных заведений министерства обороны США. Командование вневойсковой подготовки сотрудничает с более чем 600 гражданскими высшими учебными заведениями США, то есть почти с 20% всех функционирующих в стране вузов. Офицеров резерва для сухопутных войск готовят при 300 университетах и колледжах, ВВС – 200, ВМС – 65, морской пехоты – 60. Таким образом, в подготовке военных специалистов задействована широкая сеть ведомственных и вневедомственных учебных заведений государственного сектора. Программы военной подготовки относятся к научной отрасли «естественные и технические науки» (вместе с компьютерными и информационными, физическими и инженерными специальностями), отсюда характер государственного стандарта и приоритеты в профессиональной подготовке. К числу последних следует отнести:

- прочную фундаментальную и гуманитарную подготовку;
- педагогическую компетентность, коммуникативные и психологические навыки;
- способность к самообразованию;
- практические навыки, умение самостоятельно принимать решения;
- физическую подготовку;
- пр.

Наиболее важными профессиональными качествами личности считаются: профессиональная компетентность, ответственность, преданность присяге и военной профессии [15].

«Оптимальной системой профессиональной подготовки офицерского состава является чередование обучения в вузах различных ступеней с практической работой в войсках: «базовая подготовка – служба на первичных офицерских должностях – профессиональная переподготовка (повышение квалификации) – практическая работа (служба в войсках, штабах, центральном аппарате МО) – совершенствование профпригодности – служба на командных должностях в частях или штабных структурах» [16]. В целом в военном образовании реализована идея непрерывного профессионального образования, а также максимально использованы возможности всего государственного сектора образовательной системы. Отличительной чертой является эффективная и масштабная система предпрофессиональной подготовки военных специалистов – ROTC.

Военно-политическое руководство США, продолжая курс на достижение подавляющего превосходства над любым противником, готовит свои вооруженные силы к ведению военных действий любого масштаба и характера. При этом развитие военного и оперативного искусства в ВС осуществляется непрерывно с учетом того боевого опыта, который получают войска в ходе практически постоянного их применения в по-

следние десятилетия. Как показывает опыт войн последнего времени (Ливия, Афганистан, Ирак, Сирия, Украина), компьютеры и тому подобные «сетевые» штуки хороши на учениях и в войне со слабым противником. Они дают командирам прекрасные картинки и много информации. Но когда в окопах раздается команда: «Примкнуть штыки!», – наступает время выключать мониторы и браться за винтовки [17]. Традиционные вооружения и тактику военных действий списывать «в утиль» рановато.

Тем не менее в когнитивную и аффективную компоненты российской целевой аудитории восприятия (куда входят и основные базовые элементы системы принятия военно-политических решений) активно вводится положение о том, что будущие войны будут, как правило, «сетевыми», «дистанционными» и «бесконтактными» с использованием в основном неядерных высокоточных средств поражения. И если такой взгляд на войны будущего у нас превратится в поведенческий архетип, то, разумеется, так оно скорее всего и будет. Мы будем готовиться к войне, в которой у нас, очевидно, на краткосрочную и среднесрочную перспективу просто нет шансов на победу (так называемое запрограммированное поражение) [18].

Каждая из противоборствующих сторон использует наиболее подходящие с её точки зрения вооружение и военную технику.

Историей предопределена выдающаяся роль прагматизма в западном образовании, включая военное. Население Европы около 150 лет насильственно приучали к дисциплине наемного труда. «В конце XV – начале XVI века столбы на дорогах Европы были увешаны трупами бродяг – бывших мелких собственников. Только Генрих VIII повесил 72 тысячи человек» [19, с. 265].

«Военно-философская мысль в России, ее военная наука развивались своим самобытным путем, но их нельзя рассматривать изолированно от общего процесса развития военного искусства в мире. Основные принципы, категории, положения, установки и требования российской военной науки тесно связаны с достижениями военной науки других государств» [20, с. 22].

По мнению А.А. Кокошина, «в большинстве имеющихся у нас исследований по проблемам революции в военном деле редко уделяется внимание и проблеме качества личного состава вооруженных сил, особенно в исполнительном звене, и непосредственно на поле боя, и в органах обеспечения ведения боевых действий» [4]. Он глубоко прав. Не прошедшим европейской «школы» приучения к порядку россиянам не свойственен прагматизм, который пытаются прививать обучаемым методами психологического манипулирования. Необходимо вернуться к традиционному воспитанию, основы которого для армии капиталистического типа были разработаны М.И. Драгомировым, создателем военной дидактики и теории воспитания [21].

#### Библиографический список

1. Военная доктрина Российской Федерации (Утв. Президентом РФ 25.12.2014 № Пр-2976). *Российская газета*. 30.12.2014; № 298.
2. Каберник В.В. Революция в военном деле: возможные контуры конфликтов будущего. *Центр военно-политических исследований*. Available at: <http://eurasian-defence.ru/?q=node/119>
3. *Педагогика и психология высшей школы*: учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
4. Кокошин А.А. *Инновационные вооруженные силы и революция в военном деле*. Москва: ЛЕНАНД, 2009.
5. Болгов Р.В. *Информационные технологии в современных вооруженных конфликтах и военных стратегиях*. Диссертация ... кандидата политических наук. Санкт-Петербург, 2011.
6. Nuclear Weapons Employment Strategy of the United States. Fact sheet // The White House. Office of the Press Secretary. 2013. June 19. Available at: <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2013/06/19/fact-sheet-nuclear-weapons-employment-strategy-united-states>
7. Дронов В.А. *Ядерное оружие Великобритании, Франции, Китая*. Саранск: Красный Октябрь, 2012.
8. Woolf A. Conventional Prompt Global Strike and Long-Range Ballistic Missiles: Background and Issues. *Congressional Research Service*, 2016.
9. *Net-Centric Environment Joint Functional Concept*, Version 1.0. 7 April 2005. NY: United States Department of Defense, 2005.
10. Савин Л.В. *Сетевая война. Введение в концепцию*. Москва: Евразийское движение, 2011.
11. Свечин А.А. *Эволюция военного искусства*. Москва: Кучково поле, 2002.
12. Обама Б. Речь президента США на выпускной церемонии в Военной академии Соединенных Штатов. 31.05.2014. *РИА Новости*. Available at: <http://inosmi.ru/world/20140531/220697692.html>
13. Гареев М.А. О характере и облике вооруженной борьбы будущего. *Армейский сборник*. 2003; 4: 6 – 11.
14. Рукшин А.С. Некоторые итоги реформы Вооруженных сил. *Военно-промышленный курьер*. 2012 г. № 45 (462). Available at: <http://vpk-news.ru/articles/13125>
15. Абрамов А.П. *Отечественный и зарубежный опыт формирования личности в условиях военного образования*: монография. Москва: Direct MEDIA, 2014. 227 с.
16. Стрелецкий А.Н. Система подготовки офицерских кадров в США. *Зарубежное военное обозрение*. 2008; 12: 16 – 21.
17. *Сетевая война. Дайджест по материалам открытых изданий и СМИ*. Москва: ВА ГШ ВС РФ, 2010.
18. Ковалев В.И. Проблема управления процессами модернизации в военной сфере в условиях неопределенности представлений о военных конфликтах будущего. *Информационные войны*. 2012; 4 (24).
19. *История военной стратегии России*. Институт военной истории МО РФ. Москва: Кучково поле. 2000.
20. *Философия*: учебное пособие для вузов. Отв. редактор В.П. Кохановский. 16-е изд. Ростов-на-Дону, 2007.
21. Драгомиров М.И. *Избранные труды. Вопросы воспитания и обучения войск*. Под редакцией Л.Г. Брисковича. Москва: Воениздат, 1956.

#### References

1. Voennaya doktrina Rossijskoj Federacii (Utv. Prezidentom RF 25.12.2014 № Pr-2976). *Rossijskaya gazeta*. 30.12.2014; № 298.
2. Kabernik V.V. Revolyuciya v voennom dele: vozmozhnye kontury konfliktov buduschego. *Centr voenno-politicheskikh issledovanij*. Available at: <http://eurasian-defence.ru/?q=node/119>
3. *Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly*: uchebnoe posobie. 3-e izd., pererab. i dop. Rostov-na-Donu: Feniks, 2006.
4. Kokoshin A.A. *Innovacionnye vooruzhennye sily i revolyuciya v voennom dele*. Moskva: LENAND, 2009.
5. Bolgov R.V. *Informacionnye tehnologii v sovremennyh vooruzhennyh konfliktah i voennyh strategiyah*. Dissertaciya ... kandidata politicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2011.
6. Nuclear Weapons Employment Strategy of the United States. Fact sheet // The White House. Office of the Press Secretary. 2013. June 19. Available at: <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2013/06/19/fact-sheet-nuclear-weapons-employment-strategy-united-states>
7. Dronov V.A. *Yadernoe oruzhie Velikobritanii, Francii, Kitaya*. Saransk: Krasnyj Oktyabr', 2012.
8. Woolf A. Conventional Prompt Global Strike and Long-Range Ballistic Missiles: Background and Issues. *Congressional Research Service*, 2016.
9. *Net-Centric Environment Joint Functional Concept*, Version 1.0. 7 April 2005. NY: United States Department of Defense, 2005.
10. Savin L.V. *Setecentrichnaya i setevaya vojna. Vvedenie v koncepciyu*. Moskva: Evrazijskoe dvizhenie, 2011.
11. Svechin A.A. *Evoljuciya voennogo iskusstva*. Moskva: Kuchkovo pole, 2002.
12. Obama B. Rech' prezidenta SShA na vypusknokj ceremonii v Voennoj akademii Soedinennyh Shtatov. 31.05.2014. *RIA Novosti*. Available at: <http://inosmi.ru/world/20140531/220697692.html>
13. Gareev M.A. O haraktere i oblike vooruzhennoj bor'by buduschego. *Armejskij sbornik*. 2003; 4: 6 – 11.
14. Rukshin A.S. Nekotorye itogi reformy Vooruzhennyh sil. *Voенно-promyshlennyj kur'er*. 2012 g. № 45 (462). Available at: <http://vpk-news.ru/articles/13125>
15. Abramov A.P. *Otechestvennyj i zarubezhnyj opyt formirovaniya lichnosti v usloviyah voennogo obrazovaniya*: monografiya. Moskva: Direct MEDIA, 2014. 227 s.
16. Streleckij A.N. Sistema podgotovki oficerskih kadrov v SShA. *Zarubezhnoe voенное obozrenie*. 2008; 12: 16 – 21.
17. *Setecentricheskaya vojna. Dajdzhest po materialam otkrytyh izdanij i SMI*. Moskva: VA GSh VS RF, 2010.

18. Kovalev V.I. Problema upravleniya processami modernizacii v voennoj sfere v usloviyah neopredelennosti predstavlenij o voennyh konfliktah buduschego. *Informacionnye vojny*. 2012; 4 (24).
19. *Istoriya voennoj strategii Rossii*. Institut voennoj istorii MO RF. Moskva: Kuchkovo pole. 2000.
20. *Filosofiya: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Otv. redaktor V.P. Kohanovskij. 16-e izd. Rostov-na-Donu, 2007.
21. Dragomirov M.I. *Izbrannye trudy. Voprosy vospitaniya i obucheniya vojsk*. Pod redakciej L.G. Beskrovnogo. Moskva: Voenizdat, 1956.

Статья поступила в редакцию 10.03.17

УДК 371.84

**Kudryavtsev N.G.**, *Cand. of Sciences (Engineering), Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: ngkudr@mail.ru*

**Temerbekova A.A.**, *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: tealbina@yandex.ru*

**Tipikin D.K.**, *student, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: draco1996@mail.ru*

**Kuruskanova A.A.**, *student, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: akuruskanova@bk.ru*

**Bochkarev N.S.**, *student, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: mix.randomnik@mail.ru*

**Bespalov A.O.**, *student, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: antonym.user@gmail.com*

**WAYS OF USING GAME TECHNOLOGIES IN MODELING CHILDRENS' TECHNICAL CREATIVE DEVELOPMENT.** The lack of young specialists in engineering is a problem of high relevance. A popular trend in high-tech production development in our country needs people who would be able to create high technologies, to develop production and technical creativity. The article discusses the motivational aspects of children's technical creativity. The authors demonstrate way of how technical games, contests and competitions can be used as one of the motivational components to motivate students to work hard in technical creativity classes, which in future will help to foster engineering and scientific professions.

**Key words: model, robotics, child tech creativity, motivation surge, problem-based game situation, interactive area.**

**Н.Г. Кудрявцев**, канд. техн. наук, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: ngkudr@mail.ru

**А.А. Темербекова**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: tealbina@yandex.ru

**Д.К. Тупикин**, студ. ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: draco1996@mail.ru

**А.А. Курусканова**, студ. ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: akuruskanova@bk.ru

**Н.С. Бочкарев**, студ. ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: mix.randomnik@mail.ru

**А.О. Беспалов**, студ. ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: antonym.user@gmail.com

## ВОЗМОЖНОСТИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ДЕТСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Актуальной проблемой современности является недостаток молодых инженерно-технических кадров. Намечающаяся тенденция к развитию у нас в стране высокотехнологичного производства требует людей, способных создавать высокие технологии, развивать производство и техническое творчество. В данной работе рассматриваются мотивационные аспекты детского технического творчества. Авторы показали, как технические игры, конкурсы и соревнования могут быть использованы в качестве одной из мотивационных составляющих процесса привлечения школьников к занятиям техническим творчеством, что в будущем будет способствовать выбору инженерно-технических и научно-технических специальностей.

**Ключевые слова: модель, робототехника, детское техническое творчество, мотивационный всплеск, проблемная игровая ситуация, интерактивная площадка.**

Намечающаяся тенденция к развитию у нас в стране высокотехнологичного производства требует не только нового оборудования, но и людей, способных использовать это оборудование, создавать высокие технологии, развивать производство, двигать вперед науку. Наблюдающийся сейчас дефицит молодых специалистов такого уровня [1] вряд ли можно объяснить сравнительно низкими зарплатами и невысоким престижем технических профессий. По мнению многих экспертов, на текущий момент даже резкое искусственное увеличение зарплат в высокотехнологичной сфере не позволит столь же быстро улучшить качество труда. Для обеспечения потребностей производства нужна целая система подготовки кадров. Попытки строительства такой системы в сфере образования мы можем наблюдать уже на протяжении целого ряда лет. Однако многое еще только предстоит сделать, для этого необходимы целые ресурсные базы и комплексы.

В современной системе образования уровень подготовки молодых выпускников вузов очень сильно зависит от подготовленности абитуриентов. Практика преемственности при переходе от среднего звена образования к высшему говорит о том, что гораздо проще подготовить хороших специалистов в любой сфере из тех студентов, у которых есть инициатива, творческое начало, которые обладают высокой степенью самостоятельности

и самоорганизации. В некоторых молодых людях такие качества развиваются самостоятельно, у кого-то из студентов, как мы наблюдали, они находятся в пассивном состоянии. Задача педагога в вузе во время учебы такое творческое начало развить и дать ему дальнейший импульс для роста. Чем раньше это происходит, тем эффективнее идет процесс развития личности.

Акцентируем внимание на техническом творчестве, речь пойдет о детском техническом творчестве как актуальном методе развития творческого начала у подрастающего поколения. В организационном аспекте следует определить взаимно-однозначное соответствие: чем больше будет технических кружков, тем больше детей будет заниматься в них, следовательно, больше детей смогут развивать свои технические способности и техническое творчество. Чтобы из подрастающего поколения выросли творческие в техническом плане люди, необходимо открыть больше технических центров и технических клубов, где каждый смог бы реализовать себя.

Образовательная практика показывает, что проблемы, возникающие при развитии технического творческого потенциала, касаются не только материальной стороны, связанной с недостаточным количеством оборудования, средств для оплаты труда руководителей кружков и клубов. Ключевой проблемой является

отсутствие у многих детей мотивации и желания заниматься техническим творчеством.

Одной из важных проблем образования в этой области является организация обучения и создание психолого-педагогических, организационно-методических условий для формирования и развития интереса детей к техническому творчеству.

Проведём анализ понятийно-терминологического аппарата и выясним сущность понятия «творчество». В многочисленных источниках [2] можно найти такое определение: *Творчество* – это процесс деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности.

В качестве рабочей гипотезы, позволяющей нам сформулировать методологическую базу исследования, будем рассматривать творчество как поиск нестандартных подходов к решению какой-либо задачи или проблемы, заключающейся, на наш взгляд, в создании качественно новых материальных и духовных ценностей, включая поиск новых научных идей и замыслов.

Зачастую творческий подход инициируется необходимостью компенсировать нехватку чего-либо. В советское время словом «дефицит» мало кого можно было удивить. В магазинах просто нельзя было «достать» недорогие и качественные магнитофоны, усилители, цветомузыкальные установки, радиоприемники. А в радиокружках все это техническое изобилие можно было изготовить своими руками, может быть не такое качественное, как «магазинное», но вполне себе функциональное. И делать все это было не только интересно, но и престижно. Ведь школьник, который мог оформить дискотеку, настроить аудио аппаратуру для школьного ансамбля, сделать свои «примочки» для гитар был в большом почете не только среди друзей, но и пользовался уважением учителей. Это служило мощным мотивационным стимулом. Также ни для кого не было секретом, что техническое творчество, математика, физика, химия, участие в выставках, победы в олимпиадах были первыми шагами в начале большого и светлого пути в науку, которая для многих людей была чем-то непонятным, таинственным и многообещающим. Вместе с тем, с точки зрения материальной ученые в 60 – 80-е годы прошлого века получали достаточно неплохие по тем временам зарплаты и имели высокий общественный статус. Анализ кинематографических материалов свидетельствует о высоком статусе ученых, инженеров, которые отличались творческим подходом к своему делу.

Характеристика мотивационной составляющей сегодня говорит о том, что при переполнении рынка достаточно качественной и недорогой китайской техникой статус российского ученого достаточно низкий.

Исторический аспект исследуемой проблемы показал, что наблюдаются мотивационные всплески. Так, например, лет 15 назад, когда компьютеры были еще не так доступны для семейного бюджета, как сейчас, многие дети старались записаться в «компьютерные» кружки, чтобы просто поиграть в компьютерные игры. И талантливым преподавателям на этой волне удавалось пробудить у детей интерес к программированию, Web-дизайну, созданию анимационных фильмов. Сейчас многие из тех школьников, реализующие себя сегодня в определенной профессиональной деятельности, стали высококлассными специалистами. В настоящее время мы также находимся на волне мотивационного всплеска. Сегодня это робототехника. Многие дети с удовольствием решают трудные робототехнические задачи [3; 4], например, разрабатывают и программируют сложных роботов, созданных из конструкторов или различных микроконтроллерных наборов.

В процессе поиска решений школьники общаются между собой, экспериментируют, учатся искать и систематизировать информацию в сети Интернет. Возникает вопрос, а нельзя ли самим создавать и инициировать подобные мотивационные всплески. Может быть не такие продолжительные, как естественные,

но зато направленные на определенную область технического творчества или какой-либо другой области науки.

На самом деле, идея, которую мы использовали для положительного ответа на данный вопрос не нова. Она встречается, например, в книге «Homo Ludens» (Человек играющий) Йохана Хейзинга [5]. Смысл идеи заключается в том, что в процессе игры можно создать (смоделировать) такую ситуацию или условия, которые бы позволили человеку раскрыться с таких сторон, о существовании которых он и сам вряд ли догадывался и представлял в реальной жизни. Данные условия могли бы также служить мотивацией к совершению каких-то определенных поступков. Следует отметить, что такой игровой приём работает со взрослыми далеко не всегда, зачастую только в составе специальных подготовленных групп, поскольку большинство из них закрыты в своей собственной оболочке предрассудков и комплексов.

Характеристика детского возраста, в отличие от взрослых, показывает, что дети еще не остановились в желании постигать окружающий мир и поэтому пока еще они остаются открытыми для этого мира.

Идея экспериментов, проводимых нами на базе образовательных учреждений республики Алтай, заключалась в создании сверхкоротких проблемных игровых ситуаций, для решения которых требуется нестандартный творческий подход. Причём, созданная проблемная ситуация, например, для мотивации в области физики, должна быть связана с каким-то физическим эффектом или явлением, которое нужно использовать или наоборот избавиться от него [6]. Для усиления эффекта практически всегда требовалась и создавалась обстановка соревнований, наличие болельщиков и небольших призов не только для явных лидеров, но и практически для всех участников. После конкурса или в процессе коротких перерывов мы обязательно объясняли физические принципы, которые были использованы для того или иного конкурса.

Опыт проведения «Интерактивных площадок», под которыми мы подразумеваем конкурсы, показал, что без наличия «профессиональных зазывал», другими словами неравнодушных наставников, интерес к самим «голым» экспонатам сразу остывает. Соответственно, отсутствует интерес, и познать эти экспонаты и заложенные в них технологии, а также как они развиваются и как их можно применять на практике.

В любом деле ключевыми фигурами в воспитании и передаче опыта являются творческие и высококвалифицированные учителя и наставники. Как бы не оттачивались методические технологии, сколько бы не закупалось дорогостоящего оборудования, сколько бы не проводилось вебинаров, заменить толкового наставника пока невозможно, поскольку он является ключевым звеном обратной связи в классической схеме системы управления обучением, базовым регулятором, который в текущий момент в реальном времени определяет, что, где и когда надо повторить, рассказать, показать и помочь, на что сделать акцент, чтобы процесс шел нужными темпами и к намеченной цели.

В нашем понимании модель – это *упрощение* реальности, а детское техническое творчество – это нестандартный подход к решению *упрощенных* взрослых технических задач. Детские игры – это «проживание» *упрощенных* жизненных ситуаций.

Вся диалектика развития окружающего нас мира показывает, что развитие любой системы происходит от *простого* к сложному. И, если в девятые годы прошлого века у нас в стране была потеряна связь между поколениями учёных, конструкторов, инженеров, то «одномоментно» по мгновению «волшебной палочки» эту связь восстановить невозможно. Для этого потребуются пройти долгий и непростой путь с самого начала, с детства, воспитывая будущих инженеров и учёных, а детское техническое творчество – это только первые шаги – маленький, но совершенно необходимый отрезок на данном нелегком пути.

#### Библиографический список

1. Кудрявцев Н.Г., Кудин Д.В. Системный подход к обучению будущих робототехников. *Информация и образование: границы коммуникаций INFO'13*. Сборник научных трудов № 5 (13). Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2013.
2. *Философия: Энциклопедический словарь*. Москва: Гардарики. Под редакцией А.А. Ивина. 2004.
3. Бочкарев Н.С., Кудин Д.В. Прибор для автоматического подсчёта отжиманий. *Информация и образование: границы коммуникаций INFO'16*. Сборник научных трудов № 8 (16). Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2016.
4. Кудрявцев Н.Г., Курусканова А.А. О разработке системы управления линейным и псевдослучайным движениями механической тележки. *Информация и образование: границы коммуникаций INFO'16*. Сборник научных трудов. № 8 (16). Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2016.
5. Хейзинга Й. *Homo Ludens; Статья по истории культуры*. Пер., сост. и вступ. ст. Д.В. Сильвестрова; Комментар. Д.Э. Харитоновича. Москва: Прогресс-Традиция, 1997.



6. Попов Ю.В., Лысков Д.М. Модель ускорителя заряженных частиц. *Информация и образование: границы коммуникаций INFO'16*. Сборник научных трудов. № 8 (16). Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2016.

## Reference

1. Kudryavcev N.G., Kudin D.V. Sistemnyj podhod k obucheniju buduschih robototehnikov. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij INFO'13*. Sbornik nauchnyh trudov № 5 (13). Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2013.
2. *Filosofiya: 'Enciklopedicheskiy slovar'*. Moskva: Gardariki. Pod redakciej A.A. Ivina. 2004.
3. Bochkarev N.S., Kudin D.V. Pribor dlya avtomaticheskogo podscheta otzhimaniy. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij INFO'16*. Sbornik nauchnyh trudov № 8 (16). Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2016.
4. Kudryavcev N.G., Kuruskanova A.A. O razrabotke sistemy upravleniya linejnym i psevdosluchajnym dvizheniyami mehanicheskoy teleshki. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij INFO'16*. Sbornik nauchnyh trudov. № 8 (16). Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2016.
5. Hejzinga J. *Homo Ludens; Stat'i po istorii kul'tury*. Per., sost. i vstup. st. D.V. Sil'vestrova; Komment. D.E. Haritonovicha. Moskva: Progress-Tradiciya, 1997.
6. Popov Yu.V., Lyskov D.M. Model' uskoritelya zaryazhennyh chastic. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij INFO'16*. Sbornik nauchnyh trudov. № 8 (16). Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2016.

Статья поступила в редакцию 18.02.17

УДК 378

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

**Jiang Weiqiang (PRC)**, postgraduate, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia), E-mail: ukolovali@ya.ru

**Li Hai (PRC)**, postgraduate, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia), E-mail: ukolovali@ya.ru

**Sokerina I.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Vocal and Choral Conducting Department, State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow MCTTU (Moscow, Russia), E-mail: sokerinai@yandex.ru

**RUSSIAN TRADITIONS: HISTORICAL BACKGROUND AND SPECIFIC FEATURES OF THEIR FORMATION.** The article covers issues, related to the creative development of cultural heritage and folklore culture artifacts. A traditional culture is a key pillar of folk life culture. These are ethical, aesthetic and ideology values determining peoples' identity. Public life of Russian people is widely manifested in calendar rituals, collective festivities and out-of-doors celebrations. Such events have always played a special and honored part in the life of Russian people. The model of customs and traditions important to peoples all over the world is the outcome of its pedagogical efforts throughout many centuries; these are ethical, aesthetic and ideology values determining peoples' identity. The problem of preservation of traditional folk arts and culture needs a serious approach.

**Key words: concentrated nation's experience represented in pieces of art, workmanship and daily life, preserving traditional folk life artistic culture, assets of local folk life artistic culture, ideology values, traditional festive and ceremonial culture, spiritual bond of contemporary people with cultural traditions, artistic experience of previous generations.**

**Л.И. Уколова**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. музыкального искусства института культуры и искусств, ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва, E-mail: ukolovali@ya.ru

**Цзян Вэйцян (КНР)**, аспирант каф. музыкального искусства института культуры и искусств, ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва, E-mail: ukolovali@ya.ru

**Ли Хай (КНР)**, аспирант каф. музыкального искусства института культуры и искусств, ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва, E-mail: ukolovali@ya.ru

**И.В. Сокина**, канд. пед. наук, доц. каф. музыкального искусства института культуры и искусств, ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва, E-mail: sokerinai@yandex.ru

## ИСТОРИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РУССКИХ ТРАДИЦИЙ

В статье рассматривается вопрос творческого развития культурного наследия и предметов материальной народной культуры. Культура традиционная есть основа народной культуры. Это моральные и эстетические ценности, ценности мирозерцания, определяющие лицо народа. Общественная жизнь русского человека обширно проявляла себя в календарной обрядности, в коллективных праздничных весельях и гуляний. В жизни русских людей такие события всегда занимали особенное и почетное место. Модель быта, традиций народов всех стран – это эффект его педагогических стараний на протяжении многих столетий, это моральные и эстетические ценности, ценности мирозерцания, определяющие лицо народа. Проблема сохранения традиционной народной художественной культуры приобретает серьезный характер, и решать эту проблему необходимо.

**Ключевые слова: предметы искусства, ремесла и быта, проблема сохранения традиционной народной художественной культуры, достояние местной народной культуры, ценности мирозерцания, традиционная празднично-обрядовая культура, культурные традиции, творческий опыт прошлых поколений.**

Народная культура – это многолетний концентрированный опыт народа, олицетворенный в предметах искусства, ремесла и быта: это традиции, обряды, нравы, верования; это моральные и эстетические ценности, ценности мирозерцания, определяющие лицо народа, ее неповторимость, своеобычность, ее социальную и духовную особенность.

Тем не менее, по ряду различных причин большая часть культурного наследия и предметов материальной народной культуры бесследно пропали. Процесс невосполнимой утраты этого народного достояния и в наши дни остается животрепещущим. Возникает губительная ситуация, при которой мы, спустя короткий промежуток времени, лишим современное и последующее

поколение драгоценнейшего достояния местной народной художественной культуры и тем самым безвозвратно уничтожить духовную нить современников с культурными традициями и творческим опытом прошлых поколений. В связи с этим, хочется сказать, что проблема сохранения традиционной народной художественной культуры приобретает серьезный характер и решать эту проблему необходимо, начиная со школ, колледжей и университетов. Ещё в дошкольном учреждении важно прививать детям любовь к народной культуре, так как именно в этом малом возрасте начинается становление и развитие личности ребенка, а народные традиции характеризуют и формируют будущего гражданина Российской Федерации.

Традиционная празднично-обрядовая культура демонстрирует по-настоящему неповторимые возможности для ее реализации. Народная культура включает в себя: мирозерцание народа, народный опыт, быт, наряды, трудовую деятельность, отдых, ремесла, семейные взаимоотношения, народные праздники, знания и умения, художественное творчество.

Необходимо отметить, что как всякое другое общественное явление, народная культура многогранна и наделена множеством уникальных свойств, среди которых важно отметить следующие: непрерывную и бесконечную связь с природой, и всеми ее обитателями; открытость, педагогический характер народной культуры России; перманентное взаимодействие с культурами других стран; неповторимость; наличие целеустремленного эмоционального импульса; сохранение проявлений языческой и православной культуры.

Модель обычаев традиций народов всех стран – это эффект его педагогических стараний на протяжении многих столетий. Сквозь такую модель каждый народ возрождает себя, духовную культуру, свой нрав и мышление, на протяжении следующих друг за другом поколений.

Культура традиционная – есть основа народной культуры. Многие этнологи и фольклористы говорят, что традиция является моделью из различных связей настоящего с прошлым, и с помощью такой связи осуществляется уникальная селекция стереотипов; эти стереотипы в последствие снова повторяются. Социум, у которого отсутствуют традиции, не может существовать, равно как и общество, у которого отсутствует культура.

Феномен русской национальной культуры стоит на конкретной полке в модели исторической типологии мировой культуры. Её исконным началом (создателем и носителем) является русский народ – один из самых обширных, сформированных и насыщенных в творческом и культурном отношении народов мира. Народ, по словам Н.Я. Данилевского, смог обрести политическую независимость и удержал её – это фактор, без наличия которого, как показывается мировая и историческая практика, цивилизация никогда не образовывалась, а, следовательно, и не может существовать [1].

Русская культура является «второй природой» исторической и культурной жизни нации, которую он порождает, творит и в которой обитает как социализированная взаимосвязь людей, другими словами, культура – это уникальный феномен, среда и метод культурного заимствования, то есть содержательной деятельности в неограниченном движущемся становлении русского народа.

Русская национальная культура как «вторая природа» означает следующее: физические и культурные ценности народа, которые он создал на протяжении своей бесконечной и многогранной истории; способ жизненного выражения и символизация в образе русских людей; особенность быта и деятельности русских в определенных природно-географических, исторических и этнических условиях; религия, мифология, наука, творчество, политика в их особенном историческом явлении; система русских социальных правил, законов, порядков, традиций; возможности, потребности, знания, умения, культурные и духовные чувства, мирозерцание русских.

Русская культура, как и любая другая, живет и творит во времени и пространстве, и соответственно в развитии, в процессе которого обогащается, дополняется и преобразуется её ощущение и лицо, тем самым, дополняются и обогащаются и русские традиции.

Истоки русских традиций следует относить к истокам славянского этноса. Начало первого тысячелетия до нашей эры считается, как говорят ученые, временем, когда славянские племена Среднего Поволжья организуют свое «историческое бытие». Они борются за свою независимость; возводят свои первые крепости;

порождают отрасли хозяйства и на их основе закладывают модель жизнедеятельности; формируют исконные образы славянского героического эпоса. В те далекие времена образовывались начала народных традиций. С течением времени, обособившись из общеславянского этноса, русские, контактируя с другими народами, смогли породить не только всеми известное государство, но и великие традиции.

Уникальность русской культуры и традиций, как физических, так и культурных, в большей мере характеризуются природно-климатическими условиями жизни нации и народа. Следует отметить, что важность этого, по сути главенствующего фактора, определено была сильно преуменьшена не только в прошлом, но и в настоящее время.

Яркая образность народного искусства способствует концентрации внимания личности на сложных философских – эстетических и этических категориях, таких как красота, истина, справедливость, гармония, миропорядок и пр., которые в пространстве народного фольклора преподносятся детям в понятной, доступной детскому возрасту форме, соответствующей наглядно-образной форме мышления ребёнка.

Столь же востребованной областью современной педагогики становится и область привлечения региональной фольклорной среды к процессу воспитания духовных ценностей молодежи. Исследования в области педагогики, этнографии, музыкального краеведения позволили выявить значимость музыкально-краеведческого материала в общем русле развития современной системы образования.

Русский человек не только сообща трудился и защищал свой народ, но и коллективно отдыхал, веселился. Общественная жизнь русского человека обширно проявляла себя в календарной обрядности, в коллективных праздничных весельях и гуляниях. В жизни русских людей такие события всегда занимали особенное и почетное место. В традиционной народной культуре праздник не воспринимался исключительно как простое времяпровождение после труда. Он являлся олицетворением значимых общественных функций (свободное от труда общение с другими членами общины; проявление личности в разнообразных досуговых проявлениях; усиление или доказательство своего социального положения; показ умений, талантов и даже нарядов; укрепление контактов с другими людьми и т. д.). Праздники всегда являлись олицетворением морали, воспитания, знаний, мирозерцания, этики и эстетики, зрелищно-художественные составляющих поведения личности и окружающего его социума в целом. Здесь формировался и в то же время проявлял себя характер русского народа как некий социально-культурный феномен [2].

Народ, как одно целое, – это главная творящая, социальная сфера и благоприятная почва для роста всех удач, успехов и достижений русской национальной культуры: интеллектуальной мысли; художественного создания; морали; этики; народного исцеления и воспитания, и, соответственно, почва для возникновения и подъема любых талантов. И чем богаче эта почва духовными и культурными благами отечественных традиций, которые прошли проверку временем, тем роскошнее и плодотворнее плоды нашей великой культуры [4].

Гражданское, патриотическое, духовно-нравственное воспитание – одна из актуальных и сложнейших проблем, которая должна решаться сегодня всеми, кто имеет отношение к детям. То, что мы заложим в душу ребёнка сейчас, проявится позднее, станет его и нашей жизнью. Сегодня мы говорим о необходимости возрождения в обществе духовности и культуры, что непосредственно связано с развитием и воспитанием ребёнка до школы и в начальной школе [5]. Этот возраст – период активного познания мира и человеческих отношений, формирования основ личности будущего гражданина.

#### Библиографический список

1. Данилевский Н.Я. *Россия и Европа. Институт русской цивилизации*. Москва: Терра-Книжный клуб, 2008.
2. Сокерина И.В. Определение педагогических условий становления личностно-профессиональных качеств педагогов-музыкантов на занятиях вокальной подготовкой в вузе. *Педагогика искусства*. 2011; 4: 113 – 118.
3. Сокерина И.В. Педагогические условия эффективного становления личностно-профессиональных качеств педагогов-музыкантов. *Внешкольник*. 2011; 6 (147): 61 – 62.
4. Уколова Л.И. Воспитание духовной культуры растущего человека. *Педагогика искусства*. 2006; 1: 27 – 30.
5. Уколова Л.И. Духовно-нравственное воспитание студентов средствами хорового исполнительства. *Педагогика искусства*. 2007; 1: 78 – 80.
6. Уколова Л.И. Влияние культурно-образовательной среды на процесс воспитания растущего человека. *Педагогика искусства*. 2012; 4: 40 – 49.

7. Уколова Л.И. Современные концепции создания культурной среды воспитания подрастающего поколения. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 43 – 44.

## References

1. Danilevskij N.Ya. *Rossiya i Evropa. Institut russoj civilizacii*. Moskva: Terra-Knizhnyj klub, 2008.
2. Sokerina I.V. Opredelenie pedagogicheskikh uslovij stanovleniya lichnostno-professional'nyh kachestv pedagogov-muzykantov na zanyatiyah vokal'noj podgotovkoj v vuze. *Pedagogika iskusstva*. 2011; 4: 113 – 118.
3. Sokerina I.V. Pedagogicheskie usloviya `effektivnogo stanovleniya lichnostno-professional'nyh kachestv pedagogov-muzykantov. *Vneshkol'nik*. 2011; 6 (147): 61 – 62.
4. Ukolova L.I. Vospitanie duhovnoj kul'tury rastschego cheloveka. *Pedagogika iskusstva*. 2006; 1: 27 – 30.
5. Ukolova L.I. Duhovno-nravstvennoe vospitanie studentov sredstvami horovogo ispolnitel'stva. *Pedagogika iskusstva*. 2007; 1: 78 – 80.
6. Ukolova L.I. Vliyanie kul'turno-obrazovatel'noj sredy na process vospitaniya rastschego cheloveka. *Pedagogika iskusstva*. 2012; 4: 40 – 49.
7. Ukolova L.I. Sovremennye koncepcii sozdaniya kul'turnoj sredy vospitaniya podrastayuschego pokoleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 43 – 44.

Статья поступила в редакцию 06.03.17

УДК 378

**Ukolova L.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia),

E-mail: ukolovali@ya.ru

**Jiang Weiqiang (PRC)**, postgraduate, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia), E-mail: ukolovali@ya.ru

**Li Hai (PRC)**, postgraduate, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia), E-mail: ukolovali@ya.ru

**Sokerina I.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Vocal and Choral Conducting Department, State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow MCTTU (Moscow, Russia),

E-mail: sokerinai@yandex.ru

**PEDAGOGICAL CONDITIONS, CRITERIA AND LEVELS OF CO-CREATION REVEALED AT THE LESSONS HELD AT MUSIC TEACHERS' TRAINING HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.** The research has an objective to give a more detailed consideration to key components of a pedagogical model, related to co-creation of a teacher and students in the context of training a music teacher, namely pedagogical conditions of applying this model in practice, as well as the criteria and levels of manifestation of co-creation at lessons, held at music teachers' training higher educational institutions. The researchers analyze the data obtained in the result of their experimental work. The authors analyze specific features of music and pedagogic education during the lessons held at the Pedagogical Institute at Shandong Women's University in the context of co-creative pedagogy.

**Key words: co-creation of teachers and students, pedagogical conditions of teaching music teachers, balanced organization of study time, 'productive authoritarianism', ensemble music making, European traditions of music education, old national traditions, popularity of profession of music teacher.**

**Л.И. Уколова**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. музыкального искусства института культуры и искусств,

ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва, E-mail: ukolovali@ya.ru

**Цзянь Вэйцян (КНР)**, аспирант каф. музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ,

г. Москва, E-mail: ukolovali@ya.ru

**Ли Хай (КНР)**, аспирант каф. музыкального искусства института культуры и искусств, ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва,

E-mail: ukolovali@ya.ru

**И.В. Сокерина**, канд. пед. наук, доц. каф. музыкального искусства института культуры и искусств, ГАОУ ВО МГПУ,

г. Москва, E-mail: sokerinai@yandex.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, КРИТЕРИИ И УРОВНИ ПРОЯВЛЕНИЯ СОТВОРЧЕСТВА НА ЗАНЯТИЯХ В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В данной статье предпринята попытка более детального рассмотрения важнейших составляющих педагогической модели сотворчества педагога и учащихся в условиях подготовки педагога-музыканта, таких, как педагогические условия осуществления внедрения данной модели в практику, а также критерии и уровни проявления сотворчества на занятиях в музыкально-педагогическом вузе, с помощью которых происходил анализ полученных в результате экспериментальной работы данных. Авторами были проанализированы особенности музыкально-педагогического образования на занятиях в Педагогическом институте при Шаньдунском женском университете в контексте педагогики сотворчества.

**Ключевые слова: сотворчество педагога и учащихся, педагогические условия подготовки студента-музыканта, сбалансированная организация учебного времени, ансамблевое музицирование, европейские традиции музыкального образования; национальные традиции, выработанные на протяжении веков, популярность профессии «учитель музыки» в КНР.**

Необходимо отметить, что педагогические условия, о которых говорится, являются существенной частью педагогической модели сотворчества педагога и учащихся в условиях подготовки педагога-музыканта, построенной на основе выявленных в процессе практической работы фактов и в результате теоретического анализа педагогических идей, теорий и концепций.

Сформулированные авторами педагогические условия являются результатом, к достижению которого следует стремиться. Такие педагогические условия, как показывают экспериментальные данные, будут способствовать более уверенному и яркому проявлению сотворчества педагога и учащихся на более высоком уровне по сравнению с тем, как это происходит в настоящее время в подразделениях университета, где не осуществлялась

целенаправленная планомерная работа с целью создания подобных педагогических условий.

Для более отчетливого понимания данного различия разберем более подробно те педагогические условия, которые естественным образом сложились в Шаньдунском женском университете.

Авторами были проанализированы особенности музыкально-педагогического образования на занятиях в Педагогическом институте при Шаньдунском женском университете в контексте педагогики сотворчества. Было выявлено, что педагогические условия в этом вузе в своей совокупности характеризуются следующими **параметрами:**

1. Увеличивающееся год от года количество поступающих на направление «музыкальная педагогика», связанное с нехват-

кой специалистов этой области знания по стране в целом и большой востребованностью, и популярностью профессии «учитель музыки»;

2. Совмещение преподавателями вуза различных направлений и специальностей в своей профессиональной работе со студентами – один педагог может вести как занятия в инструментальном классе (например, в классе флейты), так и теоретические дисциплины – теорию и историю музыки, гармонию, историю исполнительства и т.п. Педагоги нередко являются в области исполнительства также многогранно образованными и яркими исполнителями, совмещая преподавание в классах по освоению различных музыкальных инструментов – например, одновременно в классе классической флейты, бамбуковой флейты, кларнета, саксофона и одновременно преподавать такую дисциплину, как камерный ансамбль.

3. Сотворчество педагога и учащихся проявляется, в основном, только в процессе занятий в классе камерного ансамбля, где педагог нередко берет на себя исполнение партии какого-либо инструмента из входящих в данный ансамбль.

4. Общая атмосфера занятий в данном вузе отличается дисциплинированностью и направленностью на ежедневный труд, что в целом характерно для учебных заведений Китая. Невяка на занятия без уважительной причины не остается без внимания со стороны руководства вуза и вызывает осуждение как педагогов, так и учащихся.

5. Большинство студентов, независимо от их природных способностей и одаренности отличаются трудолюбием, способностью к ежедневным занятиям, исполнительностью и упорством в достижении намеченных целей. Учеба в вузе для большинства студентов сама по себе является осуществлением их мечты и поэтому они не отвлекаются на какие-либо другие развлекательные или познавательные направления. Предполагается, что их общее всестороннее развитие осуществляется за счет соответствующих направлений, модулей и дисциплин самого вуза – таких, как обществознание, культурология, история искусства, физическая культура, безопасность и оказание помощи в критических ситуациях и др.

Данные педагогические условия имеют как несомненно положительные, так и отрицательные стороны. Выявлению ряда недостатков, свойственных реальным педагогическим условиям подготовки педагога-музыканта в Шаньдунском женском университете уделено в данном исследовании существенное внимание.

Как показывают социологические и педагогические исследования и анализ развития музыкально-педагогического образования в Китае (Цзян Шанжун), до настоящего времени наблюдается существенная нехватка начального звена музыкального образования – музыкальных школ.

В связи с этим возникают серьезные сложности с подготовкой абитуриентов для музыкально-педагогических факультетов вузов. Кроме того, возникают сложности и с трудоустройством выпускников этих факультетов. Куда же выпускники этих педагогических университетов пойдут работать после получения образования, если нет музыкальных школ?

Данное противоречие создает ряд трудностей, так как, с одной стороны, начальная подготовка абитуриентов отличается значительной пестротой, отсутствием единых требований к уровню и содержанию знаний, умений и навыков, что связано с различными условиями занятий на начальном этапе. Многие занимаются с педагогами индивидуально в частном порядке и это не может содействовать выработке единых требований к поступающим в вузы. С другой стороны, создается обманчивое впечатление, что получить начальную подготовку легко и это доступно каждому желающему.

Эта ситуация не способствует развитию разветвленной сети государственных музыкальных школ.

Совмещение преподавателями вуза различных направлений и специальностей в своей профессиональной работе со студентами также может быть истолковано с двух сторон.

Подобный универсализм, безусловно, характеризует преподавателя как человека с разносторонним образованием и разнообразными способностями. Однако, такое положение вещей не может не сказаться на качестве преподавания. Излишнее количество специальностей и направлений, по которым вынуждены работать многие преподаватели по причине нехватки специалистов в данной области образования, не позволяет им сосредоточиться в какой-то конкретной области, осуществляя образование на протяжении всей жизни, что является одним из условий достижения и сохранения профессиональной компетентности.

Кроме того, несмотря на ряд примеров убедительного универсализма в области музыкального образования нельзя не отметить, что в большинстве случаев необходимость работать одновременно в нескольких направлениях препятствует достижению высокого уровня преподавания [1].

Обращает на себя внимание, что сотворчество педагога и учащихся наблюдается в музыкально-педагогических вузах Китая, в основном, в области класса ансамбля. Это наиболее естественное проявление сотворчества, которое происходит по причине самой природы ансамблевого творчества, особенно в том случае, когда педагог сам участвует в ансамблевом музицировании. Очевидно, что для полноценного творческого взаимодействия педагога и учащихся этого недостаточно. Нужно находить новые формы сотворчества и их реализации [2].

Дисциплинированность китайских студентов общеизвестна. Это, безусловно, положительная черта и характера, и традиционно сложившиеся отношения к образованию.

Вместе с тем, для достижения самостоятельности, без которой студент не в состоянии осуществлять собственные шаги в направлении саморазвития, необходимы условия, при которых студент не будет чувствовать постоянного ограничения своих действий. Возможно, это может быть какое-то специальное направление, в рамках которого студенты смогут свободно реализовывать собственные идеи и проекты.

В современном мире профессиональную квалификацию, необходимые компетенции молодые специалисты получают не только в стенах учебного заведения, но и в процессе общения, погружения в культурную среду, в процессе взаимодействия с природой, искусством, другими людьми [3].

То, что в результате дисциплинированности и исполнительности многие студенты не успевают заниматься ничем другим, кроме занятий в вузе, ограничивает их возможности в получении необходимой современному специалисту квалификации.

По-видимому, нужна более сбалансированная организация учебного времени, которая позволит будущему педагогу-музыканту развиваться более гармонично.

В данной работе было сформулировано понятие «продуктивная авторитарность», являющееся, на наш взгляд, центральным для данного исследования. Было отмечено, что такой вид авторитарности в образовании даёт студентам возможность самообразования при достаточно ярком выраженном педагогическом руководстве [4].

На основе длительной практической деятельности, а также в результате наблюдения и анализа педагогического процесса в различных классах музыкально-педагогических вузов, за время проведения экспериментальной работы в плане проявления сотворчества педагога и учащихся были выявлены следующие, необходимые, с нашей точки зрения, педагогические условия подготовки педагога-музыканта:

• Продуктивная авторитарность как способность педагога брать на себя ответственность за ученика и его дальнейшее продвижение в профессии при сознательном предоставлении ему свободы действий в рамках совместного творчества.

Данное педагогическое условие в контексте исследования является определяющим, так как наиболее распространенным в настоящее время подходом к образованию в КНР является авторитарный подход, при котором педагог играет исключительно руководящую роль, а ученики послушно выполняют его указания, не пытаясь внести какие-то собственные мнения, соображения в материалы занятий.

Продуктивная авторитарность, суть которой позволяет учащимся играть более существенную роль в самом течении образовательного процесса, что способствует развитию сотворчества педагога и учащихся.

• Исторически сформировавшиеся культурные и педагогические ценности, отражающие как общие, так и своеобразные черты национальных культур.

На основе национальных традиций, связанных с духовными ценностями конфуцианства, даосизма и буддизма, в области образования в Китайской Народной Республике сложились культурные и педагогические ценности, отражающие современный взгляд на образование. Среди них:

- интентное отношение к ученикам;
- самоотверженность учителей на пути их педагогического творчества;
- широта интересов, эрудиция и образованность учителя;
- творческая щедрость, привлечение учеников к совместному творчеству;

- постоянное стремление к новым горизонтам, саморазвитие и самосовершенствование педагога;  
 - уважение, граничащее с поклонением по отношению к личности учителя со стороны учеников;  
 - готовность учащихся к постоянному целенаправленному труду.

- Проведение совместных исследований и педагогических мероприятий по развитию педагогики сотворчества в вузах России и Китая.

За последние годы установились творческие контакты между вузами Китая и России. Особенно тесные связи возникли между Шаньдунским женским университетом и Московским городским педагогическим университетом в направлении музыкального образования. В КНР были проведены мастер-классы и лекции профессора Л.И. Уколовой и профессора О.В. Грибковой [5].

В аспирантуру и бакалавриат Института культуры и искусств Московского городского педагогического университета поступили китайские студенты. В этом институте преподает известный китайский музыкант – певец Цзян Шанжун. Данное исследование также ведется в рамках сотрудничества указанных вузов.

Постепенно высвечиваются оптимальные совместные критерии и уровни проявления сотворчества педагога и учащихся как наиболее важные в контексте развития педагогики сотворчества [8].

Опора на музыкально-педагогические традиции.

Как уже было показано в предыдущих параграфах, большое значение для будущего специалиста имеет его отношение к традициям, сложившимся в его будущей профессии, к традициям его народа в области музыкального искусства.

На примере развития музыкально-педагогического образования в Китайской Народной Республике можно видеть тенденцию европеизации в данной области. Эта тенденция не нова, она насчитывает, по меньшей мере, сто лет, так как первые профессиональные образовательные учреждения в этой области возникали как раз на основе европейской традиции.

Вместе с тем, древнейшие традиции китайского народа, имеющие свою ярко выраженную специфику, отличающиеся особым отношением к музыкальному искусству и к процессу образования не должны исчезнуть. Наилучшим решением данной проблемы является, по нашему мнению, гармоничное сочетание общепринятых в мире европейских традиций музыкального образования и национальных, выработанных на протяжении веков традиций китайского народа.

#### Стремление к осознанной реализации в профессии.

Данный критерий имеет своей целью показать, насколько ясно будущий специалист представляет себе смысл и форму своей будущей профессиональной деятельности и, осозная все трудности, все же стремится к ней.

Нужно понимать, что при всем глубоком уважении к личности учителя в Китае, сам учитель обязан постоянно подтверждать свой статус, свой профессиональный уровень. Учитель – это тот, кто сам лучше других учится на протяжении всей жизни.

Этот аспект также укрепляет сотворчество педагога и учащегося, потому, что учитель сам постоянно учится, а ученик осознает все трудности будущей профессии и понимает проблемы, с которыми ему предстоит столкнуться.

#### Библиографический список

1. Сокерина И.В. Изучение музыкальной одаренности: психологический аспект. *Среднее профессиональное образование*. 2010; 8: 47 – 48.
2. Сокерина И.В., Уколова Л.И., Цзян Шанжун. Основные теоретические подходы отечественных и зарубежных педагогов к проблеме эстетического воспитания подрастающего поколения. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 211 – 213.
3. Уколова Л.И. *Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2008.
4. Уколова Л.И., Цзян Шанжун. Музыкальная культура в пространстве мира музыки. *Образование и наука в современных условиях*. Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», Чебоксары, 2016.
5. Уколова Л.И. Музыкальное образование как фактор духовно-нравственного воспитания в русле укрепления культуры нации. *Образование и наука в современных условиях*. 2015; 4 (5): 132 – 135.
6. Уколова Л.И. Формирование духовной культуры молодого поколения. *Искусство и образование*. 2008; 2: 62 – 67.
7. Уколова Л.И. Влияние культурно-образовательной среды на процесс воспитания растущего человека. *Педагогика искусства*. 2012; 4: 40 – 49.
8. Уколова Л.И. Современные концепции создания культурной среды воспитания подрастающего поколения. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 43 – 44.

#### References

1. Sokerina I.V. Izuchenie muzykal'noj odarenosti: psihologicheskij aspekt. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2010; 8: 47 – 48.
2. Sokerina I.V., Ukolova L.I., Czyan Shanzhun. Osnovnye teoreticheskie podhody otechestvennyh i zarubezhnyh pedagogov k probleme `esteticheskogo vospitaniya podrastayuschego pokoleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 211 – 213.
3. Ukolova L.I. *Pedagogicheski organizovannaya muzykal'naya sreda kak sredstvo stanovleniya duhovnoj kul'tury rastuschego cheloveka*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2008.
4. Ukolova L.I., Czyan Shanzhun. Muzykal'naya kul'tura v prostranstve mira muzyki. *Obrazovanie i nauka v sovremennykh usloviyah*. Centr nauchnogo sotrudnichestva «Interaktiv plus», Cheboksary, 2016.
5. Ukolova L.I. Muzykal'noe obrazovanie kak faktor duhovno-nravstvennogo vospitaniya v rusle ukrepleniya kul'tury nacii. *Obrazovanie i nauka v sovremennykh usloviyah*. 2015; 4 (5): 132 – 135.
6. Ukolova L.I. Formirovanie duhovnoj kul'tury mladogo pokoleniya. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2008; 2: 62 – 67.
7. Ukolova L.I. Vliyaniye kul'turno-obrazovatel'noj sredy na process vospitaniya rastuschego cheloveka. *Pedagogika iskusstva*. 2012; 4: 40 – 49.
8. Ukolova L.I. Sovremennyye koncepcii sozdaniya kul'turnoj sredy vospitaniya podrastayuschego pokoleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 43 – 44.

Статья поступила в редакцию 06.03.17

УДК 37.035.6

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

**Aliyev M.A.**, Doctor of Sciences (Economics), Professor, Department of Sociohumanitarian Disciplines, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru

**Magomedova K.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Sociohumanitarian Disciplines, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL AND INNOVATIVE ENVIRONMENT IN SCHOOL.** The work states the urgency of development of educational and innovative environment at the level of district (city). The paper shows a scheme for the development and implementation of the program of the development of this environment, identifies pedagogical and organizational measures to ensure the introduction of the innovation into high school. The developed system of indicators helps to measure the level of development of educational and innovative environment of the municipality. It is possible use this platform to determine the degree of organizational and pedagogical support of the educational and innovative

environment, to analyze the operation of local and regional education authorities and to make adjustments in their programs with the aim of improving the quality of education.

**Key words: innovation education, educational and innovative environment, program, municipality, system of indicators, pedagogical and organizational support, basic education.**

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

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

**К.М. Магомедова**, канд. пед. наук, доц. каф. социогуманитарных дисциплин, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru

## ОРГАНИЗАЦИОННОЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЫ В ШКОЛЕ

В статье обоснована актуальность развития образовательно-инновационной среды на уровне района (города); предлагается схема разработки и реализации программы развития такой среды; определены педагогические и организационные мероприятия, обеспечивающие внедрение инноваций в основной средней школе. Разработана система показателей оценки уровня развития образовательно-инновационной среды муниципалитета, на основе которых возможно определить степень организационного и педагогического обеспечения образовательно-инновационной среды, анализировать деятельность местных и региональных органов управления образования и вносить коррективы в их программы с целью повышения качества образования.

**Ключевые слова: инновационное образование, образовательно-инновационная среда, программа, муниципалитет, система показателей, педагогическое и организационное обеспечение, основное общее образование.**

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют совершенствования образовательного пространства, определение целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В связи с этим приоритетным направлением становится обеспечение развивающего потенциала новых образовательных стандартов на основе внедрения инноваций в систему основного общего образования. При этом складывается система объективных связей между различными позициями в инновационном и образовательном пространстве, регулирующие те или иные виды взаимодействия. Исследование вопросов взаимодействия образовательных и инновационных связей, на основе которых формируется и развивается образовательно-инновационная среда, приобретает особую актуальность.

Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивает, что «инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития РФ, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования» [1, с. 23].

В России основными инновационными направлениями деятельности в системе общего среднего образования являются:

- 1) инновационные технологии воспитания (создание системы дополнительного образования, информационные (создание сайтов, банка идей, Интернет), школы полного дня и др.);
- 2) создание системы работы с одаренными детьми;
- 3) информатизация образовательного процесса;
- 4) применение инновационных технологий (лично-ориентированное обучение, игровые технологии, технологии развивающего обучения, проблемное обучение и т.д.).

Так что можно говорить об инновационном образовании как о целенаправленном процессе воспитания и инновационного обучения человека, который характеризуется наличием педагогических инноваций, инновационного процесса и инновационной деятельности. В совокупности имеем дело с формированием и развитием образовательно-инновационной среды средней школы.

Анализ тенденций развития общего среднего образования в Российской Федерации показывает, что по имеющимся у школ финансовым, материально-техническим, кадровым возможностям субъекты Федерации сильно дифференцированы. В тоже время внутри муниципалитета (района, города) они имеют схожие условия и возможности. Поэтому исследование проблем развития образовательно-инновационной среды в пределах школ одного и того же муниципального образования представляется разумным.

Исследование и реализация организационных и педагогических условий развития образовательно-инновационной среды на муниципальном уровне по сравнению с уровнем отдельной

основной средней школы имеет ряд преимуществ. Это возможность эффективного управления и контроля; осуществление единого подхода ко всем образовательным учреждениям муниципалитета; рациональное распределение финансовых, материально-технических средств; наличие более компетентных кадров и др.

Сам процесс разработки и реализации соответствующей программы нам представляется последовательностью следующих этапов.

1. Изучение существующей ситуации в образовательно-инновационной сфере позволяет определить имеющиеся в данной системе преимущества и недостатки. На основе анализа собранной информации выявляются педагогические, экономические, финансовые, инновационные и другие проблемы, которые требуют скорейшего решения.

2. Для успешного развития образовательно-инновационной среды необходимо формировать перечень инноваций, которые возможно использовать в общеобразовательной школе. Такие инновационные идеи могут быть получены из таких источников, как научные исследования; изучение интересов, возможностей и способностей детей и подростков; деятельность лучших образовательных учреждений и педагогов; новые законы, постановления и т.д.

3. Для разработки образовательно-инновационной программы необходимо из выбранного перечня инноваций отобрать наиболее перспективные и реальные на осуществление. Затем в соответствии с особенностями и спецификой образовательного учреждения разрабатывается инновационная программа. При разработке такой программы необходимо учитывать, где и как в других образовательных учреждениях внедрены подобные инновации. Например, переход на новые учебные планы и программы, использование информационных технологий в учебном процессе, создание системы работы с одаренными детьми: модульная форма обучения и контроля знаний, организация профессиональной ориентации в школе и другие. Инновационная программа представляет собой комплекс взаимосвязанных по ресурсам, срокам и исполнителям мероприятий. Следует отметить, что при этом всегда существуют ограничения как во времени, так и в кадровом и финансовом обеспечении образовательно-инновационной программы.

4. Выполнение образовательно-инновационной программы лучше осуществлять командой, представляющей собой временное организационное объединение педагогов, управленцев и других работников и созданной с целью разработки конкретной инновации. При этом необходимо выявить, насколько цели образовательного учреждения совпадают с целью выполняемой инновации. На этой стадии исследуются все вопросы, связанные с обеспечением кадрами, финансами, помещениями, оборудованием.

5. Контроль исполнения и оценка результатов выполненных этапов работы позволяют выявить упущения и отклонения от установленных норм и требований учебно-воспитательного процесса, что позволяют обеспечивать обратную связь путём внесения изменений в программу работ развития образовательной инновационной среды как отдельного образовательного учреждения, так и системы образования муниципалитета в целом.

К организационным мероприятиям обеспечения образовательной инновационной среды относятся: создание рабочей группы для научного обоснования выбора инноваций, школ, классов для нововведений; изучение существующего положения дел с инновациями в школах муниципалитета; определение материально-технических, финансовых и других затрат на внедрение инноваций и их распределение; составление образовательной инновационной программы, контроль и оценка результатов развития образовательной инновационной среды; педагогические и информационно-коммуникационные технологии выполнения образовательной инновационной программы; контроль и оценка педагогических результатов развития образовательной инновационной среды муниципалитета и др.

Основываясь на анализе программных документов [2 – 4], мы разработали систему показателей оценки уровня развития образовательной инновационной среды муниципалитета.

1. Индекс инновационного развития системы образования в муниципалитете:

$$I = I_t : I_{t-1},$$

где  $I_t$  – число инновационных проектов, внедренных в учебно-воспитательный процесс системы образования муниципалитета в  $t$ -ом году;

$I_{t-1}$  – число инновационных проектов, внедренных в учебно-воспитательный процесс системы образования муниципалитета в  $(t-1)$ -ом году.

2. Коэффициент участия работников системы образования муниципалитета в инновационной деятельности:

$$U = P_{и} : P,$$

где  $P_{и}$  – численность работников системы образования муниципалитета, участвующих в инновационной деятельности образовательных учреждений;

$P$  – общая численность работников, занятых в системе образования муниципалитетов.

3. Индекс внедрения в систему образования муниципалитета инноваций в области информатизации образовательного процесса:

$$V = K_t : K_{t-1},$$

где  $K_t$  – количество инноваций в области информатизации образовательного процесса в  $t$ -ом году в муниципалитете;

$K_{t-1}$  – количество инноваций в области информатизации образовательного процесса в  $(t-1)$ -ом году в муниципалитете.

4. Профессиональный индекс развития системы образования в муниципалитете:

$$P = \chi_{30} : \chi_3$$

где  $\chi_{30}$  – численность занятых в сфере образования муниципалитета (тыс. чел.);

$\chi_3$  – численность всего занятого населения в муниципалитете (тыс. чел.).

5. Показатель кадрового обеспечения сферы образования муниципалитета:

$$K = \chi_k : \chi_o,$$

где  $\chi_k$  – численность работников с высшим и средним специальным образованием, занятых в сфере образования муниципалитета;

$\chi_o$  – общая численность работников с высшим и средним специальным образованием, занятых в муниципалитете.

6. Коэффициент, характеризующий финансовые и материально-технические затраты на инновационное образование в муниципалитете:

$$F = C_{и} : C_o,$$

где  $C_{и}$  – сумма финансовых, материально-технических затрат в муниципалитете на инновационное образование за год;

$C_o$  – сумма общих финансовых и материально-технических затрат в муниципалитете на систему образования за год.

На основе расчетных данных этих показателей и сопоставления величин фактического наличия минимальных социальных стандартов с величинами необходимого минимума социальных стандартов в муниципалитете возможно определить, на каком уровне находится организационное и педагогическое обеспечение образовательной инновационной среды района (города). Это, в свою очередь, позволяет анализировать деятельность органов управления образованием на местном и региональном уровне и вносить коррективы в их деятельность.

Опыт лучших образовательных учреждений, практика управления развитием образовательных систем, имеющиеся научные исследования и разработки свидетельствуют о повышении значимости инновационных процессов в основном общем образовании [5 – 10]. Это возможно и путем формирования и развития образовательной инновационной среды на уровне района (города). Поэтому образовательная политика местных и региональных органов управления образования должна быть направлена на организационное и педагогическое обеспечение разработки и реализации программы развития образовательной инновационной среды муниципалитетов. Степень развития этой среды предлагается оценить, используя предложенную нами систему показателей и минимальные социальные стандарты, действующие в районе (городе). На основе этих данных следует выявить ключевые направления развития образовательной инновационной среды муниципалитета, регулировать позиции муниципального образования в развитии этой среды по сравнению с другим районом (городом) и формировать обоснованную политику региональных и местных органов управления образованием по развитию образовательной инновационной среды.

#### Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный Закон. Москва, 2013.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Москва, 2011.
3. *Фундаментальное ядро содержания общего образования*. Москва, 2010.
4. *Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования*. Москва, 2008.
5. Алиев М.А. Организационно-экономические основы развития сельских муниципальных образований Республики Дагестан. *Известия ДГПУ. Общественные и гуманитарные науки*. 2015; 3 (32): 97 – 101.
6. 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.
7. Делия В.П. *Инновационное образование, формирующее инновационное мышление*. Балашиха, 2005.
8. Мисаренко Г.Г. *Технологизация обучения как путь повышения качества овладения учебным материалом*. Калуга, 2011.
9. Ступницкая М.А. *Новые педагогические технологии: учимся работать над проектами: рекомендации для учащихся, учителей и родителей*. Ярославль: Академия развития, 2013.
10. Умалатова З.М. Управление воспитательной деятельностью на муниципальном уровне. *Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки*. 2013; 3 (24): 100 – 105.

#### References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj Zakon. Moskva, 2013.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obščego obrazovaniya*. Moskva, 2011.
3. *Fundamental'noe yadro soderzhaniya obščego obrazovaniya*. Moskva, 2010.
4. *Konceptcii federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov obščego obrazovaniya*. Moskva, 2008.
5. Aliev M.A. Organizacionno-ekonomicheskie osnovy razvitiya sel'skih municipal'nyh obrazovanij Respubliki Dagestan. *Izvestiya DGPU. Obščestvennye i gumanitarnye nauki*. 2015; 3 (32): 97 – 101.
6. Vasil'eva T.S. FGOS novogo pokoleniya o trebovaniyah k rezul'tatam obučeniya. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire*: materialy IV mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2014.
7. Deliya V.P. *Innovacionnoe obrazovanie, formiruyushee innovacionnoe myshlenie*. Balashiha, 2005.
8. Misarenko G.G. *Tehnologizaciya obučeniya kak put' povyšeniya kachestva ovladeniya uchebnym materialom*. Kaluga, 2011.

9. Stupnickaya M.A. *Novye pedagogicheskie tehnologii: uchimsya rabotat' nad proektami: rekomendacii dlya uchaschihsya, uchitelej i roditelej*. Yaroslavl': Akademiya razvitiya, 2013.
10. Umalatoва Z.M. Upravlenie vospitatel'noj deyatel'nost'yu na municipal'nom urovne. *Izvestiya DGPU. Psichologo-pedagogicheskie nauki*. 2013; 3 (24): 100 – 105.

Статья поступила в редакцию 16.02.17

УДК 378.01

**Chumarov G.V.**, adjunct, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I. K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: chumarov.82@mail.ru

**Vabishevich A.V.**, adjunct, Head of Training Department, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I. K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: vabishevich.andrei@mail.ru

**Belovolov V.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Honorary Worker of Higher Professional Education of Russia, Professor, Department of Military Pedagogy and Psychology, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I. K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: chumarov.82@mail.ru

**Timofeev A.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Department of Tactics, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I. K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: 999ruk@mail.ru

**Golodnov S.P.**, adjunct, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I. K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: golodnov s.80@mail.ru

**CITIZENSHIP AS AN INTEGRATIVE PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITY OF AN OFFICER OF NATIONAL GUARD TROOPS OF THE RUSSIAN FEDERATION.** The research describes professional qualities of officers. The researchers analyze integrative personality traits as citizenship, which is a complex socio-psychological phenomenon, which is based on recognizing and assessing the military of their civil rights and obligations, established in the public rights and freedoms. The work studies civic values, feelings and personality traits, by which a person establishes his position of a citizen. The paper defines active in social activities, expressing the identity of their social role of a citizen. The work helps to disclose structural components of citizenship, as well as the urgency of formation of readiness of future officers in military civic education.

**Key words:** citizenship, national guard, professional-quality, future officer of National Guard troops.

**Г.В. Чумаров**, адъюнкт Новосибирского военного института им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: chumarov.82@mail.ru

**А.В. Вабищевич**, адъюнкт Новосибирского военного института им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, начальник учебного отдела, г. Новосибирск, E-mail: vabishevich.andrei@mail.ru

**В.А. Беловолов**, д-р пед. наук, проф., Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации; проф. каф. военной педагогики и психологии, Новосибирского военного института им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: chumarov.82@mail.ru

**А.И. Тимофеев**, канд. пед. наук, преп. каф. тактики Новосибирского военного института им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: 999ruk@mail.ru

**С.П. Голоднов**, адъюнкт Новосибирского военного института им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: golodnov s.80@mail.ru

## ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ ОФИЦЕРА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В данной статье рассмотрены профессиональные качества офицеров, в частности более подробно проведен анализ такого интегративного качества личности как гражданственность, представляющего собой сложное социально-психологическое явление, которое заключается в осознании и оценке военнослужащим своих гражданских прав и обязанностей, установленных в обществе прав и свобод; в совокупности гражданских ценностей, чувств и качеств личности, с помощью которых личность закрепляет свое положение гражданина; в активной социально значимой деятельности, выражающей осознанность личностью своей социальной роли гражданина. Раскрываются структурные компоненты гражданственности, а также обоснована актуальность формирования готовности будущих офицеров к воспитанию гражданственности военнослужащих.

**Ключевые слова:** гражданственность, национальная гвардия, профессиональные качества, будущий офицер войск национальной гвардии.

Происходившие в последние годы изменения в военно-политической и социально-экономической обстановке в мире, привели к серьезным переменам в жизни Российского государства, как следствие – трансформация общественных отношений, пересмотр системы ценностей. На фоне общего экономического спада, расстановки новых приоритетов и изменения взаимосвязи личности и общества, вопросы воспитания таких качеств как нравственность, патриотизм и гражданственность приобрели первостепенное значение, что также было закреплено в нормативных документах.

Так, в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы» отражено, что «С учетом современных задач развития Российской Федерации целью государственной политики в сфере патриотического воспитания является создание условий для повышения гражданской ответственности за судьбу страны, повышения

уровня консолидации общества для решения задач обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития Российской Федерации, укрепления чувства сопричастности граждан к великой истории и культуре России, обеспечения преемственности поколений россиян, воспитания гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию».

В стратегии национальной безопасности РФ одной из основных целей в области культуры определено сохранение и приумножение традиционных российских духовно-нравственных ценностей как основы Российского общества, воспитание детей и молодежи в духе гражданственности [1].

Таким образом, воспитание гражданственности в современных условиях становится неотъемлемой частью новой парадигмы общественных процессов, направленных на укрепление суверенитета и стабильности Российской Федерации, ее национальной безопасности.



Важное место в вопросах обеспечения общенациональных интересов и защиты Отечества от различных посягательств заняли войска национальной гвардии Российской Федерации (далее войска национальной гвардии), преобразованные Указом Президента РФ от 05.04.2016 № 157 «Вопросы Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации» из внутренних войск МВД РФ. Федеральным законом от 03.07.2016 № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» (далее ФЗ «О войсках национальной гвардии») определено, что войска национальной гвардии являются государственной военной организацией, предназначенной для обеспечения государственной и общественной безопасности. Статьей 6 ФЗ «О войсках национальной гвардии» закреплено, что руководство войсками национальной гвардии осуществляет Президент Российской Федерации. Вышесказанное дает основания говорить о высоком уровне доверия со стороны руководства страны, оказанном войскам национальной гвардии и важности, выполняемых ими задач и мы полагаем – это требует и совершенствования подходов в деле воспитания будущих офицеров войск национальной гвардии.

Как особо отметил директор Федеральной службы войск национальной гвардии генерал армии Золотов В.В., – «военнослужбисты и сотрудники Федеральной службы войск национальной гвардии РФ должны отличаться высокими морально-деловыми качествами и профессиональным подходом к делу. От «кадрового балласта» будут избавляться. В новой структуре не место тем, кто склонен к коррупции, личной недисциплинированности и противоправным проявлениям» [2].

Военно-профессиональные качества офицеров включают компетентность, дисциплинированность, командирскую волю, организаторские способности, творческую активность, психологические и физические качества. Военно-профессиональная компетентность характеризуется военно-профессиональными знаниями, необходимыми для уверенного исполнения обязанностей по службе. Объем и содержание знаний, навыков, умений, определяется требованиями, предъявляемыми к должности. Дисциплинированность офицера проявляется в его внутренней убежденности, в необходимости сознательного выполнения требований законов РФ, Военной присяги, воинских уставов, умения управлять своим поведением в любой обстановке. Командирская воля – это целеустремленность, инициатива, самостоятельность, решительность, настойчивость в достижении целей; требовательность к себе и подчиненным; выдержка и самообладание; умение подчинить людей своей воле и выполнить поставленные задачи в любых условиях обстановки. Организаторские способности – умение выделять главное звено в работе, подобрать нужных исполнителей и четко распределять обязанности между ними, способность мобилизовать подчиненных на эффективное выполнение задач, твердо и непрерывно управлять подчиненным подразделением в боевой обстановке, обеспечить контроль исполнения, создать в подразделении благоприятный морально-психологический климат. Творческая активность – творческий подход и инициатива, неустанный поиск новых путей с целью решения поставленной перед подразделением задачи, предвидение и интуиция. Психологические качества обеспечивают у офицера психологическую устойчивость, способность быстро ориентироваться в часто меняющейся обстановке, переносить тяготы, суровые испытания и лишения военной службы, преодолевать страх и т. п. [3].

Вместе с тем одним из наиболее значимых профессиональных качеств офицера является его гражданственность. Гражданственность, как категория философская – это нравственная позиция, выражающаяся в чувстве долга и ответственности человека перед гражданским коллективом, к которому он принадлежит: государство, семья, церковь, профессиональная или иная общность, в готовности отстаивать и защищать от всяких посягательств её права и интересы.

Мысль воспитания гражданственности прослеживается в работах многих педагогов и рассматривается в контексте понятий патриотизма, гражданской культуры, гражданской позиции, самоопределения, гражданского общества, признания прав и свобод человека. Существует несколько подходов к пониманию сущности гражданственности.

Одни исследователи считают, что как гражданское общество не является просто совокупностью отдельных граждан, так и гражданственность не может быть сугубо индивидуальным качеством [4].

Рассматривая эволюцию понятия гражданственность, мы видим, что на разных этапах оно понималась как:

- общественно-государственный патриотизм, то есть сознание и чувство принадлежности к многонациональному государственно-организованному обществу, включающее в себя уважение к государству, его конституции, законам, символам, готовность защищать его строй, законпорядок;

- интегративное качество, позволяющее человеку ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным [5].

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой под гражданственностью понимается нравственное качество личности, определяющее сознательное и активное выполнение гражданских обязанностей и долга перед государством, обществом, народом; разумное использование своих гражданских прав, точное соблюдение и уважение законов страны [6].

В психологии (Л.И. Божович, Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский, А.А. Реан) она рассматривается как интегративное качество в структуре направленности личности, отражающее её характеристики. С позиции социологии (Ю.В. Вишневский, Е.С. Казаков) – как качественная характеристика различных видов деятельности социальных общностей, суть которой состоит в том, что она выступает мерой самореализации человека как гражданина. Правовой аспект гражданственности (Ф.Б. Горелик, Г.П. Давыдова, Е.В. Известнова, Л.Л. Хоружая) выражается через осознание и оценку личностью своего положения в обществе, прав и обязанностей гражданина. В педагогических исследованиях советского периода (Р.Р. Бандура, Е.И. Кокорина, Н.А. Шатунова, Д.С. Яковлева) гражданственность выступает не как самостоятельное качество личности, а как «высший уровень развития политической сознательности», классовая, пролетарская солидарность, самоотверженность, сознательность и организованность в борьбе за приближение коммунизма. В современной педагогике (А.С. Гаязов, А.М. Князев, А.Ф. Никитин, И.В. Суколенов, Г.Н. Филонов) гражданственность рассматривается как интегративное качество и базовая ценностная ориентация личности, определяющая её социальную направленность, позволяющая человеку ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным [4].

Признавая неоднозначность этих подходов, систематизировав их, А.П. Жигадло приходит к пониманию гражданственности как интегративного качества личности, выражающегося в осознании и оценке личностью своих гражданских прав и обязанностей, установленных в обществе норм и свобод; в совокупности гражданских ценностей, чувств и качеств личности, с помощью которых личность закрепляет свое положение гражданина; в активной социально значимой деятельности, выражающей осознанность личностью своей социальной роли гражданина. Сопоставление точек зрения различных ученых по вопросу гражданственности, особенностях её проявления приводит к мнению о том, что следование человека гражданским установкам, ценностям, готовность его к гражданским действиям обусловлено сформированностью структурных компонентов гражданственности личности в процессе её социально-политической самоидентификации. Это выражается в принятии личностью политики государства, национально-государственной идеологии в построении гражданского общества, правового, социального государства; сформированности у неё готовности к самореализации в соответствии с ролью и местом в социальном устройстве общества, к государственно-патриотическому образу социальных действий; в проявлении гражданских чувств, в овладении отечественными духовными ценностями, целостным мировоззрением [7].

Исходя из вышеизложенного, исследователи выделяют системообразующие составляющие гражданственности:

1. *Когнитивный компонент* (гражданское мировоззрение, в т. ч. политические, юридические, этические, исторические и другие знания, необходимые для формирования гражданской позиции личности, гражданские убеждения; гражданское мышление, (понимание социально-политических процессов и явлений, происходящих в государстве; умение анализировать сложившиеся социальные ситуации и излагать собственные идеи по их решению).

2. *Духовно-нравственный компонент* (гражданское самосознание, гражданская идеология, в т.ч. гражданские ценности), доверие институтам общества; совесть; гражданская культура.

3. *Мотивационный компонент* (гражданская позиция, сознание общественного долга и ответственность при выполнении социально значимой деятельности).

4. *Чувственно-эмоциональный компонент* (гражданская психология, гражданские чувства (чувство собственного достоинства, любовь к Родине, патриотические, национальные и интернациональные чувства), позитивно-эмоциональное отношение к Отечеству и социально значимой деятельности на благо государства).

5. *Деятельностный компонент* (гражданское поведение; качества личности (гражданская активность, инициативность, ответственность, законопослушание, готовность личности к соблюдению правовых, моральных и социальных норм), гражданская компетентность) [7].

В понимании структуры гражданственности сделан акцент на том, что её интегративный характер выражается единством сознания, чувства и поведения будущего офицера как гражданина. Общей основой в трактовке гражданственности личности выступают «патриотизм» и «общественная активность личности», что соответствует духовной основе российского человека и подтверждает важность деятельной сущности развития этого качества личности.

Гражданственность означает, прежде всего, не субъективное унастроение человека, а его реальную общественную позицию, является необходимой предпосылкой определенного типа поведения; основана на любви и преданности своему Отечеству и включает в себя патриотические убеждения и чувства. Гражданственность проявляется, прежде всего, в реальной гражданской позиции человека. Можно выделить, что гражданская позиция – осознанное участие человека в жизни общества, отражающее его сознательные реальные действия (поступки) в отношении общества, направленные на реализацию социальных ценностей при разумном соотношении личных и общественных интересов [8].

Исходя из всего вышесказанного, можно утверждать, что гражданственность – это интегративное качество, базирующееся на общественных духовно-идеологических ценностях. Формирование гражданственности как интегративного качества личности, позволяющего человеку осуществлять себя юридически, нравственно и политически дееспособным происходит в процессе гражданского воспитания. Основной целью его является воспитание в человеке нравственных идеалов общества, чувства любви к Родине, потребности в деятельности на благо общества. Гражданское воспитание тесно связано с нравственным воспи-

танием, патриотическим воспитанием и правовым воспитанием. «Важнейшее направление гражданского воспитания – формирование опыта гражданского действия, позволяющего человеку практически реализовать свои возможности в обществе» [5].

Таким образом мы можем говорить о том, что основополагающим компонентом в структуре личности будущих офицеров войск национальной гвардии, выступает гражданственность, представляющая собой сложное социально-психологическое явление, которое заключается в осознании и оценке военнослужащим своих гражданских прав и обязанностей, установленных в обществе прав и свобод; в совокупности гражданских ценностей, чувств и качеств личности, с помощью которых личность закрепляет свое положение гражданина; в активной социально значимой деятельности, выражающей осознанность личностью своей социальной роли гражданина.

Военные образовательные организации высшего образования войск национальной гвардии осуществляют подготовку будущих офицеров, значимая роль которых, в поддержании общественного порядка на территории страны и безопасности государства в целом. Целью процесса воспитания курсантов является развитие гражданственности офицера-профессионала как интегративного качества личности, включающего в себя мировоззрение, характеризующее с позиций гордости за свою страну, её историю, научно-технические достижения; способность, с одной стороны, своей профессиональной деятельностью обеспечить защиту общества и государства, территориальную целостность страны, а с другой – осознавать и реализовывать свои права, свободы и обязанности, активно и ответственно осуществлять социальную деятельность, ориентируясь на общепринятые гражданские нормы и ценности.

Необходимо отметить, что актуальность процесса формирования гражданственности у будущих офицеров заключается еще и в том, что имея уже сформированное данное качество, офицер должен быть готов к воспитанию гражданственности и у своих подчиненных военнослужащих. А это имеет большую социальную и педагогическую значимость в ходе подготовки военных профессионалов, от качества решения данного вопроса зависит выполнение военнослужащими служебно-боевых задач, не только на основе осознания своих должностных обязанностей, но и на основе нравственных убеждений и твердой гражданской позиции каждым военнослужащим.

#### Библиографический список

1. О *Стратегии национальной безопасности Российской Федерации*: Указ Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 года № 683.
2. О войсках национальной гвардии Российской Федерации. Федеральный закон от 03.07.2016 № 226-ФЗ.
3. *Официальный сайт Росгвардии*. Available at: <http://rosguard.ru/general-armii-viktor-zolotov-vruchil-gosudarstvennye-nagrody-voennosluzhashhim-tsentralnogo-regionalnogo-komandovaniya/>
4. *Энциклопедия*. Available at: [http://encyclopedia.mil.ru/encyclopedia/dictionary/details\\_rvsn.htm?id=12822@morfDictionary](http://encyclopedia.mil.ru/encyclopedia/dictionary/details_rvsn.htm?id=12822@morfDictionary)
5. Тимофеев А.И. Гражданственность как социально-педагогический феномен. *Сибирский педагогический журнал*. 2010; 2: 163 – 168.
6. *Педагогический энциклопедический словарь*. Главный редактор Б.М. Бим-Бад; Редакция: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. Большая Российская энциклопедия, 2003.
7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*: Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. 2-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2005.
8. Жигadlo А.П. *Управление воспитательной системой развития гражданственности студентов технического вуза*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2009.
9. Филиппова Л. О понятии «гражданственность». *Вестник Московского университета*. Сер.18. Социология и политология. 2007; 1: 180182.

#### References

1. O *Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii*: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 31 dekabrya 2015 goda № 683.
2. O vojskakh nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 03.07.2016 № 226-FZ.
3. *Oficial'nyj sajť Rosgvardii*. Available at: <http://rosguard.ru/general-armii-viktor-zolotov-vruchil-gosudarstvennye-nagrody-voennosluzhashhim-tsentralnogo-regionalnogo-komandovaniya/>
4. *Enciklopediya*. Available at: [http://encyclopedia.mil.ru/encyclopedia/dictionary/details\\_rvsn.htm?id=12822@morfDictionary](http://encyclopedia.mil.ru/encyclopedia/dictionary/details_rvsn.htm?id=12822@morfDictionary)
5. Timofeev A.I. Grazhdanstvennost' kak social'no-pedagogicheskij fenomen. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2010; 2: 163 – 168.
6. *Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar'*. Glavnyj redaktor B.M. Bim-Bad; Redkollegiya: M.M. Bezrukikh, V.A. Bolotov, L.S. Glebova i dr. Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya, 2003.
7. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*: Dlya studentov vysshih i srednih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. 2-e izd., ster. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005.
8. Zhigadlo A.P. *Upravlenie vospitatel'noj sistemoy razvitiya grazhdanstvennosti studentov tehničeskogo vuza*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.
9. Filippova L. O ponyatii «grazhdanstvennost'». *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Ser.18. Sociologiya i politologiya. 2007; 1: 180182.

Статья поступила в редакцию 03.03.17

УДК 376

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

**Golub I.B.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Amur State University n.a. Sholom-Aleichem (Birobidzhan, Russia), E-mail: Inna-Golub@mail.ru

**AXIOLOGY OF VALUE-BASED RELATIONS AS A WAY TO INTERACT WITH THE WORLD.** The article is dedicated to a problem of formation of value-based attitude to the surrounding world. The authors study the concept of value from the position of Russian and foreign researchers. Value is defined as an essential attitude of human interaction with the outside world, the system of personal perception and the development of culture. The paper presents the problem of the relationship of an individual to different values. The problem of values is viewed through the system of regulatory mechanisms based on the analysis of teachers to this issue. The research defines components that contribute to the effective formation of the value attitude of a person to the world.

**Key words:** value, value approach, value attitude, value orientation, interaction, parenting, environment.

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

**И.Б. Голубь**, канд. пед. наук, ст. преп. Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, E-mail: Inna-Golub@mail.ru

## АКСИОЛОГИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК СПОСОБ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ

Статья посвящена проблеме формирования ценностного отношения в окружающем мире. Авторы рассматривают понятие «ценность» с позиции отечественных и зарубежных исследователей. Ценность определяется как сущностное отношение взаимодействия человека и окружающего мира, систему личностного восприятия и освоение культуры. В работе представлена проблема формирования отношения личности к ценностям. Проблема ценности рассматривается через систему регулятивных механизмов. На основе анализа исследователей к данной проблеме выделяют компоненты, способствующие эффективному формированию ценностного отношения личности к окружающему миру.

**Ключевые слова:** ценность, ценностный подход, ценностные отношения, ценностные ориентации, взаимодействие, воспитание, окружающий мир.

Цели человека, идеалы, ценности и отношения с окружающим миром формируют и во многом предопределяют смысл его жизни. Опыт эмоционально-ценностных отношений, вкюпе со знаниями, умениями и творческим опытом, наполняют любую деятельность в соответствии с законом психологии о том, что деятельность содержательна и предметна. Суть эмоционально-ценностного отношения в его активности (в положительном или негативном значении), как отмечает Л.М. Перминова, «человек, у которого оно сформировано, всегда ищет область и способ его выражения, поскольку в основе отношения лежат потребности и мотивы человека, идеалы и ценности определенного содержания» [1, с. 36]. Формирование в человеке ценностного отношения к миру, к себе, к культуре заставляет его соотносить себя с этими ценностями, что в итоге приводит к воспитанию творчески развитого индивидуума. Но, прежде чем говорить о них, необходимо классифицировать ценности национальной культуры вообще. В связи с тем, что тема эта достаточно нова, в научной литературе пока нет подробной классификации национальных ценностей. Из имеющихся наиболее точной оказалась классификация, предложенная Р.М. Тухватулиным [2, с. 62]. Национальные, интродуцированные ценности:

- национальные материальные ценности;
- национальные социальные ценности;
- национальные политические ценности;
- национальные духовные ценности: национальный язык, национальная письменность, национальные обычаи и традиции, национальная литература, национальное искусство, национальный фольклор, национальная музыка, национальное самосознание, национальный героический эпос, национальный театр, национальная история и национальная историческая память, система национального образования и воспитания, национальные верования, памятники национальной духовной культуры, исторические названия географических мест, образ жизни народа, менталитет народа, национальный характер, национальные чувства.

Человек – субъект культуры. В своей деятельности, поступках, мыслях, переживаниях он опирается на общечеловеческие духовные и нравственные ценности; культура, как онтологические корни, которые питают и возвращают личность, обеспечивают человека образцами и средствами решения личностных задач. Таким образом, культура задает систему ценностных представлений, регулирующих индивидуальное и социальное поведение человека, служит базой для постановки и осуществления познавательных, практических и личностных задач.

В формировании ценностного отношения к культуре можно условно выделить три уровня. На первом происходит осознание ценностей: чтобы по-настоящему усвоить какие-либо знания человеку необходимо «пропустить их через себя», не просто автоматически запомнить, а открыть их для себя, понять.

Следующий уровень – это личностная оценка и обеспечение культурных ценностей актуальной значимостью. Для этого надо сопоставить и пересмотреть в свете новых знаний свои идеалы. Верность этого подчеркивается словами М.М. Бахтина: «Вживанием осуществляется нечто, чего не было ни в предмете вживания, ни во мне до акта вживания, и этим осуществленным нечто обогащается бытие-сознание...» [2]. Именно через ценностное отношение – в сознании человека проходят культурные ценности, прежде чем стать его неотъемлемой частью.

В современной человековедении (философии, психологии, социологии и педагогике) существуют различные подходы и концепции, но общее направление развития теории ценностей обозначено утверждением приоритета общечеловеческого и гуманистического начал в контексте различных культур. В настоящее время, когда идёт процесс объединения человечества в решении глобальных проблем современности, теория ценностей переживает свое возрождение в связи с новыми социальными, научно-техническими реальностями действительности, поскольку все большую роль в содержании мироощущения, мировоззрения новых поколений начинают играть категории мира, жизни человека, жизнотворчества. Сейчас, как никогда, ощущается необходимость междисциплинарного синтеза знаний о человеке как педагогической цели, который в свою очередь должен опираться на обновленную философскую картину мира, на общечеловеческие ценности.

Термин «ценность» рассматривался различными отечественными и зарубежными учеными, прежде всего социологами и философами. «Ценность» – понятие, которое рассматривает такая наука как аксиология. Возникновение этого понятия в конце XVIII в. было связано с пересмотром традиционного обоснования этики, характерного для античности и средних веков и предполагавшего тождество бытия, и блага. Понятие ценности впервые появляется у И. Канта, который противопоставил сферу нравственности (свободы) сфере природы (необходимости). Первым дал развернутое учение о ценности в середине XIX в. Р.Г. Лотце, а его последователь, немецкий философ В. Виндельбанд, перевел проблему ценностей на язык философии культуры: в качестве ценностей у него выступают истина, добро и

красота, а наука, правопорядок, искусство и особенно религия рассматриваются как ценности-блага культуры, без которых человечество не может существовать. Ценность – это не реальность, а идеал, носителем которого является, по мнению В. Виндельбанда, трансцендентальный субъект – «сознание вообще»; «нормальное сознание», то есть сознание как источник и основа всяких норм [3, с. 12].

М. Вебер первым ввел в социологию проблематику ценностей. Он исходил из неокантианской предпосылки, согласно которой каждый человеческий акт предстает осмысленным лишь в соотношении с ценностями, в свете которых определяются нормы поведения людей и их цели. Эту связь М Вебер прослеживал в ходе социологического анализа религии неокантианской.

Т. Парсонс, американский социолог-теоретик, рассматривает ценности как высшие принципы, на основе которых обеспечивается согласие, как в малых общественных группах, так и в обществе в целом. В 60-х годах представитель функционалистской антропологии К. Клакхон сформулировал наиболее точную, классическую дефиницию ценности, которая заключила дискуссии о понятии ценности в социологии. По его мнению, «ценность есть эксплицитная или имплицитная концепция того, что желательно, характерная для индивида или группы и оказывающая влияние на выбор доступных способов, средств и целей действия».

Следует отметить, что большинство зарубежных социологов в своих трактовках ценности исходили из экспериментальных исследований и теорий. Несколько другого характера представляются нам определения отечественных учёных. В отечественной философской и социологической литературе проблема ценностей начала активно анализироваться с 60-х годов. Существовало два основных подхода к понятию «ценность». Так В.П. Тугаринов, один из первых, кто занялся этой проблемой, определил ценность следующим образом: «ценностью может быть не только то, что существует, но и то, что ещё надо осуществить, за что надо бороться».

Последователи В.П. Тугаринова связывают понятие «ценность» со способностью вещей, явлений, идей выступать средством удовлетворения потребностей и интересов. Ценности – это суть предметов, явлений и их свойств, которые нужны (необходимы, полезны, приятны и т. д.) людям определённого общества и определённой личности в качестве средств удовлетворения их потребностей и интересов, а также идеи и побуждения в качестве нормы, цели или идеала.

В настоящее время развивается линия философского гуманизма, рассматривающая человека как субъект эволюции, высокую ценность. В связи с тем, что человек является объектом и, одновременно, субъектом педагогики, ценностный подход к изучению педагогических явлений и процессов позволяет высветить внутреннюю сторону взаимосвязи личности и общества, увидеть личностный аспект ориентации учащегося на ценности. Для этого необходимо обратиться к понятию «ценностные ориентации», возникшему на стыке ряда наук о человеке и обществе (В.А. Ядов, В.Г. Алексеева, Т.Н. Мальковская, В.С. Мухина).

Явления окружающей действительности становятся «ценностью» в зависимости от того, удовлетворяют ли они определенные материальные или духовные потребности людей. Следовательно, вне ценностного подхода к анализу явлений действительности невозможна никакая деятельность человека как социального существа. При этом ценностью для человека может быть, как явление внешнего мира (событие, поступок, предмет, вещь), так и продукт человеческого мышления (идея, цель, образ и т. д.).

Ценность по своей сущности объективна, хотя вне связи явления с потребностями, интересами, желаниями личности ценности не может быть. О.Г. Дробницкий отмечает, что ценным объект выступает лишь как ещё не реализованная потребность, как внешний предмет, который еще должен быть освоен. И, тем не менее, полная субъективизация ценности, превращение ее в нечто зависимое от сознания личности неоправданы. Объективность как свойство ценности проявляется в предметно-практической деятельности субъекта, в структуре человеческой культуры, «Любая ценность, – отмечает Л.Н. Столович, – обуславливается практикой и практика выступает как объективный определитель ценности» [4].

Социологи проблему ценностей рассматривают через систему регулятивных механизмов, в которой ценности общества выступают как элементы общественного сознания и культуры, выполняющие по отношению к личности нормативные функции. Они относят к ценностям некоторые компоненты социальной

системы, связанные с областью культуры. Иногда ценностями считают и детерминанты поведения: нормы, цели, идеалы и т.д.

Проблеме взаимосвязи ценностей и оценки в философии посвящены труды В. Брожики, В.О. Василенко. Само понятие «ценность» трактуется как положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, определяемая не их свойствами по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, то есть осознание субъектом того, чем является для него тот или иной объект, благодаря чему последний и выступает как ценность.

Изучение «отношения» в педагогических трудах представляется сегодня актуальным, хотя необходимость осмысления категории «отношение» возникла еще в начале становления советской педагогики. В педагогических исследованиях категория «отношение» широко использовалась при анализе и оценке многих педагогических явлений. В 20-30-е годы проблеме формирования отношения учащейся молодежи к ценностям культуры были посвящены работа Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого и других педагогов.

Проблема формирования отношений личности к ценностям человеческой деятельности занимала важное место в работах С.Т. Шацкого. Он неоднократно подчеркивал, что при изучении отношения личности необходимо анализировать его внешнюю (предметную) и внутреннюю (психологическую) стороны в их тесном взаимодействии. Внешняя сторона отношений человека проявляется в результате педагогически организованных видов деятельности, влияния среды и образа жизни в то время, как внутренняя формируется в результате согласования предметной деятельности, окружающей человека социальной среды и образа жизни воспитанников. При этом положительный эмоциональный настрой, потребности, интересы, знания, умения и навыки, отражающие совокупность общественных отношений, постепенно превращаются в личностно значимые отношения воспитанников к окружающей действительности, получая направленность, соответствующую направленности воспитания, содержанию и характеру человеческой деятельности. Рассмотрение структуры личности, как продукта одновременного влияния внешних явлений и собственной активности, раскрывает зависимость психического развития человека от целей, методов и содержания воспитания. Выявление данного обстоятельства позволяет строить изучение и формирование отношения личности к окружающей действительности на научной основе.

Основополагающее значение проблема отношений имела в научно-теоретической и практической деятельности А.С. Макаренко. Его идеи играли огромную роль в развитии педагогической науки. Его педагогические исследования позволяют расширить и углубить представления об объективно существующих отношениях воспитанников к действительности. Полные и четкие характеристики многообразных отношений воспитанников, заключенные в его трудах, внесли новое содержание в педагогическую науку, открыли новые направления в теории и практике воспитания.

По мнению некоторых педагогов, отношения представляют собой основу избирательной объективной направленности личности, необходимо, при этом, подчеркнуть, что связь отношений с потребностями предполагает наличие: а) субъекта, который испытывает потребность; б) объекта потребности; в) своеобразных связей между субъектом и объектом.

В научно-исследовательской литературе не существует однозначного определения потребностей во взаимосвязи с отношениями. Одни ученые рассматривают их в качестве самостоятельной психологической характеристики, другие относят их к необходимым, полезным явлениям, третьи используют в характеристике структуры личности.

Формирование ценностных отношений, как нам представляется, направлено на повышение эффективности использования средств и методов воспитания. Характер отношений человека очень тесно связан с его воспитанием и образованием, со взаимодействием учителя и обучаемых. Для педагога важно знать, как и на чем строятся те или иные отношения, какими мотивами стимулируются, с какими эмоциями и переживаниями связаны, к формированию каких личностных качеств приводят. Мотивы учения неразрывно связаны с основными отношениями личности, с его желаниями, стремлениями, потребностями, которые этими же отношениями определяются, и, следовательно, именно в такой взаимосвязи приобретают свою побудительную силу, поэтому глубокое проникновение в природу и содержание мотивов

деятельности дает возможность понять характер отношения человека к окружающей действительности.

Категория «отношение» затрагивается педагогами при изучении процесса формирования у учащейся молодёжи общественных ценностных ориентации, активного отношения к общественной работе, другим видам человеческой деятельности, труду, окружающей действительности, людям, друг к другу.

В процессе формирования отношений можно выделить несколько взаимосвязанных сторон, отражающих как внешнее влияние окружающей действительности, так и внутреннее, связанное с условиями и образом жизни человека. Здесь сказыва-

ется также влияние возрастных и индивидуальных особенностей личности, связанных с развитием её интересов, переживаний. Следует отметить, что процесс формирования отношений определяется, в итоге, характером и содержанием осуществляемой деятельности обучаемых и условиями, при которых она протекает.

В педагогических исследованиях отношение рассматривается шире, чем интерес. При изучении природы явлений «отношение» и «интерес» обнаруживается существенная разница. При наличии интереса обязательными являются положительные эмоции, а отношения могут быть и отрицательными, негативными, и равнодушными, безразличными.

#### Библиографический список

1. *Профессиональная педагогика*: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. Под редакцией Батышева С.Я., Новикова А.М. Издание 3-е, переработанное. Москва: Издательство ЭГВЕС, 2009.
2. Тугаринов В.П. *О ценностях жизни и культуры*. Ленинград: Издательство Ленинградского университета 1960.
3. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. *Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов*: учебно-методическое пособие. Москва: Высшая школа, 1989.
4. Тамарин В.Э. Изучение ценностных ориентации студентов в сфере знаний. *Советская педагогика*. 1976; № II: 85 – 94.
5. Дробницкий О.Г. *Понятие морали*. Москва: Наука, 1974.
6. Ориентирование личности на общечеловеческие этические ценности как психолого-педагогическая проблема. *Современные проблемы регионального развития*: материалы IV Международной научно-практической конференции. Под редакцией Е.Я. Фрисмана. Биробиджан: Издательство ИКАРП ДВО РАН – ФГБОУ ВПО «ПГУ им. Шолом-Алейхема», 2012: 228 – 230.

#### References

1. *Professional'naya pedagogika*: uchebnik dlya studentov, obuchayushchihся po pedagogicheskim special'nostyam i napravleniyam. Pod redakciej Batusheva S.Ya., Novikova A.M. Izdanie 3-e, pererabotannoe. Moskva: Izdatel'stvo "EGVES", 2009.
2. Tugarinov V.P. *O cennostyah zhizni i kul'tury*. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta 1960.
3. Bespal'ko V.P., Tatur Yu.G. *Sistemno-metodicheskoe obespechenie uchebno-vospitatel'nogo processa podgotovki specialistov*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
4. Tamarin V.E. Izuchenie cennostnyh orientacii studentov v sfere znaniy. *Sovetskaya pedagogika*. 1976; № II: 85 – 94.
5. Drobnickij O.G. *Ponyatie morali*. Moskva: Nauka, 1974.
6. Orientirovanie lichnosti na obshechelovecheskie "eticheskie cennosti kak psihologo-pedagogicheskaya problema. *Sovremennye problemy regional'nogo razvitiya*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod redakciej E.Ya. Frismana. Birobidzhan: Izdatel'stvo IKARP DVO RAN – FGBOU VPO «PGU im. Sholom-Alejhema», 2012: 228 – 230.

Статья поступила в редакцию 26.03.17

УДК 378.147.227

**Baktybayeva A.T.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kazakh National Medical University n.a. S. Asfendiyarov (Almaty, Kazakhstan), E-mail: almaz\_annel@mail.ru*

**SOME METHODS OF TEACHING PHONETICS OF THE RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS AT A MEDICAL SCHOOL (CASE STUDY OF USING AN ELECTRONIC TEXTBOOK).** The work studies questions of training Russian phonetics with foreign students at a medical school. The author describes types of tasks of the electronic educational guidance written by teachers of Kazakhstan NMU of S. Asfendiyarov for foreign students. On the example of introduction of phonetic exercises of the electronic educational guidance the author tries to convince that his systematic use promotes a process improvement of forming of phonetic skills in Russian. The usage of the guidance allows improving quality of assimilation of phonetic units of Russian, to create a positive emotional background at students, and also to raise aspiration to study Russian.

**Key words: electronic educational guidance, foreign students, phonetic tasks.**

**A.T. Baktybayeva**, *канд. филол. наук, доц. Казахского Национального медицинского университета имени С. Асфендиярова, г. Алматы, Казахстан, E-mail: almaz\_annel@mail.ru*

## НЕКОТОРЫЕ ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ)

В статье освещаются вопросы обучения фонетике русского языка студентов-иностранцев медицинского вуза. Автор описывает виды заданий электронного учебного пособия, созданного для студентов-иностранцев преподавателями КазНМУ имени С. Асфендиярова. На примере вводно-фонетических упражнений электронного учебного пособия автор стремится убедить в том, что систематическое его использование способствует оптимизации процесса формирования фонетических навыков на русском языке. А постоянное их закрепление при выполнении заданий ЭУП позволяют улучшать качество усвоения фонетических единиц русского языка, формировать у студентов положительный эмоциональный фон, а также повысить степень их стремления к изучению русского языка.

**Ключевые слова: электронное учебное пособие, студенты-иностранцы, фонетические задания.**

Фонетический курс при обучении иностранных студентов – важный этап развития навыков говорения на русском языке. Традиционный подход к обучению фонетики опирается на опыт лингводидактических исследований, практический результат, материалы учебно-методических и электронных пособий по русскому языку как иностранному [1–5]. Занятия по фонетике – составная часть общего практического курса русского языка в

течение первых трех недель. Задача преподавателя на данном этапе – выработка умений применять на практике студентами-иностранцами слухо-произносительных навыков. Фонетические навыки отрабатываются и закрепляются в специальных фонетических упражнениях различного плана. Определённая роль в решении данных задач отводится электронному учебному пособию по русскому языку для студентов-иностранцев ме-

дицинских специальностей, подготовленное преподавателями КазНМУ.

Представленная система фонетических упражнений и заданий, некоторые из которых предлагаются в форме игры позволяют изменить виды работ над произношением, снять психологическое напряжение.

Не смотря на множество определений понятию «электронное учебное пособие» мы придерживаемся следующей дефиниции. «Электронное учебное пособие – это образовательное электронное издание, частично или полностью заменяющее или дополняющее учебник и официально утвержденное в качестве данного вида издания» [2]. Опираясь на мнение не только казахстанских исследователей, но и ряда российских, зарубежных ученых можно определить следующие современные требования к структуре и апробации ЭУП:

Постановка цели и задач ЭУП.

Отбор и структуризация материала.

Определение структурных элементов учебника.

Разработка дизайна.

Реализация учебника, его апробация и коррекция.

Следует отметить, что каждый заинтересованный в создании ЭУП человек должен соблюдать вышеперечисленные требования [3].

Применение ЭУП в обучении дает ряд преимуществ. Среди них можно отметить такие, как возможность хранить большой объем информации в компактной форме. Быстро подстраиваться под индивидуальность обучаемого. Возможность актуализировать, дополнять учебно-практическую информацию. Оперативно использовать навигационный поиск. Выполнять интерактивные упражнения и тесты. Наглядно демонстрировать визуальные модели. Структурировать гипертекстовую информацию [4].

При создании ЭУП по дисциплине «Русский язык как иностранный» мы опирались на инструментальные средства пакета Microsoft Office – программу Microsoft Publisher. Наш выбор определили следующие моменты. Во-первых, при её использовании нет большой необходимости в специальных знаниях в области программирования. Во-вторых, при работе есть возможность использовать другие программные пакеты. В-третьих, в программе понятный и удобный подход к разработке веб-страниц – «что видишь на экране, то и получишь в результате» [5]. Как отмечают пользователи данного приложения, Publisher способствует созданию ЭУП независимо от нашей подготовки [5].

Большим подспорьем в разработанном нами ЭУП играют гиперссылки, которые связывают содержимое страниц между собой или с другими страницами в Интернете.

На первых занятиях русского языка как иностранного мы изучаем раздел «Фонетика». Данный материал представлен такими темами как звуки, гласные и согласные. Для согласных основные противопоставления по твердости-мягкости, по глухости-звонкости и т.п. Весь учебный материал строится по принципу от простого к сложному. Основное внимание уделяется работе над отдельными звуками, затем словами и целыми предложениями.

Первые уроки ЭУП сохраняют принцип строгой последовательности в изучении фонетического материала. Работа начинается с постановки гласных [а], [о], [у], [э], которые диктор читает и они выделяются. Затем идёт задание: «Слушайте и повторяйте: у – у – у; ы – ы – ы; у – ы – у – ы». Для закрепления есть задания: «Читайте. И – э – а; а – о – ы; и – ы – у; у – ы – э; о – у – а; у – о – ы». Есть задание, где необходимо слушать, смотреть и записывать: ы – э – а; а – о – у; и – ы – о; а – ы – э; а – о – у; ы – о – у (рис. 1). Затем записывать данный ряд под диктовку.

Есть задание на быстроту: «Кто быстрее вставит пропущенные буквы: А, Б, В, ..., Е, ... З, К, Л, М...» На данное задание отведено определенное время. Буквы расположены в алфавитном порядке в первом задании, а во втором наоборот. «Я, Ю, ..., Ъ, Ы, Ъ, Щ, Ш, ..., Ц, Х и т.д. Задание «Рассыпанные буквы» также на запоминание русского алфавита. Все буквы находятся вразброс. Необходимо за определённое время собрать в правильной последовательности русский алфавит.

Параллельно вводятся согласные, которые диктор тоже начитывает [б], [г], [д], [т], [з]. Как советуют специалисты, материал ЭУП представлен таким образом, что сначала ставится твердый звук, он отрабатывается в звукосочетаниях, затем ведётся работа над его мягкой параллелью [4, с. 128].

Мягкость согласных мы отрабатываем в несколько этапов. Вначале перед гласными [и], затем [е]. Потом переходим

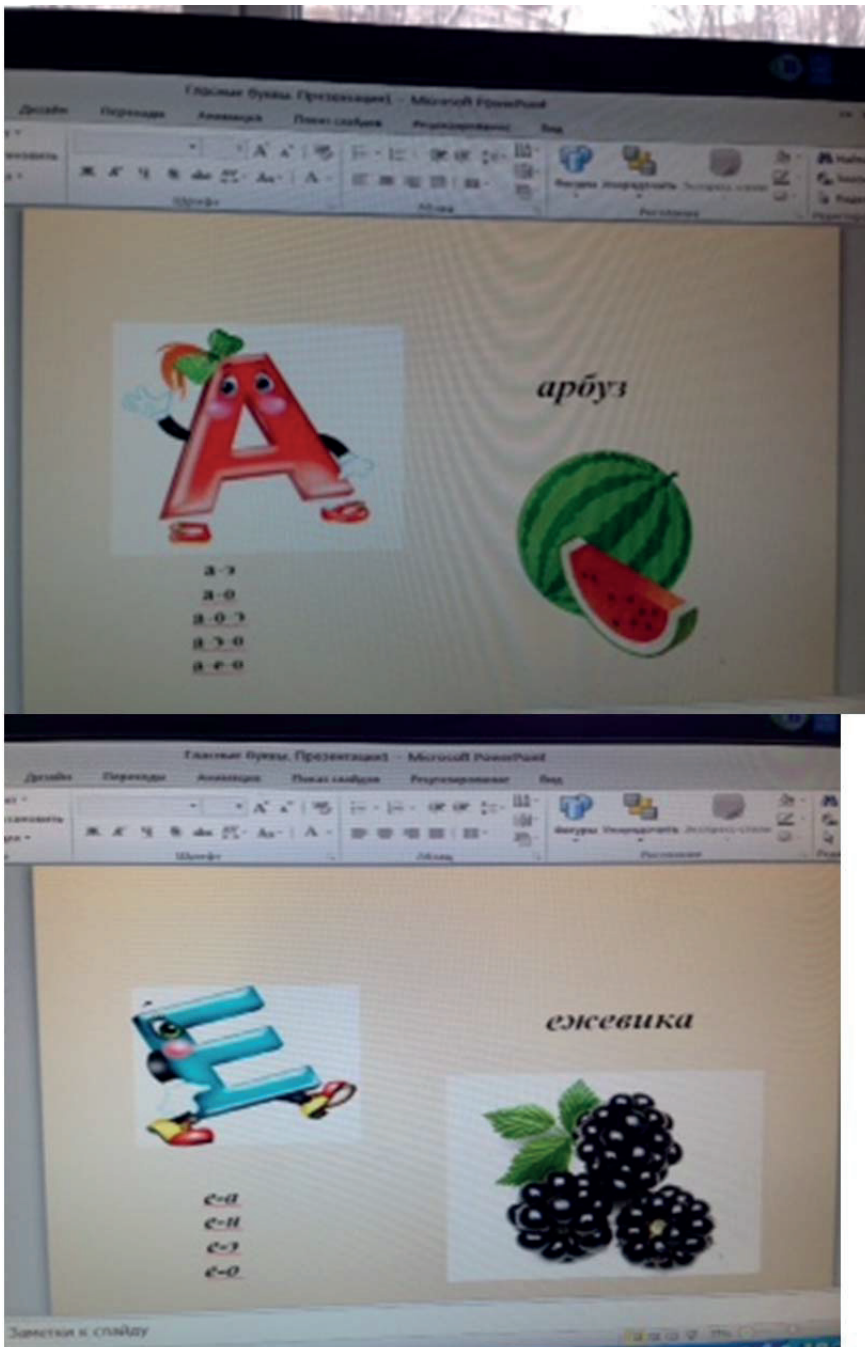


Рис. 1. Страницы ЭУП по обучению произношения букв русского языка

с использованием «ь» в середине или конце слова. Последнее обрабатываем перед гласными е, ё, ю, я которые обозначают звуки [о], [у], [а].

Для закрепления данного материала на станицах ЭУП есть игра «Магазин» (рис. 2). Есть картинки с изображением продуктов, фруктов, овощей (помидор, молоко, масло, сметана, колбаса, сосиски, сыр, рис, мясо, малина и др.). Диктор говорит: Сегодня мы идем в магазин и приобретём только те продукты, в которых есть звуки [м'] (или [с], [с'], [р], [р']). Обучаемый нажимает и отмечает по одной картинке, в которой есть заданный звук. Данное задание выполняется на время.

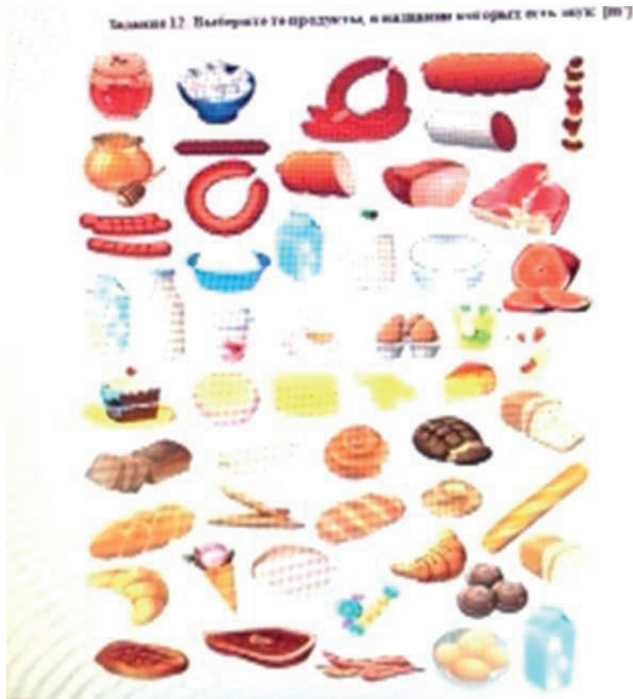


Рис. 2. Задания из ЭУП «Магазин»

Вызывает определенный интерес игровое задание «Будь внимательным». Диктор читает слова, обучаемый внимательно их слушает и если услышит заданный звук, например [к], то он подводит курсор к картинке с изображением данного предмета. Ведущий читает слова: рак, мак, дом, жук, ваза, кефир, кукла, ведро, жаба, кит [6].

Игровое задание «Добавь звук». Перед обучаемым схемы слов, где есть место для одной буквы. Необходимо добавить одну букву, чтоб получилось слово. Если слово собрано верно, то выходит картинка с его изображением, если студент неправильно угадал букву – картинки нет.

	а	л
	а	к

	а	л	е	т
--	---	---	---	---

	а	н	к
--	---	---	---

т	р	у		а
---	---	---	--	---

ш	а	й		а
---	---	---	--	---

р	ы		а
---	---	--	---

г	у		а
---	---	--	---

Затем мы вводим глухие и звонкие буквы. Дается понятие о глухости и звонкости согласных. Есть упражнения, где обучаемому надо повторить за диктором: [г] – [к], [з] – [с], [в] – [ф], [ж] – [ш].

Парные же глухие согласные перед звонкими озвончаются, как в словах: просьба, вокзал, экзамен. Особое внимание уделяется постановке артикуляции [ж] – [ш]. Эти два звука противопоставлены друг другу и не имеют соответствующих парных мягких согласных. Желательно произносить согласные [ж], [ш] в окружении звуков – помощников [к], [г], [у] – гжо, кшо, ужу, ушу, кшу, гжу, ушк. Закрепляются эти звуки в упражнениях на противопоставление глухого [ш] и звонкого [ж] (шар – жар, кшу – гжу). Есть задания, которые помогают отработать на слух и написание данных букв при выполнении таких заданий: «Читаем и запоминаем: жа – аж – ажа, жо – ож – ожо, жу – уж – ужу, жар – жор – жур». Затем уже в другой последовательности диктор зачитывает данные слоги, обучаемый их записывает и проверяет по ключу.

При изучении темы слог, мы даем небольшое определение: «В русском языке каждый гласный звук, изолированный или в сочетании с согласными, образует слог. Например, а, ма, ам, мам – это слоги. В слове столько слогов, сколько в нём гласных. Например, бум – 1 слог, мама – 2 слога».

Наряду с этим материалом мы вводим работу над русским ударением и ритмикой слова. На занятии преподаватель объяснил, что ударный слог в русском языке характеризуется большей длительностью ударных гласных.

В ЭУП задания на чтение по слогам. Интересное задание «Змейка» (рис. 3). Обучаемый на экране видит слово. К одной букве добавляет слово и указывает количество слогов. Например,

Стол  
ампа  
нанас  
ова и т.д.

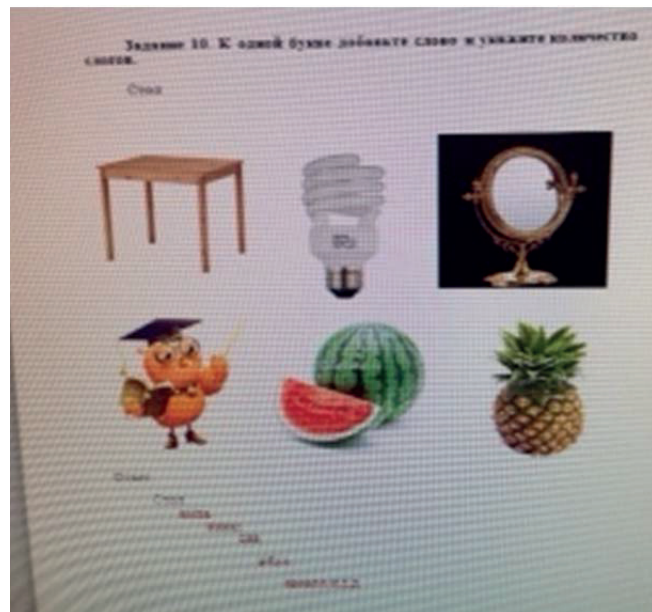


Рис. 3. Вид страницы с заданием «Змейка»

К каждому заданию есть подсказка – слова-картинки.

В течение всего курса фонетики, на каждом занятии студентам предлагаются фонетические диктанты на знакомых, на незнакомых слогах, словах, словосочетаниях, предложениях. На их проведение отводится не более 10-15 минут. В качестве закрепления нового материала они есть и в электронном учебном пособии. Как отмечает Васильева А.Н., такой вид работы тренирует и развивает фонетический слух [7,82].

Следовательно, в нашей статье мы постарались перечислить основные технологии обучения фонетики, которые позволили нам в короткий срок достичь основной цели вводно-фонетического курса: овладение артикуляцией русских звуков. Методическое выполнение заданий ЭУП позволило студентам-иностранцам научиться правильно произносить их в слогах, словах, фразах. Помогло улучшить технику чтения в медленном темпе с соблюдением ударения и интонации.

## Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009; Андreyushina E.A. О возможностях использования некоторых логопедических технологий в преподавании фонетики на уроках русского языка как иностранного. *Филологические науки*. Вопросы теории и практики. Ч. 2. Тамбов: Грамота, 2014; 11: 27–30; Варламова И.Ю. *Вводно-фонетический курс русского языка для студентов-иностранцев*. Москва: Издательство РУДН, 2001; Короткова О.Н. *Корректировочный курс русской фонетики и интонации для говорящих на китайском языке*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2006; Милованова И.С. *Фонетические игры и упражнения: Русский язык как иностранный: Начальный этап*. Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. 3-е изд., испр. Москва: Флинта: Наука, 2005.
2. *Электронное учебное пособие*. Available at: <http://www.ido.edu.ru/open/multimedia/gloss.htm>
3. Вуль В.А. Электронный учебник и самостоятельная работа студентов. *Учебные и справочные электронные издания: опыт и проблемы*: материалы научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2001. Гончаров А.Ю. Access 2007: самоучитель с примерами. Москва: КУДИЦ-Образ, 2008.
4. Зимина О.В. *Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: Теория, методика, практика*. Москва: Издательство МЭИ, 2003.
5. Зарипова М.Ж., Хасанов А.А. Создание электронных учебных пособий с помощью программы Microsoft Publisher. *Актуальные вопросы формирования информационно образовательной среды в учебных заведениях*: материалы республиканской научной конференции. Ташкент, 2011: 57 – 59.
6. Смоляная В. *Сто игр с буквами и звуками*. 2011; № 3, 4. Available at: <http://praleska-red.by>
7. Васильева А.Н. О специфике научной речи и учете её в практике преподавания русского языка иностранцам. *В помощь преподавателям русского языка как иностранного*. Москва, 1968.

## References

1. Azimov E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2009; Andreyushina E.A. O vozmozhnostyakh ispol'zovaniya nekotorykh logopedicheskikh tehnologij v prepodavanii fonetiki na uroках russkogo yazyka kak inostrannogo. *Filologicheskie nauki*. Voprosy teorii i praktiki. Ch. 2. Tambov: Gramota, 2014; 11: 27-30; Varlamova I.Yu. *Vvodno-foneticheskij kurs russkogo yazyka dlya studentov-inostrancev*. Moskva: Izdatel'stvo RUDN, 2001; Korotkova O.N. *Korrektirovochnyj kurs russkoy fonetiki i intonacii dlya govoryaschih na kitajskom yazyke*. Sankt-Peterburg, Zlatoust, 2006; Milovanova I.S. *Foneticheskie igry i uprazhneniya: Russkij yazyk kak inostrannyj: Nachal'nyj etap*. Uchebnoe posobie dlya inostrancev, izuchayuschih russkij yazyk. 3-e izd., ispr. Moskva: Flinta: Nauka, 2005.
2. *Elektronnoe uchebnoe posobie*. Available at: <http://www.ido.edu.ru/open/multimedia/gloss.htm>
3. Vul' V.A. 'Elektronnyj uchebnik i samostoyatel'naya rabota studentov. *Uchebnye i spravochnye elektronnye izdaniya: opyt i problemy*: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii. Sankt-Peterburg, 2001. Goncharov A.Yu. Access 2007: samouchitel' s primerami. Moskva: KUDIC-Obraz, 2008.
4. Zimina O.V. *Pечатnye i elektronnye uchebnye izdaniya v sovremennom vysshem obrazovanii: Teoriya, metodika, praktika*. Moskva: Izdatel'stvo M'EI, 2003.
5. Zaripova M.Zh., Hasanov A.A. Sozdanie elektronnykh uchebnykh posobij s pomosh'yu programmy Microsoft Publisher. *Aktual'nye voprosy formirovaniya informacionno obrazovatel'noj sredy v uchebnykh zavedeniyah*: materialy respublikanskoj nauchnoj konferencii. Tashkent, 2011: 57 – 59.
6. Smolyanaya V. *Sto igr s bukvami i zvukami*. 2011; № 3, 4. Available at: <http://praleska-red.by>
7. Vasil'eva A.N. O specifikе nauchnoj rechi i uchete ee v praktike prepodavaniya russkogo yazyka inostrancam. *V pomoshch' prepodavatel'ям russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva, 1968.

Статья поступила в редакцию 16.03.17

УДК 373

**Vlasenko V.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Information Computer Division of Education Department of Authority in Vladimirskaya Region (Vladimir, Russia), E-mail: [vivlasenko@gmail.com](mailto:vivlasenko@gmail.com)

**Ganeev A.R.**, Cand. of Sciences (Engineering), Leader of Center for Environmental Projects and Advanced Development in Education of National University of Science and Technology "MISIS" (Moscow, Russia), E-mail: [ganeev@center-missis.ru](mailto:ganeev@center-missis.ru)

**Tugoi I.A.**, General Manager, Effekton LLC (Moscow, Russia), E-mail: [support@effekton.ru](mailto:support@effekton.ru)

**DEVELOPMENT AND USAGE OF MODELS AND TECHNOLOGIES FOR LIFELONG ECOLOGICAL EDUCATION BASED ON NETWORK INTERACTION OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS WITH THE HELP OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.** The urgency and necessity of ecological education are determined in the article. The problems in the formation of the lifelong ecological education system are identified. There are certain contradictions affecting the level of environmental safety. Inadequate level of ecological competence of population in general and of graduates from educational organizations in particular includes low motivation, poor readiness of all subjects of the educational process for environmental activities, dominance of pragmatic attitude to nature. The work stresses the imbalance between the need to modernize ecological education based on the system-activity approach and the modern possibilities of information and communication technologies. The results of this imbalance are the developed ecological competence and the dominance of orientation toward the theoretical knowledge formation in pedagogical practice. The research shows the necessity of organizing the activity of educational organizations based on indicators of sustainable development.

**Key words:** ecological education, network connectivity, indicators of sustainable development, safety, models and technologies.

**В.А. Власенко**, канд. пед. наук, нач. информационно-компьютерного отдела департамента образования администрации Владимирской области, г. Владимир, E-mail: [vivlasenko@gmail.com](mailto:vivlasenko@gmail.com)

**А.Р. Ганеев**, канд. техн. наук, руководитель Центра экологических проектов и перспективных разработок в сфере образования НИТУ «МИСиС», г. Москва, E-mail: [ganeev@center-missis.ru](mailto:ganeev@center-missis.ru)

**И.А. Тугой**, генеральный директор ООО «Эффектон» г. Москва, E-mail: [support@effekton.ru](mailto:support@effekton.ru)

## РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ МОДЕЛЕЙ И ТЕХНОЛОГИЙ НЕПРЕРЫВНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОСВЕЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье определена актуальность и необходимость экологического образования и просвещения. Выделены проблемы формирования системы непрерывного экологического образования. Обозначен ряд противоречий, которые влияют на уровень экологической безопасности. Отмечены недостаточный уровень экологической компетентности населения в целом и



выпускников общеобразовательных организаций в частности, а также низкая мотивация, слабая готовность всех субъектов образовательного процесса к экологической деятельности, преобладание прагматического отношения к природе. Акцентирован дисбаланс между потребностью в модернизации экологического образования на основе системно-деятельностного подхода и современных возможностей информационно-коммуникационных технологий, результатом которого является развитая экологическая компетентность, и доминированием в педагогической практике ориентации на формирование теоретических знаний. Обоснована необходимость налаживания деятельности образовательных организаций на основе индикаторов устойчивого развития.

**Ключевые слова:** экологическое образование, сетевое взаимодействие, индикаторы устойчивого развития, безопасность, модели и технологии.

Надёжным гарантом устойчивого развития государства и общества, сохранения окружающей природной среды является высокий уровень экологической культуры. Вместе с тем сегодня уровень экологической культуры населения представляется недостаточным для обеспечения экологической безопасности России. Решение этих проблем невозможно обеспечить усилиями одних только специалистов: экологов, управленцев, юристов, инженеров, законодателей. Важнейшими инструментом формирования и развития экологической культуры общества являются экологическое образование и просвещение. Причём сегодня понятие экологической культуры рассматривается значительно шире, в нем пересекаются два процесса – образование человека и его становление как социокультурного индивида [1].

Под экологическим образованием в интересах устойчивого развития (ЭОУР) понимается опережающее образование для формирования у молодого поколения новых форм мышления и поведения в быстро изменяющейся окружающей природной среде. Цель ЭОУР при этом определяется как обучение граждан управлению качеством жизни, овладение навыками идентификации объективно существующих экологических ограничений экономического развития и адаптации социума к этим ограничениям [2].

В федеральных государственных образовательных стандартах актуализирована необходимость непрерывного экологического образования для формирования экологической культуры, осознания обучающимися ценности экологически целесообразного, здорового и безопасного образа жизни, формирования у них «готовности к социальному взаимодействию по вопросам улучшения экологического качества окружающей среды, устойчивого развития экологического благополучия территории страны» [3]. В настоящее время в образовательных организациях реализуются отдельные мероприятия по экологическому образованию, однако они имеют несистемный характер и не могут удовлетворить существующую потребность в формировании системы непрерывного экологического образования. Кроме того, на уровне общего образования следует отметить такие противоречия, которые, в конечном счете, влияют на уровень экологической безопасности:

- между необходимостью обеспечения реализации биосферной функции человечества по сохранению и устойчивому воспроизводству жизни и недостаточным уровнем экологической компетентности населения в целом и выпускников общеобразовательных организаций в частности;

- между требованиями современного открытого общества во взаимобогащении опыта в области защиты окружающей среды и неготовностью школы к созданию развитых сетей социального взаимодействия;

- между социальным заказом на подготовку граждан, способных эффективно реализовать принципы устойчивого развития, и низкой мотивацией, слабой готовностью всех субъектов образовательного процесса к экологической деятельности, преобладанием прагматического отношения к природе;

- между потребностью в модернизации экологического образования на основе системно-деятельностного подхода и современных возможностей информационно-коммуникационных технологий, результатом которого является развитая экологическая компетентность, и доминированием в педагогической практике ориентации на формирование теоретических знаний.

Для решения имеющихся проблем в области формирования экологической культуры, становления личности, ответственной за свое будущее и будущее своей страны, способной к самосовершенствованию и социально значимой самореализации, необходимо обеспечение деятельности образовательных организаций на основе индикаторов устойчивого развития – проектирование образовательного пространства школы как открытой системы сетевых взаимосвязей участников образовательного процесса, социального и экологического окружения.

2017 год – наиболее подходящее время для начала таких кардинальных перемен, поскольку в соответствии с Указом

Президента Российской Федерации от 01.08.2015 № 392 «О проведении в Российской Федерации Года особо охраняемых природных территорий» 2017 год в России объявлен годом экологии. Его проведение намечено в целях привлечения внимания общества к вопросам экологического развития России, сохранения биологического разнообразия и обеспечения экологической безопасности.

Ключевым элементом создания ЭОУР в Российской Федерации является обеспечение профессионального роста педагогов и развитие профессиональных сообществ, необходимых для реализации непрерывного экологического образования и просвещения в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта, формирования развивающей эколого-образовательной среды [4] как комплекса влияний и условий для повышения эффективности экологического воспитания, экологического сознания, экологической компетентности учащихся через организацию экологической деятельности, в том числе сетевой. Для создания указанного элемента должны быть решены следующие задачи, предусматривающие:

- проведение комплексного анализа основных причин низкого уровня экологической культуры педагогов и учащихся; формирование диагностических материалов для исследования ценностного отношения личности к природе и выявления экологической составляющей в современных методических комплексах для общеобразовательных учреждений;

- разработку и внедрение новых моделей и технологий экологического образования и просвещения в процессе общего (включая дошкольное) и дополнительного образования, обеспечивая их системность, комплексность и непрерывность экологического образования и просвещения в сфере общего и дополнительного образования [5], реализацию сетевого взаимодействия образовательных организаций с субъектами социальной и экологической деятельности с использованием возможностей информационно-коммуникационных технологий в целях установления связей и налаживания постоянного обмена опытом работы; разработки и внедрение совместных эколого-образовательных и социально-экологических проектов и программ, создание на всех уровнях образования преемственных учебных планов и программ, направленных на экологизацию учебных предметов; межпредметную интеграцию учебных дисциплин; практикоориентированный характер учебной и прикладной экологической деятельности [6];

- создание информационной системы и обеспечение функционирования на ее базе сетевой площадки для реализации взаимодействия, обмена опытом и повышения профессиональной компетенции педагогов в области организации образовательного процесса на субъектной основе, овладения современными педагогическими технологиями и принципами внедрения исследовательской и природоохранной деятельности, оказания консультационных услуг педагогам, учащимся и образовательным организациям в сфере экологического образования и просвещения;

- реализацию эффективных механизмов вовлечения обучающихся в социальную экологическую практику, проведение мероприятий по актуальным направлениям экологического образования в рамках года экологии (семинаров, тренингов, круглых столов) для обучающихся, педагогов и других групп населения; осуществление сетевых учебных экологических проектов с целью широкого вовлечения учащихся в активную природоохранную деятельность и привлечения внимания общественности к экологическим проблемам;

- информационное обеспечение как самостоятельный компонент системы экологического образования, обеспечивающий регулярный сбор, обработку и предоставление многообразной экологической информации в удобной для пользования форме на базе информационной системы распространения передовых педагогических практик в сфере экологического образования и просвещения.

Решение сформулированных задач целесообразно обеспечить в рамках специального проекта федеральной целевой

программы развития образования на 2016-2020 годы. Основные мероприятия проекта:

1. Разработка и содействие внедрению моделей реализации непрерывного экологического образования и просвещения, стимулирование разработки образовательными организациями инновационных образовательных программ экологической направленности, координация сетевого взаимодействия образовательных организаций в сфере экологического образования и просвещения, совершенствование информационного обмена и распространение эффективных решений:

1) изучение передового опыта экологического образования, анализ имеющихся решений, разработка и апробация моделей;

2) создание условий для творческого роста, повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров, работающих в области экологического образования, стимулирование формирования специализированных сетей экологического образования, включающих учреждения общего, дополнительного, профессионального и послевузовского образования, природоохранные организации, учреждения культуры и пр.; создание методической сети по распространению конкретных образовательных технологий в сфере экологического образования и просвещения с участием региональных ресурсных центров для методического обеспечения, организации дополнительного профессионального образования педагогов и координации деятельности образовательных организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные программы экологической направленности:

а) разработка банка инновационных программ подготовки и повышения квалификации педагогов и руководителей в системе дополнительного образования по вопросам экологического образования и просвещения для использования субъектами Российской Федерации; создание дистанционных версий модулей повышения квалификации, в том числе по реализации моделей непрерывного экологического образования, освоению современных педагогических технологий, методик использования современных информационно-коммуникационных технологий и цифрового оборудования (цифровые лаборатории, робототехника и пр.) в области экологического образования;

б) проведение мастер-классов, круглых столов по актуальным вопросам экологического образования;

в) организация и поддержка сетевого сообщества педагогов, реализующих межпредметные методики экологического образования с привлечением социальных партнеров, заинтересованных в формировании экологической культуры у всех субъектов образовательного процесса; обмен инновационным опытом, проведение совместных мероприятий, оказание методической и консультативной помощи по актуальным вопросам экологического образования и современным педагогическим технологиям с привлечением организаций дополнительного профессионального образования, координация деятельности стейкхолдеров в

рамках совместных акций, форумов, конференций и других мероприятий;

г) разработка системы мероприятий по активизации деятельности в области экологического образования и поощрения педагогических работников и учащихся за достигнутые успехи, обобщение, анализ и распространение передового педагогического опыта в области экологического образования;

д) проведение сетевого экологического фестиваля по двум направлениям – конкурс ученических проектов и конкурс инновационных педагогических практик;

е) разработка и проведение сетевых проектов для обучающихся, флэшмобов, экологических акций;

ж) разработка и наполнение (по результатам экологического фестиваля) информационной подсистемы инновационных педагогических практик.

2. Развитие форм и механизмов оценки и контроля качества деятельности образовательных учреждений по реализации задач экологического образования и просвещения. Формирование системы обеспечения единых подходов при разработке и использовании показателей и процедур оценки качества экологического образования. Разработка и апробация системы анализа и оценки результатов экологического образования обучающихся на диагностической основе (результаты урочной, внеурочной деятельности; дополнительного образования: личностные, предметные, метапредметные; уровни: грамотность – образованность – компетентность) с использованием автоматизированных информационных систем.

3. Разработка и апробация интерактивного учебника по экологии (интерактивных модулей) с использованием ЭОР нового поколения, с встроенной рабочей тетрадкой. Оценка образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных), достигнутых применением интерактивного учебника.

4. Разработка методических рекомендаций по совершенствованию учебно-воспитательного процесса, материально-технической базы в соответствии с принципами построения экологообразной среды образовательной организации.

Результаты проекта направлены на повышение доли учителей, освоивших методику преподавания по межпредметным технологиям и реализующих ее в образовательном процессе. Также они будут использованы для создания централизованной информационной системы поддержки экологического образования и просвещения в целях введения ФГОС общего образования и обеспечения высоких стандартов профессиональной работы учителя. Данная система обеспечит доступ к ней всех категорий и возрастных групп педагогов и руководителей системы общего и дополнительного образования, студентов педагогических вузов, методистов и авторов учебных материалов из всех субъектов Российской Федерации. Результаты проекта должны оказать иницилирующее воздействие на создание ЗОУР в субъектах Российской Федерации при координации комплекса работ на федеральном уровне.

#### Библиографический список

1. Горелова Р.И. Формирование экологической культуры учащихся в современной развивающей школе. *Принципы, цели, задачи формирования экологической культуры учащихся в современной школе: монография*. Москва: ИНИМ РАО, 2010.
2. Моисеев Н.Н. Экология в современном мире. *Экология и образование*. 2010; 8: 4–6.
3. Блягоз Н.Ш. Интеграция экологического потенциала содержания учебных дисциплин государственного образовательного стандарта как основное условие и средство экологизации сознания личности школьника. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-ekologicheskogo-potentsiala-soderzhaniya-uchebnyh-distiplin-gosudarstvennogo-obrazovatel'nogo-standarta-kak-osnovnoe#ixzz4ZyfyCGU1>
4. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл, 2001.
5. Игнатова В.А., Игнатов С.Б., Позигун Ю.А., Трушников Д.Ю. *Формирование ценностного отношения учащихся к природе в условиях интеграции общего и дополнительного образования*. Available at: [http://lit.lib.ru/t/trushnikow\\_d\\_j/text\\_0110.shtml](http://lit.lib.ru/t/trushnikow_d_j/text_0110.shtml)
6. *Современные эколого-образовательные стратегии: коллективная монография*. Под редакцией Г.С. Камериловой, Н.Д. Андреевой. Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2013.

#### References

1. Gorelova R.I. Formirovanie `ekologicheskoy kul'tury uchaschihsya v sovremennoj razvivayuschej shkole. *Principy, celi, zadachi formirovaniya `ekologicheskoy kul'tury uchaschihsya v sovremennoj shkole: monografiya*. Moskva: INIM RAO, 2010.
2. Moiseev N.N. `Ekologiya v sovremennom mire. *Ekologiya i obrazovanie*. 2010; 8: 4-6.
3. Blyagoz N.Sh. Integratsiya `ekologicheskogo potentsiala soderzhaniya uchebnyh distiplin gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta kak osnovnoe uslovie i sredstvo `ekologizatsii soznaniya lichnosti shkol'nika. *Vestnik Aдыгейского государственного университета. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya*. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-ekologicheskogo-potentsiala-soderzhaniya-uchebnyh-distiplin-gosudarstvennogo-obrazovatel'nogo-standarta-kak-osnovnoe#ixzz4ZyfyCGU1>
4. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moskva: Smysl, 2001.
5. Ignatova V.A., Ignatov S.B., Pozigun Yu.A., Trushnikov D.Yu. *Formirovanie cennostnogo otnosheniya uchaschihsya k prirode v usloviyah integratsii obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Available at: [http://lit.lib.ru/t/trushnikow\\_d\\_j/text\\_0110.shtml](http://lit.lib.ru/t/trushnikow_d_j/text_0110.shtml)
6. *Sovremennye `ekologo-obrazovatel'nye strategii: kollektivnaya monografiya*. Pod redakciej G.S. Kamerilovoj, N.D. Andreevoj. Nizhnij Novgorod: NGPU im. K. Minina, 2013.

Статья поступила в редакцию 22.03.17

УДК 51(07)

**Gasharov N.G.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Theoretical Bases and Technologies, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: nisred47@mail.ru

**Omarova A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Bases and Technologies, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: omarovaabidat@mail.ru

**Magomedov N.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Bases and Technologies, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: nasrudin.magomedov@mail.ru

**THE USING OF INFORMATION FROM THE HISTORY OF MATHEMATICS IN THE PRIMARY SCHOOL.** The article considers theoretical and methodical aspects of the use of historical and mathematical material in the educational process of primary school, requirements for the selection and preparation of jobs from the history of mathematics for schoolchildren and methodical recommendations for teachers on their introduction into mathematics course. The authors note that the problem of effective development of cognitive activity of students can be solved in different ways (technologies, techniques, methods, techniques, etc.). The development of cognitive activity of junior high school students will be more efficient, if the teaching books have interesting historical mathematical materials.

**Key words:** historical material, cognitive activity, interest, motivation, old tasks.

**Н.Г. Гаширов**, канд. ф.-м. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nisred47@mail.ru

**А.А. Омарова**, канд. пед. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nisred47@mail.ru

**Н.Г. Магомедов**, канд. пед. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nisred47@mail.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СВЕДЕНИЙ ИЗ ИСТОРИИ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются теоретические и методические аспекты использования историко-математического материала в учебном процессе начальной школы, требования к подбору и составлению заданий из истории математики для учащихся начальных классов и методические рекомендации для учителей по их реализации на уроках математики. Авторы отмечают, что проблему эффективного развития познавательной активности учащихся принято решать различными путями (технологиями, приёмами, способами, методами и т. д.). Мы полагаем, что развитие познавательной активности младших школьников будет происходить более эффективно, если в процессе обучения математике задействовать интересные историко-математические материалы.

**Ключевые слова:** исторический материал, познавательная активность, интерес, мотивация, старинные задачи.

Переход отечественной системы начального общего образования к ФГОСам второго поколения, как известно, является естественной реакцией на те кардинальные перемены, которые произошли в России за последние десятилетия. Именно, реализация концепции развития универсальных учебных действий (УУД), направленная на формирование у младших школьников такой ключевой компетенции как **умения учиться**, стало основной целью начальной школы в процессе их обучения и воспитания. Естественно, реализация этой задачи на практике требует от учителя компетентности, профессионализма и большой ответственности за результаты своего труда как перед детьми, так и перед обществом в целом.

Отметим, что в учебниках по математике для начальных школ и ранее всегда можно было найти и использовать некоторое количество занимательных старинных задач различных народов мира, которые помогали в ходе обучения развитию интереса и познавательной активности учащихся. Напомним, что к занимательным задачам принято отнести такие задачи, которые имеют интересное содержание или интересный способ решения либо связаны с неожиданно любопытными свойствами чисел или геометрических фигур, а также математические игры.

Известно, что обобщённый приём решения задач (ОПРЗ) является как целью, так и средством обучения математике в начальных классах, а владение этим приёмом – достоверным показателем сформированности у учащихся познавательных УУД и достигнутого уровня овладения математическим содержанием. Поэтому среди специалистов и учителей математики начальных школ постоянно идут методические дискуссии по поводу эффективного и качественного формирования у учащихся ОПРЗ.

К сожалению, изучение и анализ методической литературы и наблюдения за деятельностью учителей в ходе уроков математики за последние годы в начальных школах республики показывает, что использованию историко-математического материала уделяется недостаточное внимание.

Проблему эффективного развития познавательной активности учащихся принято решать различными путями (технологиями, приёмами, способами, методами и т. д.). Мы полагаем, что развитие познавательной активности младших школьников будет происходить более эффективно, если в процессе обуче-

ния математике задействовать интересные историко-математические материалы.

Как известно, мотивы могут быть как внешние, так и внутренние. Внешние исходят от родителей, педагогов, класса, всего общества и приобретают форму указаний, подсказок, требований, намёков, понуканий, а в ряде случаев даже принуждений. Они конечно действуют, однако их действие нередко встречает сопротивление со стороны личности, а поэтому их невозможно считать гуманными. Надо, чтобы сам ребёнок захотел это сделать, ибо настоящий источник мотивации находится в нём самом и его нужно активизировать. Представить себе преобладание и действие тех или иных мотивов нетрудно, если внимательно наблюдать за отношением школьника к процессу учения. Исследователи обычно рассматривают три ступени включённости ребёнка в учебный процесс: положительное, безразличное и отрицательное.

Каждый класс по отношению к учению учащихся можно подразделять на:

1) учащиеся – инициативы. Их главный мотив – это обрадовать родителей, завоевать авторитет в классе, заслужить похвалу учителя;

2) учащиеся – интеллектуалы, инициативные. У них собственное мнение, не любят подсказки, работают самостоятельно, решают сложные задания;

3) учащиеся, которые проявляют особенное отношение к сложной учебной деятельности. Они хорошо соображают, активны, но думают медленно и постоянно находятся в напряжении. Им нужен индивидуальный подход;

4) учащиеся с заниженным интеллектом. Они затрудняются самостоятельно выполнять задания, состояние подавленное или, наоборот, бесшабашное. Для них главное, чтобы учитель не заметил их. Причины тут разные: незрелость самого ребёнка, слабая дошкольная подготовка;

5) ребята, которые отрицательно относятся к учению. Они не смогут нормально освоить школьную программу по математике из-за интеллектуальной отсталости и серьёзной запущенности общей подготовки.

Из сказанного выше следует, что, проводя работу с различными группами учащихся, необходимо ставить разные ди-

дактические цели. Более значимой для качественной учебной деятельности всё же является мотивация, которая обусловлена интеллектуальной инициативой и познавательными интересами.

Отношение учащихся к процессу учения, как правило, характеризуется активностью. А активность определяет уровень (интенсивность, прочность) «соприкосновения» школьника с предметом его деятельности.

К компонентам активности ученика принято отнести: готовность выполнить учебные задания; стремление к самостоятельности; сознательность в выполнении учебных заданий; систематичность процесса обучения; стремление повышать собственный личный уровень и др.

Наряду с активностью есть ещё один важный аспект мотивации учения учащихся – это самостоятельность, связанная с выявлением объекта, средств для деятельности, её выполнение учеником без помощи учителей и взрослых. Самостоятельность и познавательная активность учащихся взаимосвязаны: более активные школьники, как правило, более самостоятельны.

Эффективность активации на уроках достигается, когда ученики отстаивают свое мнение; участвуют в обсуждениях и дискуссиях; задают вопросы учителям и своим товарищам; оценивают письменные работы и ответы товарищей; помогают слабо успевающим; объясняют отстающим ученикам непонятные места; выбирают задания самостоятельно; находят различные варианты возможных решений познавательной задачи; создают ситуации самоконтроля, анализа своих действий; решают познавательные задачи при помощи взаимосвязанного использования известных им методов решения задач и выполнения заданий.

Важнейшим из мотивов учения, безусловно, является познавательный интерес. Интерес – это фактическая причина действий, воспринимаемая учеником как особо важная для себя. Интересы диктуются потребностями и связаны с ними. Известны общие закономерности функционирования интереса в обучении:

1) интересы учеников зависят от качества и уровня их знаний, сформированности приёмов умственной деятельности. То есть, чем больше знаний у ученика по данному предмету, тем выше к нему его интерес;

2) интересы школьника зависят от их отношения к учителям. У тех педагогов, которых любят и уважают дети, они учатся с интересом. Сначала учитель, а потом его предмет – постоянная зависимость, которая отчётливо проявляется в процессе обучения учащихся.

Учитель должен применять при работе с детьми задания историко-математического содержания, а для этого он должен владеть умениями включать исторический материал в тему урока и методическими приёмами подачи этого материала на уроках. Порою для этого возникает необходимость в организации для них специальных занятий. Такие занятия призваны помочь учителю углубить свои знания по истории математики и научить его работать с историческим материалом в начальной школе. Цель таких занятий это: изучение математической культуры и её развития у различных народов мира, уделив при этом особое внимание народам России; раскрытие основных этапов и закономерностей в развитии математики; ознакомление с деятельностью и жизнеописанием ученых-математиков; определить примерное содержание и объём исторических материалов, используемых в начальном курсе математике; обучить студентов – будущих учителей начальных классов основным принципам отбора историко-математического материала, который непременно следует использовать в начальной школе на уроках и во внеклассной работе; разработать технологию включения и подачи сведений из истории математики в процессе обучения.

Для примера предлагаем примерный план по подготовке к урокам, на которых следует запланировать использование исторического материала для активизации познавательной деятельности младших школьников: определить место фрагмента этого материала в ходе изучения рассматриваемой темы; выяснить, с какими элементами этой темы целесообразно связать использование соответствующего исторического материала; определить место сведений из истории математики в уроке, возможность его использования в ходе всего урока или же фрагментарно;

выбрать из доступных средств подачи материала те, которые дают на ваш взгляд наиболее эффективные результаты на данном уроке; спланировать внеклассные мероприятия, на которых данные вопросы могут быть обсуждены более полно. Включение в содержание уроков и внеклассных мероприятий по математике для начальных классов сведений из истории математики не только служит действенным средством развития познавательного интереса к этому предмету, но также обладает большим воспитательным потенциалом. Ясно, что можно сообщать лишь некоторые наиболее интересные историко-математические сведения и факты. Одним из эффективных приёмов реализации такой работы – это демонстрация на уроках и внеклассных мероприятиях старинных задач.

В огромном количестве книг и пособий для учителей начальных школ можно почерпнуть не так уж много интересных и оригинальных материалов на исторические темы, которые направлены на развитие интереса и познавательной активности детей младшего школьного возраста.

Так, в книге для учителей [1] И.Г. Сухина «Занимательные математические задачи» можно найти довольно много занимательных математических задач, имеющие совершенно неожиданные решения. Их можно подразделять на: задачи с дополнительными условиями и подсказками, головоломки с одинаковыми и непостоянными цифрами, старинные математические фокусы и многое другое. Удобно при этом то, что для каждого класса начальной школы отдельно даны соответствующие задания. Что касается методов их использования, то они носят весьма вариативный характер.

В книге [2] «Старинные занимательные задачи» под редакцией Ю.В. Нестеренко, С.Н. Олехник, М.К. Потапова собраны 170 занимательных задач, из рукописей и книг, опубликованных в царской России до 19 века. Книга условно поделена на три части. В первой части приведены задачи из книги Л.Ф. Магницкого «Арифметика» и его же рукописей. Вторая часть – это задачи из учебников математики для школ, опубликованные в России после издания книги Магницкого, но до 1800-го года. А в третью часть книги вошли задачи из учебников последнего десятилетия XVIII века, целиком либо в значительной степени посвященные занимательным задачам. Большим преимуществом этих задач является то, что они в основном решаются с привлечением минимума сведений из арифметики, элементов алгебры и геометрии, однако при этом требуется «острота» ума, гибкая сообразительность и умение мыслить логически.

Далее, обращаем внимание на книгу [3] В.Д. Чистякова «Старинные задачи по элементарной математике», который является настоящим кладом старинных задач. В ней можно найти старинные задачи как из Египта, Вавилона, Греции, Индии, Китая, так из России и западной Европы. В первой части книги приведены тексты задач, а во второй – исторические экскурсы, указания и решения. Все исторические сведения, развёрнутые решения старинных задач излагаются в современном виде с использованием традиционной символики. Книга одинаково полезна учителям и учащимся.

Часть задач, собранных в этих руководствах весьма оригинальны, хотя некоторые из них общеизвестны. Мы уверены в том, что они могут служить методической базой, позволяющей учителям начальных классов повышать интерес младших школьников к решению задач и развивать у них познавательную активность.

Наконец, отметим актуальность ознакомления учащихся нашей Республики с деятельностью и жизнеописанием С.Д. Мейланова (1910-2007) и Х.И. Теймуразова (1909–1979). Они вошли в нашу историю как первые учёные-математики Дагестана, которые внесли огромный вклад, как в развитие, так и в становление математического образования и науки в нашей Республике. Будучи выпускниками знаменитого механико-математического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, их послевузовской научной подготовкой руководили такие всемирно известные учёные XX века, как А.Н. Колмогоров и И.Г. Петровский. К более подробным сведениям по этому вопросу отсылаем читателя к работам [4] и [5].

#### Библиографический список

1. Сухин И.Г. *Занимательные материалы: начальная школа*. Москва, 2004.
2. Нестеренко Ю.В., Олехник С.Н., Потапов М.К. *Старинные занимательные задачи*. Москва, 1988.
3. Чистяков В.Д. *Старинные задачи по элементарной математике*. Минск, 1978.

4. Гашаров Н.Г., Махмудов Х.М. Первый учёный-математик Дагестана. *Актуальные проблемы педагогики и психологии начального образования*: материалы международной научно-практической конференции. Москва, 2015: 146 – 147.
5. Гашаров Н.Г., Махмудов Х.М. Исторический экскурс в преподавании математики. *Актуальные проблемы педагогики и психологии начального образования*: материалы II международной научно-практической конференции. Москва, 2016: 83 – 86.

## References

1. Suhin I.G. *Zanimatel'nye materialy: nachal'naya shkola*. Moskva, 2004.
2. Nesterenko Yu.V., Olehnik S.N., Potapov M.K. *Starinnye zanimatel'nye zadachi*. Moskva, 1988.
3. Chistyakov V.D. *Starinnye zadachi po `elementarnej matematike*. Minsk, 1978.
4. Gasharov N.G., Mahmudov H.M. Pervyj uchenyj-matematik Dagestana. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii nachal'nogo obrazovaniya: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Moskva, 2015: 146 – 147.
5. Gasharov N.G., Mahmudov H.M. Istoricheskij `ekskurs v prepodavanii matematiki. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii nachal'nogo obrazovaniya: materialy II mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Moskva, 2016: 83 – 86.

Статья поступила в редакцию 14.03.17

УДК 378

**Gorbachev A.V.**, postgraduate, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: gorbi-74@mail.ru

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.** The article reveals problems of understanding the definition of “competence” and unresolved issues of forming professional competencies in students. The author considers professional competencies in terms of professional skills and qualification characteristics of a specialist. Ways to optimize the process of forming professional competencies in future bachelors are suggested. The author concludes that today the operationalization of the concept of “competence” is still not completed and undergoes searching for the optimal forms, methods and means of formation of professional competencies at students based on various methodological approaches. The research aims at finding new ways and pedagogical conditions for the development of professional competencies in students.

**Key words:** competences, professional competences, vocational education, standard, specialist competence.

**A.B. Горбачёв**, аспирант Ставропольского государственного педагогического института, г. Ставрополь, E-mail: gorbi-74@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье выявлены проблемы понимания дефиниции «компетенция» и неразрешенные вопросы формирования профессиональных компетенций у обучающихся. Автор рассматривает профессиональные компетенции с точки зрения профессиональных умений и квалификационной характеристики специалиста. Предложены пути оптимизации процесса формирования профессиональных компетенций у будущих бакалавров. Автор делает вывод о том, что в настоящий момент операционализация понятия «компетенция» всё ещё не завершена и идут поиски оптимальных форм, методов и средств формирования профессиональных компетенций у обучающихся с опорой на различные методологические подходы. Все вышеизложенное нацеливает на поиск новых путей и педагогических условий в освоении профессиональных компетенций студентов.

**Ключевые слова:** компетенции, профессиональные компетенции, профессиональное образование, ФГОС, стандарт, компетентность специалиста.

Приоритетным направлением деятельности государства является образование, которое призвано задать вектор развития общества. В настоящее время система образования опирается на новые Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), что представляет собой совокупность требований как к выпускнику образовательной организации, так и к организации образовательного процесса. Реализация ФГОС призвана обеспечить: единое образовательно-воспитательное пространство в стране; последовательность и преемственность базовых образовательных программ; вариативность содержания программ обучения; единство требований к освоению образовательных программ; гарантии качества профессионального образования.

В центре внимания новых стандартов – реализация компетентностного подхода. У выпускников средних и высших профессиональных образовательных организаций должен быть сформирован набор компетенций, а компетенция – это та интегративная характеристика личности, которая обеспечивает молодого специалиста к успешной реализации своей профессиональной деятельности и решению профессиональных задач. Среди всех компетенций, которые необходимо освоить выделяют: общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные, специальные.

В современных условиях развития общества выпускники профессиональных образовательных организаций, освоившие профессиональные компетенции, мобильные, способные к адаптации могут быть востребованы и успешны в профессиональном плане. Формирование профессиональных компетенций у будущих бакалавров – приоритетное направление профессионального образования.

В настоящее время проблема формирования профессиональных компетенций вызывает большой интерес у учёных и молодых исследователей.

С.В. Бобрышов и Л.А. Саенко [1] определяют компетентностный подход как методологию, призванную качественно решать задачи профессиональной подготовки новых кадров и, в тоже время, как механизм обеспечения деятельности педагога в профессиональном образовании.

Ш. Шаронов и М. Умарова [2] отмечают, что дефиницию «компетенция» следует относить к области умений, а не знаний. Авторы пишут, что на основе обучения формируются компетенции, т.е. общие способности, опирающиеся на знания, ценности, опыт. Компетенция не может сводиться только к знаниям, умениям или навыкам, это общая способность личности реализовать себя в определенной ситуации профессиональной направленности. Учёные подчёркивают, что не следует отождествлять понятия «компетенция» и «умение». Умение – выполнение действия (дела, задачи) с надлежащим качеством. Умение рассматривается как применение полученных знаний в жизни. Фактически, умение – это проявление компетенции. Однако, умения можно наблюдать, они поддаются диагностике, а компетенции – это характеристики, которые можно извлекать из наблюдений за выполняемыми действиями, за умениями. Следовательно, реализация компетенций в действии – это умения. Таким образом, компетенция является детерминантой умений и действий.

Е.А. Полякова [3, с. 32 – 33] пишет, что при формировании профессиональных компетенций у будущего специалиста осуществляется опора не на наличие научных знаний, а на способность решать производственные задачи и осуществлять производственную деятельность в рамках стандарта. Мы не можем

согласиться с мнением автора, поскольку считаем, что любая деятельность опирается на полученные знания, и эта деятельность не может быть продуктивной, если нет полученной «знаниевой» (теоретической) базы. Система «я знаю – я делаю» не может быть разорвана.

По мнению И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, В.А. Сластенина и Е.Н. Шиянова при определении понятия «компетенция» необходимо рассматривать единство теоретической и практической подготовки обучающегося к реализации профессиональной деятельности, что и будет демонстрировать «профессионализм». Однако авторы не отождествляют понятия «компетентность» и «профессионализм». Содержательный аспект подготовки молодого профессионала ученые представляют в квалификационной характеристике, которая представляет собой «нормативную модель компетентности», отражающую знания, умения и навыки, полученные за время обучения. Квалификационная характеристика, по мнению авторов, является сводом общих требований к выпускнику на теоретическом и практическом уровнях.

Профессор В.В. Сериков также определяет компетентность выпускника через его квалификацию (квалификационную характеристику), и предлагает рассматривать профессиональную компетентность через призму понятия «образованность». Образованность, в свою очередь, В.В. Сериков представляет, как синтез знаний и опыта их применения в профессиональной деятельности.

Способы формирования профессиональных компетенций различны и зависят от непосредственного направления подготовки обучающихся (будущий учитель, инженер, врач, юрист и т.п.).

Ряд авторов (Ж.Е. Ермолаева, И.Н. Герасимова, Т.С. Ударцева, Г.Д. Жаксыбаева, И.М. Тарасова, С.Н. Девяткина, Т.А. Матвеева, Т.В. Рихтер и др.) отмечают, что формирование профессиональных компетенций необходимо осуществлять интерактивными средствами обучения. В тоже время, анализ литературы (В.М. Гребенникова, Е.В. Барышникова, Е.В. Попова и др.) показал, что формирование профессиональных компе-

тенций возможно и на основе традиционных форм организации учебного процесса. Авторы Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Стуколова Л.З. [4] указывают, что эффективное освоение профессиональных компетенций возможно при интеграции различных дисциплин. Тем не менее, все авторы отмечают, что процесс освоения компетенций должен стать более практико-ориентированным, нацеленным на самостоятельную деятельность обучающихся [5 и др.].

Оптимизация процесса формирования профессиональных компетенций зависит от полноты реализации следующих групп условий: мотивационная группа, организационная и методическая.

Мотивационная группа условий включает: позитивная мотивация к учению, потребность в саморазвитии и профессиональном развитии. Мотивационная группа опирается на деятельностный подход в обучении.

Организационная группа включает: достаточная материально-техническая база для формирования профессиональных компетенций, структурирование содержания дисциплин профессионального цикла учебного плана, согласование программ дисциплин профессионального цикла с работодателями, участие представителей профессии (специалистов практиков) в учебном процессе.

Методическая группа объединяет: наличие полного методического комплекса в обеспечении дисциплин профессионального цикла, интеграция активных и традиционных методов обучения, расширение использования метода кейс-технологий, обеспечение контролируемой самостоятельной работы студентов.

Таким образом, анализ литературы показал, что активно идут исследования по операционализации понятия «компетенция», однако единого понимания этого термина еще нет. А, следовательно, еще нет и единого содержательного наполнения учебных дисциплин, призванных формировать профессиональные компетенции. Нами высказаны некоторые условия, которые могут оптимизировать данный процесс.

#### Библиографический список

1. Саенко Л.А., Бобрышов С.В. Методологическая оценка компетентностного подхода в подготовке специалиста. *Вестник Академии права и управления*. 2016; 43: 125 – 131.
2. Шаронов Ш., Умарова М. Формирование профессиональной компетенции будущих учителей как педагогическая проблема. *Учёные записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки*. 2012; 1 (29): 156 – 161.
3. Полякова Е.А. Формирование профессиональной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки. *Среднее профессиональное образование*. 2012; 11: 32 – 33.
4. Лунев А. Н., Пугачева Н. Б., Стуколова Л. З. Формирование профессиональных компетенций юриста-международника на основе межпредметной интеграции. *Концепт*. 2014; 2: 46 – 50.
5. Саенко Л. А. Формирование образа педагога-профессионала в вузе. *Корпоративный и персональный имидж в дискурсе межкультурных и социальных коммуникаций*: материалы первой Международной конференции. Под научной редакцией проф. Е.А. Петровой. 2014: 193 – 196.

#### References

1. Saenko L.A., Bobryshov S.V. Metodologicheskaya ocenka kompetentnostnogo podhoda v podgotovke specialista. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2016; 43: 125 – 131.
2. Sharonov Sh., Umarova M. Formirovanie professional'noj kompetencii buduschih uchitelej kak pedagogicheskaya problema. *Uchenye zapiski Hudzhandskogo gosudarstvennogo universiteta im. akademika B. Gafurova. Gumanitarnye nauki*. 2012; 1 (29): 156 – 161.
3. Polyakova E.A. Formirovanie professional'noj kompetentnosti studentov v processe professional'noj podgotovki. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2012; 11: 32 – 33.
4. Lunev A. N., Pugacheva N. B., Stukolova L. Z. Formirovanie professional'nyh kompetencij yurista-mezhdunarodnika na osnove mezhpredmetnoj integracii. *Koncept*. 2014; 2: 46 – 50.
5. Saenko L. A. Formirovanie obraza pedagoga-professionala v vuze. *Korporativnyj i personal'nyj imidzh v diskurse mezhkul'turnyh i social'nyh kommunikacij*: materialy pervoj Mezhdunarodnoj konferencii. Pod nauchnoj redakciej prof. E.A. Petrovoj. 2014: 193 – 196.

Статья поступила в редакцию 15.03.17

УДК 378

**Dzhahbarov M.A.**, Director, Center for Educational Institutions Located in the Transhumance Zones (Makhachkala, Russia),  
E-mail: shapiobr@mail.ru

**PROFESSIONAL COMPETENCE OF SCHOOL TEACHERS: A STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL.** The article observes changes in educational practice happening under the influence of introduction of the competence term in the pedagogy active thesaurus. The author's definition of professional competence of a school teacher is proved and introduced. The work offers structure of this professional competence including basic and key competences. The model of professional competence of teachers needs to overcome stereotypes in teacher training and determine the direction of their continuous professional development. The researcher describes a model of professional competence of teachers that can be used as a basis for model design of training programs, professional retraining, advanced training of pedagogical personnel at any stage of professiogenesis.

**Key words:** school teacher, model of a teacher, competence, professional competence, basic and core competencies.

*М.А. Джахбаров, директор ГКУ «Центр по обслуживанию деятельности образовательных учреждений, расположенных в зонах отгонного животноводства», г. Махачкала, E-mail: shapiobr@mail.ru*

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ШКОЛЫ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ

В статье рассматриваются изменения в образовательной практике, происходящие под влиянием введения в активный тезаурус педагогики термина компетенции. Обосновано и введено авторское определение профессиональной компетентности учителя школы и предложена структура его профессиональной компетентности. Модель профессиональной компетентности учителя должна способствовать преодолению стереотипов в подготовке педагогических кадров и определять направление их непрерывного профессионального развития. Предлагаемая и описанная в статье модель профессиональной компетентности учителя может быть использована в качестве основы для проектирования моделей программ подготовки, профессиональной переподготовки, повышения квалификации педагогических кадров на любом этапе их профессиогенеза.

**Ключевые слова:** учитель школы, модель учителя, компетентность, профессиональная компетентность, базовые и ключевые компетенции.

Поиск структурно-функциональной модели профессиональной компетентности учителя современной общеобразовательной школы необходим с целью преодоления сохраняющихся противоречий в системе подготовки педагогических кадров. Важнейшее из них – это противоречие между постоянно изменяющимися требованиями к учителю со стороны общества и сохраняющимися стереотипами, инерцией в его подготовке. Перефразируя, можно сказать, что система педагогического образования должна иметь опережающий характер, а она продолжает быть догоняющей потребностями социума, государства, обучающихся и самого учителя. Разработка структурно-функциональной модели профессиональной компетентности учителя школы, как некоего образа, идеала или матрицы [1, с. 342 – 347] профессиональных качеств учителя будущего, важна также для того, чтобы ориентироваться на неё в процессе подготовки учителя к многогранной педагогической деятельности. В данном случае, создаваемый идеал учителя, как бы отражает и конкретизируется в системе задач, которые ему приходится решать в повседневной педагогической деятельности. Такое представление себя и собственной деятельности придает работе учителя целенаправленный, неповторимый и одновременно творческий характер. Мы считаем, что в процессе превращения педагогического идеала в реальную деятельность (в процессе реализации модели) и происходит то, что именуется педагогическим творчеством. Преодоление противоречий между педагогическим идеалом и реальной педагогической практикой и вызывает потребность добавлять, преобразовывать, искать иные способы решения педагогических задач и иные пути подготовки педагогических кадров.

Обобщая, отметим, что модель профессиональной компетентности учителя должна, с одной стороны, способствовать преодолению стереотипов в подготовке педагогических кадров, а, с другой стороны, определять направление их непрерывного профессиогенеза.

Сохраняющееся внимание исследователей к вопросам теоретического обоснования профессиональных компетенций учителя и их практического формирования, вызвано требованиями современной школы к их развитию в системе непрерывного педагогического образования, поэтому исследование структуры профессиональной компетентности учителя вопрос довольно актуальный. Научная дискуссия по данному вопросу продолжается, несмотря на то, что приказ Минздрава России № 761 [2], профессиональный стандарт педагога, научные наработки в рамках профессиографического, культурологического и компетентностного подходов, закон «Об образовании в РФ», стандарты общего и педагогического образования, профессиональные образовательные программы, программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации, развитие сферы неформального образования [3], в достаточной мере очертили круг требований к современному учителю. По нашему мнению, изучаемый вопрос сохраняет свою актуальность, в связи с дискретностью различных научных школ и, возможно, с неготовностью Минобрнауки РФ принимать комплексные, интегральные, синтетические, а, главное, эффективные решения, научно, социально и экономически обоснованные.

Мы предлагаем один из путей решения проблемы – это посредством разработки и опорой на научные исследования и нормативные документы, компетентностной модели учителя. Необходимо отметить, что попытки изучения структурных компонентов профессиональной компетентности педагога предпринимались многими отечественными исследователями

(Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревская, Т.Е. Исаева, Т.И. Шамова и др.), и в их работах раскрыты аспекты педагогической компетентности. Но, мы рекомендуем обратить внимание, прежде всего, на результаты тех работ, в которых компетенции учителя исследуются и характеризуются комплексно, интегративно.

Например, А.А. Деркач, Н.В. Копылова рассматривают компетентность как *интегральную способность человека* строить свое поступательное развитие в различных сферах жизнедеятельности с постоянным усложнением задач и возрастанием уровней достижений [4]. Ю.В. Варданян и Э.Ф. Зеер, тоже характеризуют компетентность как *интегративную характеристику специалиста*, отражающую его готовность и способность использовать теоретические знания и практический опыт для решения профессиональных задач [5]. К числу таких работ можно отнести исследование Н.Ф. Ефремовой, которая придерживается *синергетического подхода* к определению данного понятия [6] и исследования О.В. Симен-Северской [7, с. 8], которая под профессиональной компетентностью понимает *интегративное личностно-деятельностное новообразование*.

Из приведённых выше примеров следует, что большинство исследователей в структуру профессиональной компетентности включает совокупность объективно необходимых знаний и умений, личностные качества специалиста, которые позволяют успешно решать задачи профессиональной деятельности. И хотя такой подход кажется упрощённым, именно он, по нашему мнению, обеспечивает доступность экспериментальной проверки уровня сформированности компетентности. Соглашаясь в целом с такими подходами к трактовке понятия «профессиональная компетентность», добавим, что профессиональная и любая другая компетентность учителя – это, в большей степени, характеристика обобщённая и социальная. Помимо прочего, анализ научной литературы показал, что:

- понятия «компетентность» и «компетенция» являются наиболее часто употребляемыми педагогическими категориями и объектами междисциплинарных исследований;

- в научно-педагогическом сообществе, в управленческих кругах к настоящему времени не сложилось чёткое представление о сущности явления «профессиональная компетентность учителя»;

- многие исследователи и нормативные документы применяют как синонимичные такие понятия, как «ключевая компетенция», «базовая компетенция», «универсальная компетенция».

Базовые компетенции – это такие компетенции, которые позволяют учителю функционировать в профессиональной сфере деятельности и, которые закладываются в профессиональные образовательные программы их подготовки. Добавим, что, с нашей точки зрения, базовые компетенции служат для формирования на их основе ключевых компетенций. Если же речь идет о *формировании* новых профессиональных качеств учителя в связи с изменением условий профессиональной деятельности (особенно в период социально-экономических трансформаций), то учителю необходимо еще овладеть «ключевыми компетенциями».

Прилагательное же «универсальный» мы предлагаем применять не в связи с компетенциями, а в связи с профессиональной характеристикой учителя, например, «универсальный учитель», «учитель-универсал». Это учитель, владеющий многими частнопредметными знаниями (например, знаниями разделов

физики: статистики, динамики, термодинамики, электричества и др.) в определенной (одной) научной области, в данном случае – физики. Уточнение характеристик важно, чтобы не было путаницы с такой характеристикой учителя, как «энциклопедист», что означает всесторонне образованный, обладающий разносторонними знаниями, например, владеющий знаниями не только в области физики, но и химии, математики, истории и пр.

Обсудив используемые в образовательном лексиконе приведенные категории, можно предложить и обосновать базовые и ключевые компетенции профессиональной компетентности школьного учителя, и сформулировать понятие «профессиональной компетентности учителя». Именно с таких этимологических позиций мы определяем профессиональную компетентность учителя, включающую две группы компетенций.

Профессиональная компетентность учителя – это *обобщенная профессионально-личностная структурно-функциональная характеристика учителя, включающая базовые и ключевые компетенции, обеспечивающие готовность и способность учителя осуществлять социально-педагогические функции в режиме, как функционирующей, так и развивающейся модели школы* [8 – 10].

Так, к *базовым* компетенциям мы относим теоретико-методологическую, научно-исследовательскую, психолого-педагогическую, методическую, предметную компетенции.

К *ключевым* – инновационную, информационно-технологическую, воспитательно-развивающую, проективно-менеджерскую, коммуникативно-рефлексивную компетенции.

В данной статье мы ограничились только перечислением компетенций, каждая из которых имеет соответствующее содер-

жательно-функциональное наполнение. В дальнейшем, исходя из данного компонентного состава модели учителя, можно делить структуру и содержание профессиональной образовательной программы подготовки педагога к профессиональной предметной (и иной, например, воспитательной, организационной, просветительской) деятельности.

Как варианты, можно рассматривать, например, для уровня бакалавриата – формирование и развитие базовых компетенций, для уровня магистратуры (или для системы дополнительного профессионального образования) – формирование и развитие ключевых компетенций.

Таким образом, на современном этапе развития общего образования в России меняется социально-профессиональная роль учителя, задача которого не ограничивается передачей суммы информации и базовых предметных знаний и, его профессиональных компетенций, полученных однажды в педагогическом вузе недостаточно на весь период его продолжительной и сложной педагогической деятельности.

Меняется содержание как базовых, так, и это главное, ключевых компетенций учителя, обеспечивающих не только *профессиональное функционирование* индивида, но и его *профессиональное развитие*, повышающее конкурентоспособность учителя современной – также постоянно меняющейся школы.

Предлагаемая и описанная нами модель профессиональной компетентности учителя, включающая базовые и ключевые компетенции, может быть использована в качестве основы для проектирования моделей программ подготовки, профессиональной переподготовки, повышения квалификации педагогических кадров на любом этапе их профессионального роста.

#### Библиографический список

1. Харченко Л.Н. Матрица компетенций преподавателя высшей школы. *ПЕДАГОГИКА XXI ВЕКА: СТАНДАРТЫ И ПРАКТИКИ*: материалы международной научно-практической конференции: в 2 частях. 2016; 342 – 347.
2. *Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих*. Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26.08.2010 г. № 761н.
3. Зицер Д. и Н. *Практическая педагогика: азбука неформального образования*. Санкт-Петербург, 2007.
4. Деркач А.А. *Акмеологические основы развития профессионала*. Москва, 2004.
5. Зеер Э.Ф. *Модернизация профессионального образования: компетентностный подход*: учебное пособие. Москва, 2005.
6. Ефремова Н.Ф. *Формирование и оценивание компетенций в образовании*: монография. Ростов-на-Дону, 2010.
7. Симен-Северская О.В. *Формирование педагогической компетентности специалиста социальной работы в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2002.
8. Харченко Л.Н., Панова И.Е. Эволюция профессиональной культуры учителя биологии. *Биология в школе*. 2010; 7: 16 – 21.
9. Харченко Л.Н. *Преподаватель современного вуза: компетентностная модель*. Москва, 2014.
10. Харченко Л.Н., Панова И.Е. Инновации в образовании и российские синдромы. *Мир образования – образование в мире. Научно-методический журнал*. 2016; 2 (62): 93 – 98.

#### References

1. Harchenko L.N. Matrica kompetencij prepodavatelya vysshej shkoly. *PEDAGOGIKA XXI VEKA: STANDARTY I PRAKTIKI*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2 chastyah. 2016; 342 – 347.
2. *Ob utverzhdenii Edinogo kvalifikacionnogo spravocznika dolzhnostej rukovoditelej, specialistov i sluzhaschih*. Razdel «Kvalifikacionnye harakteristiki dolzhnostej rabotnikov obrazovaniya». Prikaz Ministerstva zdrazvoohraneniya i social'nogo razvitiya RF ot 26.08.2010 g. № 761n.
3. Zicer D. i N. *Prakticheskaya pedagogika: azbuka neformal'nogo obrazovaniya*. Sankt-Peterburg, 2007.
4. Derkach A.A. *Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala*. Moskva, 2004.
5. Zeer E.F. *Modernizacija professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod*: uchebnoe posobie. Moskva, 2005.
6. Efremova N.F. *Formirovanie i ocenivanie kompetencij v obrazovanii*: monografiya. Rostov-na-Donu, 2010.
7. Simen-Severskaya O.V. *Formirovanie pedagogicheskaj kompetentnosti specialista social'noj raboty v processe professional'noj podgotovki v VUZe*. Dissertacija ... kandidata pedagogicheskich nauk. Stavropol', 2002.
8. Harchenko L.N., Panova I.E. 'Evoljucija professional'noj kul'tury uchitelya biologii. *Biologija v shkole*. 2010; 7: 16 – 21.
9. Harchenko L.N. *Prepodavatel' sovremennogo vuza: kompetentnostnaya model'*. Moskva, 2014.
10. Harchenko L.N., Panova I.E. Innovacii v obrazovanii i rossijskie sindromy. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. Nauchno-metodicheskij zhurnal*. 2016; 2 (62): 93 – 98.

Статья поступила в редакцию 14.03.17

УДК 378

**Efremov A.S.**, postgraduate, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia),  
E-mail: alex17021991@gmail.com

**APPLYING THE METHODS OF USER INTERFACE PROTOTYPING WHEN CREATING ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES BY MEANS OF WEB TECHNOLOGIES IN TRAINING FUTURE TEACHERS.** The main theme of the article concerns rules and using of some psychological researchers, which will help future teachers to create more user specific interfaces. It will help pupils to understand the subject more precisely. Electronic educational systems of growth knowledge will be very helpful in teacher's future practice. The research shows future teachers how to develop the training system. It's more likely to use it with young children, but as for design and interface prototyping this system suits very well. The paper states a new role for a teacher: a teacher becomes a mentor. In future education mentors won't be teaching as usual. They will guide pupil to understand most of material by themselves. And with correct electronic educational resources interface design it will be much easier.

**Key words:** electronic teaching resource, user's interface, electronic educational systems, web-technologies.



**А.С. Ефремов**, аспирант Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: alex17021991@gmail.com

## ПРИМЕНЕНИЕ СПОСОБОВ ПРОТОТИПИРОВАНИЯ ПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИХ ИНТЕРФЕЙСОВ ПРИ СОЗДАНИИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ СРЕДСТВАМИ ВЕБ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Данная статья посвящена проблеме разработки и использования пользовательских интерфейсов электронных образовательных ресурсов. Интерфейсы в наши дни присутствуют практически везде. Будь то интерфейс калькулятора или интерфейс системы Windows. При разработке каждого интерфейса была заложена логика взаимодействия с ним и каждая следующая версия несла в себе задачу облегчить работу пользователя с данным интерфейсом. Так и пользовательские интерфейсы в электронных образовательных ресурсах призваны облегчить работу пользователей (они же обучающиеся) с конкретным электронным образовательным ресурсом. В данной статье даны теоретические и практические рекомендации по созданию пользовательских интерфейсов в электронных образовательных ресурсах.

**Ключевые слова:** электронный образовательный ресурс, пользовательский интерфейс, пользовательское взаимодействие.

Электронные образовательные ресурсы – это термин, который объединяет в себе все образовательные средства обучения, которые были созданы при помощи компьютерных технологий. Сейчас чаще всего используются цифровые образовательные ресурсы, но до этого были аналоговые образовательные ресурсы и они тоже входили в понятие электронных образовательных ресурсов. В нашем случае в основном рассматриваются цифровые образовательные ресурсы. Очень часто электронные образовательные ресурсы недооценивают и считают, что они необходимы только для хранения большого количества информации или ее визуализации. В действительности области применения электронных образовательных ресурсов намного шире. Например, обучающийся может выбирать для себя различную сложность при изучении материала или образовательный ресурс самостоятельно будет подстраиваться под возможности ученика. Помимо этого электронные образовательные ресурсы интерактивны. Они дают возможности, которые не удастся отобразить на бумаге [1]. Пользовательский интерфейс несёт в себе возможность излагать знания в такой форме, что бы их смог использовать преподаватель, а ученик мог их понять и усвоить.

Основные ориентиры в области образования изложены в Федеральной целевой программе развития образования на 2016 – 2020 годы. Целью данной программы является создание и обеспечение условий для эффективного развития российского образования, которое, в свою очередь, направлено на создание конкурентоспособных индивидуумов. Для достижения данных целей предлагается следующие решения в области развития образования: создание и распространение структурных и технологических инноваций в профессиональном образовании, развитие современных методических механизмов, содержания и технологий общего и дополнительного образования; реализация мер популяризации среди детей и молодежи научно-образовательной и творческой деятельности, выявление способных и одаренных учеников [2]. В связи с этим, возрастают требования к представлению знаний с помощью компьютера. Существуют различные схемы понимания и усвоения материала. Одни из них связаны с речью, другие со слухом, третьи же связаны со зрительными образами (форма, цвет, размер и др.). Выделяют различные спо-

собы представления знаний: силлогистический, система фреймов, позиционные системы и т.д. Психологами же доказано, что каждому индивидууму проще воспринимать какие-то определенные способы представления знаний [3]. Это нужно учитывать при создании электронных образовательных ресурсов.

Пользовательский интерфейс – комплекс программных и аппаратных средств, нацеленный на взаимодействие пользователя и компьютера. Основу данного взаимодействия составляют диалоговые окна, которые осуществляют обмен информационных данных между пользователем и программой. Данные взаимодействия производятся в реальном масштабе времени для достижения конкретной цели. В каждом диалоге присутствуют процессы ввода и вывода информации. Именно эти процессы и обеспечивают связь программы и пользователя. Обмен информацией из диалоговых окон осуществляется передачей сообщения [4].

Для чего же необходим пользовательский интерфейс и умение его проектировать? Во-первых, предварительное проектирование пользовательского интерфейса позволит более детально проработать план урока, предмета или всего курса. Это позволит исключить из ЭОР нелепые ошибки (например, отсутствие навигации). Во-вторых, улучшенный интерфейс взаимодействия с системой повышает вовлеченность ученика в предмет и не мешает обучению.

Чтобы нагляднее пояснить для чего же необходимо знание методов создания интерфейсов обратимся к психофизиологии (Психофизиология – пограничная область психологии, изучающая роль всей совокупности биологических свойств, и прежде всего свойств нервной системы, в детерминации психической деятельности и устойчивых индивидуально-психологических различий) [5].

С точки зрения системы, человека и компьютер можно сопоставить. Мы являемся такой же информационной системой. Мы получаем входные данные, обрабатываем информацию и выдаем результат. Но если у компьютера данные считываются с клавиатуры, то человек может воспринимать данные при помощи различных органов осязания. В данном случае мы рассмотрим осязательный орган.

Рассмотрим рисунок 1.

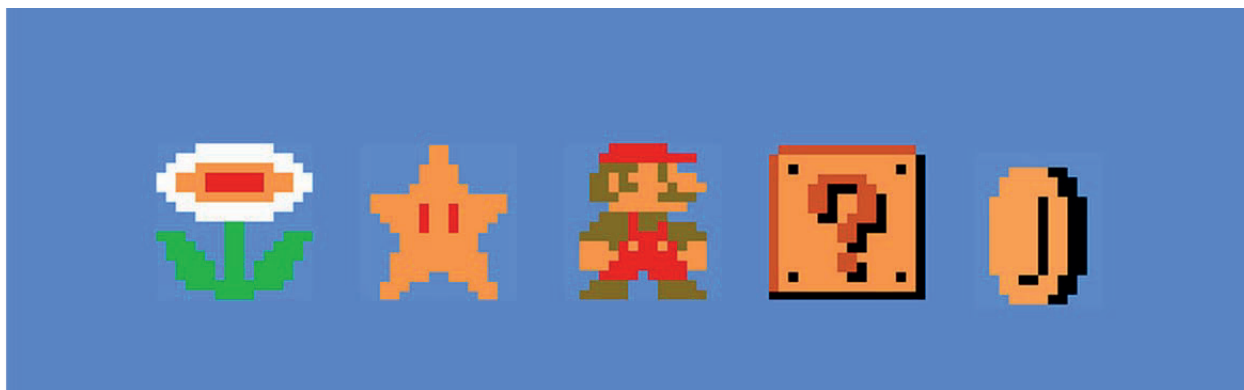


Рис. 1. Пример с 5 объектами

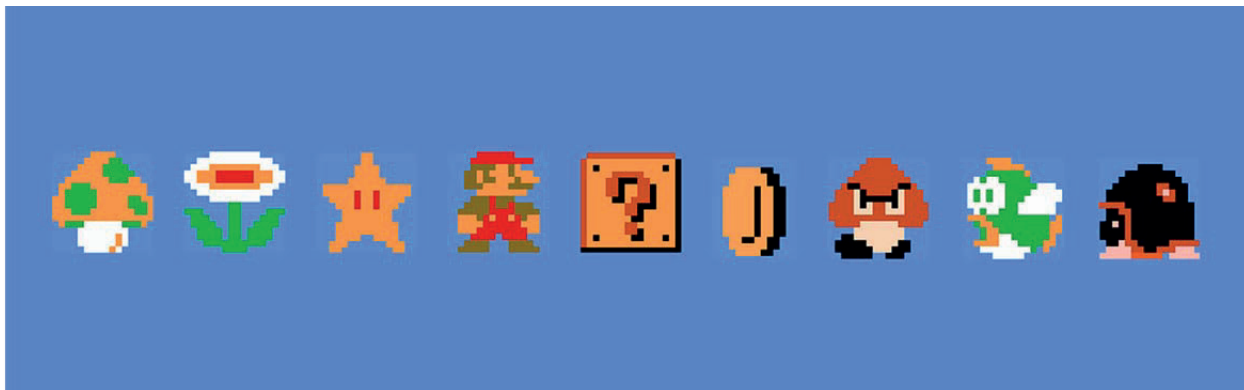


Рис. 2. Пример с 9 объектами

Можно ли быстро запомнить, какие объекты изображены на картинке, и через 20 секунд назвать их все в том же порядке? Довольно легко. На рисунке 2 запомнить все объекты сложнее.

Скорее всего, человек не запомнит все картинки сразу или ошибется в их порядке. Данный эффект называется «Кошелек Миллера» и звучит так: любой среднестатистический индивидуум в единичный промежуток времени способен разом запомнить около семи элементов. Погрешность запоминания в среднем составляет от – 2 до 2 элементов. Таким образом среднестатистический человек за раз может запомнить от 5 до 9 элементов [6]. Получается, что данный индивидуум способен запомнить и повторить не более девяти элементов, чаще всего, не более пяти. Кошельком Миллера названа кратковременная память человека, в которую, как в кошелек, одновременно можно поместить от пяти до девяти монет (в среднем мы считаем, что монет семь). Важно помнить, что память не пытается запомнить какие-либо обособленные детали запоминаемого объекта. В основном запоминаются внешние признаки объекта. Иными словами, нет разницы, находятся ли в нашем кошельке монеты достоинством 1 или 10 рублей – важно, что в кошельке их семь. Если же количество элементов больше семи, то мозг начинает разбивать их на более мелкие группы (тоже от 5 до 9 элементов).

Эта психологическая закономерность впервые была изложена в работе Дж. А. Миллера «Магическое число семь плюс-минус два» (The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information) [7]. Таких прин-

ципов следует придерживаться при размещении графических элементов и других объектов в ЭОР.

В 2004 году Мэри Дисон провела исследование, в котором доказала, что люди быстрее читают длинные строки, хотя им больше нравятся короткие строки в предложениях. Таким образом, 100 символов в строке являются оптимальной длиной строки, хотя люди в исследовании предпочитали от 45 до 72-х символов. Почему же люди читают быстрее длинные строки, нежели короткие? Всё из-за того, что при чтении длинной строки мы не отрываемся на переносы и не теряемся при переносе строки.

Ещё существует принцип группировки: согласно данному правилу – экран интерфейса необходимо разбивать на ясно выраженные блоки элементов. Желательно озаглавить каждый блок элементов. Группировка таких элементов должна руководствоваться логикой и здравым смыслом. Это касается как элементов в одной группе, так и расположения самих групп друг относительно друга. При группировке важно не забывать о недавно озвученном принципе кошелька Миллера. Сам по себе принцип уже является группировкой элементов (как было написано выше, если мозг не может запомнить большое количество элементов – он группирует их в подгруппы с количеством элементов от 5 до 9). К примерам использования принципа группировки можно отнести пункты в меню или кнопки социальных сетей в одном блоке информации.

На сайте Lynda.com, занимающимся обучением людей различного возраста и профессий хорошо видны логические блоки, разделяющие сайт (см. рис. 3).

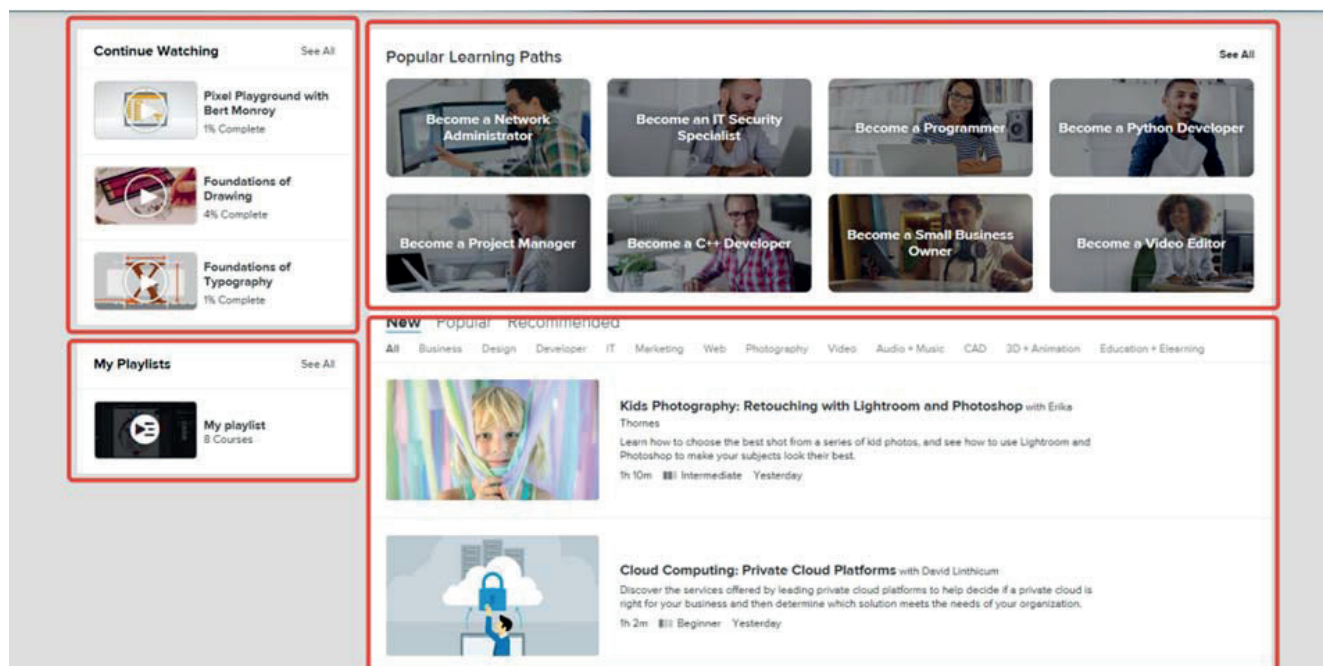


Рис. 3. Пример логических блоков.

На сайте присутствуют блоки популярных категорий видео. Так же присутствуют 2 блока с видео, которые пользователь сайта уже просмотрел или смотрел когда-либо. Они могут «вернуть» потерявшего пользователя обратно к курсу, который он уже когда-то выбрал и хотел посмотреть и случайно забыл. Так же в самом низу присутствует блок со всеми видео по различным категориям.

С практической точки зрения пользователю всегда удобнее смотреть на разделенные какой-либо логикой блоки информации. Будь то обрамление блоков или линия обводки. Со временем пользователь запомнит, к какой части относится каждый блок и будет быстрее ориентироваться в пространстве данного электронного образовательного ресурса.

При создании эффективного интерфейса необходимо помнить о таких принципах как «Кошелёк Миллера» или исследование оптимальной длины строки.

В рамках нашего исследования были рассмотрены основные принципы создания интерфейсов. Были рассмотрены как психологические особенности пользователей (их возможность восприятия предметов и форм), так и логические аспекты дизайна в целом.

В качестве методической системы обучения была выбрана система развивающего обучения. Развивающей системой обучения можно назвать ту систему, которая в первую очередь направлена на развитие творческого, абстрактного мышления индивидуумов. Наиболее известными системами развивающего обучения являются системы: Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

Система Л.В. Занкова основана на принципах обучения на высоком уровне трудности, приоритете и ведущей роли теоретических знаний, высокого темпа изучения материала.

Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова основывается на близких, но несколько иных принципах: дедуктивный способ изучения материала, высокий уровень его абстрагирования, нацеленность на формирование теоретических знаний и теоретического мышления учащихся на основе содержательного анализа, планирования, рефлексии [8]. Можно сказать, что данная методическая система рассчитана на начальную школу, но творческие навыки нужно развивать и в старшем звене школы, а рефлексивный метод обучения идеально подходит для раскрытия творческого потенциала ученика. Будь то ученик начальных классов или студент высшего учебного заведения.

После изучения различных систем наш выбор остановился на системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

Обсуждение обучения студентов, согласно реформе образования, в наши дни сходится на том, что необходимо перестать выставлять студента в единственной роли – роли объекта педагогического воздействия. Реформа образования несёт в себе идею формирования самостоятельных индивидуумов, грамот-

ных специалистов, способных решать поставленные перед ними задачи. Такие специалисты востребованы рынком и способны адаптироваться в динамичной профессиональной среде. Постоянная работа над самим собой должна решить ряд проблем в подготовке данного типа специалистов – выпускников высших учебных заведений. Необходимо подчеркнуть, что именно работа над самим собой является определяющим фактором в формировании компетентного и конкурентоспособного специалиста. Учебная деятельность студента требует постоянной рефлексии, оценки того, «что я знал» и «что я узнал».

При таком способе обучения будущие преподаватели должны постоянно совершенствовать свои навыки. Решать задачи повышенной сложности, если видят, что с лёгкостью справятся с поставленной преподавателем задачей. В этом и лежит сама суть рефлексивного подхода к обучению будущих преподавателей.

Но изменение дизайна электронных образовательных ресурсов не единственная задача при прототипировании интерфейса. Так же при прототипировании дизайна интерфейса у педагога происходит переосмысление позиций педагога (рефлексия), который становится в большей степени координатором или наставником, чем непосредственным источником знаний и информации. Помимо координации педагог может заложить основы логики при проектировании интерфейса не только электронных образовательных ресурсов, но и любой другой программы. Будь то приложение на телефоне или версия приложения для персонального компьютера.

Таким образом, можно сделать вывод, что оптимальным способом организации и проектирования образовательного процесса будет являться такой способ, при котором:

1. Формирование открытой познавательной позиции учащегося является главной целью познавательной деятельности. Именно на неё необходимо делать акцент при организации обучения;
2. Учитель выступает в роли наставника. Он готов предложить свою помощь в направлении изучения, он не ограничивает выбор ученика определённым материалом, напротив – способствует расширению кругозора ученика;
3. Учебный материал используется для организации обучения, а не как основная цель изучения;
4. Развитие ученика выходит на главный план. Вместо запоминания определённого материала или понимания программы обучения выдвигаются новые идеи – определения изучаемого материала и реализация его изучения.

В практике создания, как прототипов интерфейсов, так и создания различных материальных вещей очень часто используются принципы золотого сечения и другие. Именно такие принципы мы попытались заложить в сознание студентов при обучении их созданию интерфейсов пользователей. Эти знания помогут им как при создании методических материалов на любом носителе, так и при создании прототипа ЭОР.

#### Библиографический список

1. *Электронные образовательные ресурсы в учебной деятельности образовательного учреждения*. Available at [http://elearn.irro.ru/upload/files/personal-folders/5/lekciya\\_7.1.pdf](http://elearn.irro.ru/upload/files/personal-folders/5/lekciya_7.1.pdf)
2. *К О Н Ц Е П Ц И Я Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы*. Available at <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>
3. Далингеров В.А. *Пользовательский интерфейс и индивидуальные учебные стили учащихся (User's interface and individual scholastic styles of students)*. Available at <http://cyberleninka.ru/article/n/polzovatel'skiy-interfejs-i-individualnye-uchebnye-stili-uchaschihsya>
4. *Пользовательский интерфейс. Полные уроки*. Available at: <http://edufuture.biz/index.php?title>
5. *Психфизиология. Проблемы, методы исследования. Основные тезисы*. Available at: <http://azps.ru/articles/tezis/8psychofiziol.html>
6. *D.L. Schacter The Seven Sins of Memory*. Available at: [http://scholar.harvard.edu/files/schacterlab/files/schacter\\_american\\_psychologist\\_1999.pdf](http://scholar.harvard.edu/files/schacterlab/files/schacter_american_psychologist_1999.pdf)
7. *Семь плюс минус два (7 ± 2). Кошелёк Миллера*. Available at: [https://4brain.ru/memory/\\_sem-pljus-minus-dva.php](https://4brain.ru/memory/_sem-pljus-minus-dva.php)
8. *Виды методических систем*. Available at [http://www.anovikov.ru/artikle/met\\_sys.htm](http://www.anovikov.ru/artikle/met_sys.htm)

#### References

1. *Elektronnye obrazovatel'nye resursy v uchebnoj deyatel'nosti obrazovatel'nogo uchrezhdeniya*. Available at [http://elearn.irro.ru/upload/files/personal-folders/5/lekciya\\_7.1.pdf](http://elearn.irro.ru/upload/files/personal-folders/5/lekciya_7.1.pdf)
2. *К О Н Ц Е П Ц И Я Federal'noj celevoj programmy razvitiya obrazovaniya na 2016 – 2020 gody*. Available at <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>
3. Dalingerov V.A. *Pol'zovatel'skiy interfejs i individual'nye uchebnye stili uchaschihsya (User's interface and individual scholastic styles of students)*. Available at <http://cyberleninka.ru/article/n/polzovatel'skiy-interfejs-i-individualnye-uchebnye-stili-uchaschihsya>
4. *Pol'zovatel'skiy interfejs. Polnye уроки*. Available at: <http://edufuture.biz/index.php?title>
5. *Psihofiziologiya. Problemy, metody issledovaniya. Osnovnye tezisy*. Available at: <http://azps.ru/articles/tezis/8psychofiziol.html>
6. *D.L. Schacter The Seven Sins of Memory*. Available at: [http://scholar.harvard.edu/files/schacterlab/files/schacter\\_american\\_psychologist\\_1999.pdf](http://scholar.harvard.edu/files/schacterlab/files/schacter_american_psychologist_1999.pdf)
7. *Sem' plyus minus dva (7 ± 2). Koshelek Millera*. Available at: [https://4brain.ru/memory/\\_sem-pljus-minus-dva.php](https://4brain.ru/memory/_sem-pljus-minus-dva.php)
8. *Vidy metodicheskikh sistem*. Available at [http://www.anovikov.ru/artikle/met\\_sys.htm](http://www.anovikov.ru/artikle/met_sys.htm)

УДК 37.034

**Katashev I.A.**, teacher of the deaf and hard of hearing, State budget professional educational establishment complex South-West (Moscow, Russia), E-mail: 07081425@mail.ru

**Linkov V.V.**, Cand. of Sciences (Philosophy), Professor, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: 14091117@mail.ru

**CRITERIA FOR MORAL DEVELOPMENT AND POSSIBILITIES TO USE THEM IN SPECIAL EDUCATION.** The article summarizes the scientific views of moral development criteria. The establishment of general and individual criteria is considered as a pre-requisite for determining the levels of moral development in general and in individual aspects. A differentiation is made of individual criteria referring to various spheres of moral development. The situational dependence of using the criteria in the study of individual moral development is pointed out. The authors defined the conditions of use of moral development criteria when studying issues of educating students with special educational needs. Based on the proposed system of criteria, features of moral development of students with hearing disorders have been highlighted. The work shows that deaf and acoustically challenged students display a disproportionality in the formation of the cognitive, axiological, and behavioral components of moral development. The researchers justify the necessity of the use of a universal criteria system in special education for the integrated diagnosis of the moral development of children with special educational and pedagogical needs, as well as for the implementation of correction and pedagogical tasks.

**Key words:** moral development, moral development criterion, level of moral development, moral education, moral consciousness, ethical behavior, violation of moral development, students with special educational needs, students with hearing disorders, diagnostics of moral development, corrective pedagogical work.

**И.А. Каташев**, сурдопедагог Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Образовательный комплекс «Юго-Запад», г. Москва, E-mail: 07081425@mail.ru

**В.В. Линков**, канд. филос. наук, проф. Московского педагогического государственного университета, г. Москва, E-mail: 14091117@mail.ru

## КРИТЕРИИ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В статье обобщаются научные представления о критериях нравственного развития. В качестве предпосылки определения уровней нравственного развития в целом и по конкретным аспектам рассматривается установление общих и частных критериев. Осуществляется дифференциация частных критериев, относящихся к разным сферам нравственного развития. Отмечается ситуативная обусловленность использования критериев в исследовании индивидуального нравственного развития. Определены условия использования критериев нравственного развития в исследованиях проблем воспитания учащихся с особыми образовательными потребностями. На основе предложенной системы критериев выделены особенности нравственного развития учащихся с нарушениями слуха. Показано, что у глухих и слабослышащих учащихся существует диспропорциональность в формировании когнитивных, аксиологических и поведенческих компонентов нравственного развития. Обосновывается необходимость использования в специальной педагогике единой системы критериев для комплексной диагностики нравственного развития детей с особыми образовательными и воспитательными потребностями, а также для реализации коррекционно-педагогических задач.

**Ключевые слова:** нравственное развитие, критерий нравственного развития, уровень нравственного развития, нравственное воспитание, нравственное сознание, нравственное поведение, нарушение нравственного развития, учащиеся с особыми образовательными потребностями, учащиеся с нарушениями слуха, диагностика нравственного развития, коррекционно-педагогическая работа.

Необходимой предпосылкой научного исследования организации нравственного воспитания является выделение критериев, позволяющих определять индивидуальные особенности и уровни нравственного развития. Эти критерии находят отражение в теориях нравственного развития, в представлениях о показателях нравственной воспитанности, в методиках диагностики и исследования нравственного развития. В педагогических и психологических концепциях критерии морального развития не всегда представлены в явном виде, поэтому существует необходимость в экспликации этих критериев. Важно уточнить не только состав критериев нравственного развития, но и условия их использования в конкретных случаях, в частности в исследовании развития детей, которые имеют те или иные особые образовательные потребности. Актуальность научной проблемы установления и обоснования критериев нравственного развития определяется необходимостью его объективного изучения для установления перспективных задач воспитания и анализа степени их осуществления. Новизна этой проблемы связана с тем, что существует потребность в уточнении и обосновании критериев нравственного развития, в выявлении условий, определяющих возможности использования системы этических критериев в практике воспитания и исследования развития детей с особыми образовательными потребностями. Критерии нравственного развития определяют аспекты анализа и оценивания результатов выполнения диагностических методик, влияют на понимание и реализацию задач воспитания и коррекционной работы.

В научных исследованиях представлены различные подходы к пониманию критериев нравственного развития. Так, в теории морального развития, разработанной Л. Кольбергом, характерные особенности шести стадий морального развития фак-

тически выступают в качестве критериев их дифференциации. Стадии морального развития в теории Л. Кольберга отнесены к одному из трех уровней – преконвенциональному, конвенциональному и постконвенциональному [1, pp. 409–412]. Определенные уровни и соответствующих им стадий морального развития Л. Кольберг предлагает осуществлять посредством анализа суждений по поводу моральных дилемм и неявным образом придает общекритериальное значение степени автономности моральных суждений индивида.

Сопоставляя концепции связи морального суждения с моральным действием, Л.И. Анцыферова в целом принимает точку зрения Л. Кольберга, отвергавшего концепцию, согласно которой «критериями морального действия следует считать его позитивные последствия для благополучия общества, других людей и самого деятеля». В отношении альтернативной концепции, которая получает развитие у Л. Кольберга и «исходит из постулата о том, что в основе морального поступка всегда находится моральное суждение», Л.И. Анцыферова подчеркивает необходимость «определить, действительно ли истинно моральным является суждение, представляет ли оно собой моральное убеждение или лишь кажется таковым» [2, с. 8]. Важно учитывать, что моральные суждения являются одним из многих показателей нравственного развития, поэтому невозможно делать обоснованные общие выводы об особенностях и уровне индивидуального нравственного развития в целом только на основе анализа моральных суждений и их обоснования применительно к конкретным случаям.

Исследование нравственного развития не должно сводиться к анализу моральных суждений, целесообразно сделать предметом научного исследования разные когнитивные характеристики нравственного развития, например, знание этических понятий,

усвоение нравственных правил, особенности индивидуальных нравственных целей и убеждений. Исследование нравственного развития следует распространить не только на показатели когнитивной сферы нравственного развития, но и на аксиологические показатели, а также на поведенческие характеристики.

Для отечественных исследований характерно рассмотрение критериев нравственного развития в виде критериев нравственной воспитанности и преимущественное отнесение этих критериев к сфере поведения и деятельности. Наиболее общим критерием нравственной воспитанности Н.И. Болдырев называет «единство слова и дела, активное участие в общественно полезной деятельности» [3, с. 190]. Разумеется, общий критерий необходимо дополнять конкретными критериями нравственной воспитанности, разработка которых, по обоснованному мнению Н.И. Болдырева, является одной из важнейших задач педагогики и требует особого внимания. Подход Н.И. Болдырева к определению критериев нравственного развития на первый план выводит оценку поведения, соответствия поступков и мотивов деятельности моральным знаниям.

Общий критерий нравственной воспитанности И.Ф. Харламов усматривает в соотношении мотивов поведения и особенностей поступков с нормами и правилами морали. В этой связи И.Ф. Харламов указывает, что «изучая индивидуальные свойства, действия и поступки учащихся, всегда необходимо сопоставлять их с нравственными принципами, нормами и правилами поведения» [4, с. 49]. К критериям сформированности мировоззрения учащихся И.Ф. Харламов относит «знание учащимися важнейших понятий, законов, теоретических обобщений», «устойчивость взглядов и убеждений учащихся», «проявление учащимися своей мировоззренческой позиции в конкретных общественных делах, в своей деятельности и поведении» [5, с. 431–432]. Эти критерии относятся к нравственной сфере развития мировоззрения. Подход И.Ф. Харламова, сохраняя в целом традиционную для отечественной педагогики общую направленность на критериально-нравственное оценивание поведенческих феноменов, утверждает необходимость учёта наряду с особенностями поведения степени развития и устойчивости нравственных взглядов, отношений и чувств, знаний принципов, правил и норм морали. Конечно, содержательная характеристика соответствия поведения, знаний и отношений критериям нравственного развития зависит не только от выбора критериев, но и от специфики выделения и интерпретации правил и принципов морали, принятых на определенном историческом этапе развития общества.

Изучая современные проблемы воспитания, Б.Т. Лихачев подчеркивает приоритет нравственного гуманистического начала в становлении человека и критериальную ценность целостности личности. Для цельной личности характерна свобода нравственного выбора и сознание ответственности за результаты поступков. Если человек не достигает «уровня цельной личности», он остается личностью частичной, которая подвержена внешним манипуляциям и «лишена свободы нравственного выбора» [6, с. 35–37]. Подход Б.Т. Лихачева связан с характеристикой поведения и нравственного развития в общем контексте развития личности. В связи с этим критериальное значение получает комплекс качеств личности, среди которых главная роль отводится убежденности, стойкости и целеустремленности. В роли дополнительных объективных критериев рассматриваются прилежание и успешность [7, с. 405]. Основные требования к качеству личности Б.Т. Лихачев определяет с учетом возрастной периодизации развития, эти требования выступают в роли показателей нравственного развития, конкретизирующих базовые критерии в отношении разных возрастных групп.

Установление критериев нравственного развития связано с общими представлениями о структуре нравственного сознания и поведения, которая фактически выступает в качестве основы предмета нравственного воспитания. В структуре многомерного и развивающегося предмета нравственного воспитания В.В. Линьков дифференцирует основные компоненты нравственного сознания и нравственного поведения [8, с. 474, 478]. Сформированность этих компонентов и их взаимосвязанность могут рассматриваться как критерии нравственного развития. Дополнительным критериальным показателем в оценке нравственного развития можно считать смысл жизни, которому В.В. Линьков придает значение содержательной основы и регулятивного принципа «построения личностной ценностной системы» и организации индивидуальной жизненной реальности [9, с. 137]. С учетом многообразия и различия интерпретаций смыслов жизни важно подчеркнуть, что ценность смысла жизни для нравственного

развития связана не с фактом его наличия, а с содержательным соответствием принятого смысла жизни нравственным приоритетам. Подход В.В. Линькова, опирающийся на системно-структурное понимание предмета нравственного воспитания, определяет направления исследований нравственного развития не только с учетом взаимосвязи компонентов нравственного сознания и поведения, становления смысла жизни и индивидуальной жизненной реальности, но и с учетом понимания критериев в теории нормативности. При обосновании референтной теории нормативности, устанавливая её предпосылки, В.В. Линьков отмечает, что «критерии нормы не являются универсальными», а имеют определенную область применимости [10, с. 20]. Из этой теории вытекают положения о специфичности критериев нормативной характеристики нравственного развития, о дифференциальной отнесенности этих критериев к конкретным сферам нравственного сознания и поведения.

Научные представления о критериях нравственного развития выступают в качестве общих предпосылок профилактики и коррекции нарушений нравственного развития. Но при использовании этих критериев в практике коррекционно-воспитательной работы могут возникнуть трудности, связанные с тем, что показатели по ряду критериев зависят от понимания норм и ценностей морали, а это понимание не является одинаковым в разных обществах и в разные исторические периоды. Ценностно-нормативные требования морали устанавливаются социальными субъектами, которые в большей или меньшей степени включаются в процесс определения моральных приоритетов. Рассматривая действия социальных субъектов в связи с динамикой их интересов, В.В. Линьков исходит из того, что «интересы разных социальных субъектов» не всегда являются явными, поэтому «требуется специальный анализ» для их определения [11, с. 168]. Интересы социальных субъектов, связанные с особенностями положения и отношений этих субъектов в социальной системе, влияют на установление, понимание и субординацию моральных приоритетов. Противоречивые тенденции в информационной среде способствуют усилению релятивизации моральных принципов, идеалов и правил, поэтому критериальное оценивание развития усложняется. Возникает потребность в уточнении критериев нравственного действия, возможностей и условий их использования в практике воспитания.

Нравственное развитие может оцениваться по ряду критериев, среди которых следует различать «общие критерии», относящиеся к нравственному развитию в целом, и «частные критерии», связанные только с определенной сферой нравственного развития [12, с. 203]. К общим критериям с нашей точки зрения могут быть отнесены структурный и автономизационный. Структурный критерий выражает меру взаимосвязанности разных составляющих нравственного развития на каждой его стадии. Разумеется, структурный критерий может рассматриваться не только в аспекте целостности и соотносительности разных частей нравственного сознания, но и в аспекте согласованности составляющих частей нравственного сознания и поведения. Структурный критерий устанавливается с учетом развитого в исследованиях Л.И. Анцыферовой, В.В. Линькова, И.Ф. Харламова и некоторых других авторов положения о связи нравственного сознания и поведения, выступающей в качестве предпосылки становления системы нравственных качеств и мировоззрения личности [2; 5; 8; 13; 14; 15]. С учетом этого положения изучение нравственного развития по структурному критерию не может сводиться к характеристике отдельных составляющих нравственного сознания или поведения, а должно выявлять на разных возрастных этапах связь нравственных знаний с формированием принципов, личностных установок, отношений, ценностей, а также определять степень взаимосоответствия определенных составляющих нравственного сознания, мотивов и поступков.

Другой общий критерий, который можно назвать автономизационным критерием, характеризует степень самостоятельности индивидуума в определении и реализации нравственных правил и принципов. Этот критерий был по сути выражен в трудах Ж. Пиаже, Л. Кольберга и ряда других авторов [16; 17; 18; 19; 20]. Автономия моральных суждений, как показывают исследования, приобретает не сразу, дошкольники и младшие школьники в своих рассуждениях зачастую не вполне самостоятельны, так как склонны воспроизводить и отражать мнения окружающих, подчиняясь требованиям и авторитету взрослых. Критерий автономии в большей мере подходит к исследованию нравственного развития на этапе обучения в старших классах и на последующих этапах жизненного пути. При использовании этого критерия

надо учитывать, что не всякое самостоятельное суждение и не всякое самостоятельное действие имеют нравственное значение и выражают нравственные принципы: идея, установка, размышление, чувство, мотив поступка получают нравственный смысл в том случае, когда согласуются с «золотым правилом нравственности», и их самостоятельная реализация не ограничивает автономию других людей и не нарушает моральные максимы. Важно помнить, что нравственная автономия отражает не индивидуалистическую установку, а социальность человека, его стремление вступать в общение с другими, не теряя своей индивидуальности и способности действовать в соответствии с императивом совести и социального блага. В зависимости от характера индивидуальной активности этот критерий может быть рассмотрен в эвристическом и субъектном аспектах. Эвристический аспект указывает на стремление к нравственному познанию и самопознанию, на понимание моральных дилемм жизни, самостоятельность нравственного поиска, выраженность интереса к этической проблематике. Субъектный аспект указывает на автономию личности в определении ее нравственной позиции в жизненных ситуациях, в практической деятельности, в развитии нравственных качеств и чувств, их выражении в творчестве, общении, отношении к себе, другим людям, общественным процессам, установлениям, событиям. Эвристический и субъектный аспекты автономизационного критерия можно рассматривать в качестве отдельных критериев.

Частными критериями являются когнитивный, аксиологический и поведенческий, так как эти критерии относятся только к определенной сфере нравственного развития. Когнитивный критерий не сводится к интеллектуальному критерию, к анализу интеллектуальной компоненты нравственного развития, а предусматривает исследование более широкого спектра когнитивных феноменов и процессов. Когнитивный критерий предполагает характеристику развития представлений, анализ особенностей суждений и убеждений, определение наличия и содержания значимых этических понятий и правил.

Аксиологический критерий выявляет наличие и содержание нравственных ценностей, особенности субординации личных ценностей и их отражения в нравственных оценках фактов. При проведении критериального исследования ценностей надо учитывать, что не все ценности имеют нравственный смысл, и не все нравственные ценности получают общее признание. В связи с социально-исторической обусловленностью моральных ценностей и различиями в их понимании аксиологический критерий указывает на необходимость исследования ценностей личности в контексте становления конкретно-исторических форм морали, задающих парадигму субординации ценностных идей. Конкретная оценка развития ценностной сферы личности зависит от исторического контекста социального развития личности и научного исследования аксиологических феноменов.

Поведенческий критерий выделяет в качестве предмета анализа поступки в значимых с этической точки зрения случаях. Этот критерий может быть конкретизирован в аспекте характеристики поступков, включенности в разные виды деятельности и в аспекте анализа мотивов поступков. Эти два аспекта поведенческого критерия могут рассматриваться в качестве двух взаимосвязанных критериев – деятельностного и мотивационного. Этическое содержание поступка определяется не только характером самого поступка, но и особенностями его мотива. Нравственный мотив отражает не просто стремление участвовать в общественной деятельности, но внутреннее стремление поступать по совести, совершать добрые дела, соблюдать нравственные правила, уважать свободу других людей, руководствоваться принципами справедливости, истины, порядочности.

Не следует рассматривать в качестве особого критерия развитость эмоций и волевых качеств, потому что на самом деле эти характеристики относятся к сферам указанных критериев нравственного развития: например, изучение нравственных чувств и эмоций, качеств и усилий по самосовершенствованию должно быть отнесено автономизационному критерию в его субъектном аспекте, а проявление нравственной целеустремленности и волевых качеств относится в большей мере к поведенческому критерию. Между тем, критерии нравственного развития по сферам регулирования не должны дублировать друг друга, определенное качество не может относиться к разным критериям.

По критериям определяется уровень нравственного развития в целом и по определенным сферам. Разумеется, существует связь между уровнем нравственного развития в целом, который устанавливается по общим критериям, и уровнями

нравственного развития по определенным сферам, которые устанавливаются по частным критериям. Например, взаимосвязанность и целостность сфер нравственного развития по общему структурному критерию может быть установлена, если будет исследована каждая из этих сфер, а такое исследование ведется по частным критериям и позволяет дифференцированно определять уровни развития аксиологической, когнитивной, поведенческой сфер. Однако уровень нравственного развития в целом не сводится к уровню развития какой-либо части нравственного сознания. Для установления уровня нравственного развития в целом важно учитывать общие критерии нравственного индивидуального развития, отражающие его целостность, социальность, автономию.

Выделенные критерии нравственного развития обозначают направления исследования лишь в общем виде и требуют конкретизации. При проведении критериального исследования должна учитываться возрастная специфика формирования сознания человека и его отношений к природной и социальной среде. Конечно, надо принимать во внимание и ситуативную обусловленность использования критериев при характеристике индивидуального нравственного развития, ведь нравственный смысл поступков и суждений зависит от ситуаций. С учётом закономерностей индивидуального развития и общих культурно-исторических условий по критериям устанавливаются показатели, которые различаются в зависимости от возраста. При использовании критериев и показателей нравственного развития должны учитываться особенности категории детей, развитие которых исследуется.

По преимуществу исследования нравственного развития и воспитания детей с особыми образовательными потребностями были посвящены только одной какой-либо составляющей нравственного развития: нравственным представлениям, нравственным отношениям, нравственным качествам. Например, в сурдопедагогических исследованиях главным образом выявлялись особенности формирования нравственных представлений, чувств и качеств у детей с нарушениями слуха (Е.В. Гаврилова, Н.Ю. Третьякова и др.). Нельзя не отметить, что иногда к нравственным качествам были отнесены такие качества, которые в сущности нравственными не являются, например, аккуратность рассматривалась как нравственное качество, но она может проявляться и в безнравственных делах, поэтому, очевидно, что сама по себе аккуратность не является нравственным качеством. В связи с этим важно, чтобы проводилось критериальное исследование именно тех нравственных качеств, аутентичность которых не вызывает сомнения и действительно может служить показателем нравственного развития в конкретный возрастной период.

Особенности развития нравственных представлений детей с нарушением слуха дошкольного и младшего школьного возраста связаны с тем, что разные составляющие нравственного сознания на первых стадиях его развития недифференцированы, и в силу вызванных потерей слуха нарушений развития словесной речи затруднено вербальное оформление и опосредование нравственных представлений, оценок и мотивов. Для глухих и слабослышащих учащихся среднего и старшего школьного возраста типична диспропорциональность развития составляющих нравственного сознания: когнитивные компоненты нравственного сознания менее развиты, чем аксиологические, которые формируются и закрепляются при усвоении правил поведения и моделей его оценки.

Особенности развития определяют ряд специфических условий, которые характеризуют возможности использования критериев нравственного развития. Прежде всего, надо отметить, что для выявления уровней развития нравственных качеств у учащихся с особыми образовательными потребностями требуются единые, а не различные критерии оценки нравственного развития. Вместе с тем, к условиям использования критериев нравственного развития в исследовании вопросов организации воспитания детей с учетом имеющихся у них особых образовательных потребностей следует отнести комплексную предметность критериального исследования нравственного воспитания. Для установления уровня нравственной воспитанности детей с особыми образовательными потребностями требуется не избирательный анализ некоторых представлений или некоторых качеств личности, а комплексное исследование, характеризующее разные сферы нравственного развития и определяющее согласованность тех или иных составляющих нравственного сознания и поведения. Благодаря системе критериев можно изучать не

только наличный уровень нравственного развития, но и особенности процесса развития, его потенциал и динамику.

Кроме того, надо учитывать социально-исторические условия, которые влияют на образование и воспитание. Нравственное воспитание, которое с эпохи античности рассматривалось в самостоятельном качестве и являлось одним из главных видов воспитания, в некоторых современных пособиях и проектах теряет самостоятельное значение, объединяется с другими видами воспитания, в частности, наметилась тенденция соединения нравственного воспитания с религиозным. Вместе с тем в реалиях современного образования написание программ, оформление отчетов, подготовку к аттестациям педагоги вынуждены тратить больше времени, чем на воспитательную работу с детьми. В этих условиях непосредственно нравственному развитию не уделяется необходимого внимания, но очевидно, что нравственная воспитанность детей влияет на степень их социальной адаптации и требует постоянного внимания. В педагогической поддержке и особом подходе нуждаются дети, которые из-за нарушений развития сталкиваются с проблемами в коммуникации с окружающими людьми, в вербальном оформлении представлений, в освоении и реализации моральных правил поведения, в осознании этического смысла ситуаций повседневной жизни. В исследовании воспитательной деятельности и при проведении диагностики нравственного развития различных категорий учащихся с особыми воспитательными и образовательными потребностями условием объективности является использование критериев нравственного развития без бюрократического формализма и декларативного упрощения. Социально-исторические условия влияют не только на процедуру использования критериев нравственного воспитания, но и на интерпретацию моральных правил и ценностей, на определение показателей по критериям нравственного развития.

С учётом материалов анализа критериев нравственного развития и возможностей их использования в практике воспитательной работы целесообразно определить следующие основные положения, которые могут рассматриваться в качестве предпосылок для последующих исследований.

Нравственное развитие может оцениваться по ряду критериев, среди которых выделяются общие критерии, включающие целостность нравственного сознания и его взаимосвязанность с поведением, самостоятельность и активность в самопознании, приобретении нравственных качеств, нравственном саморазвитии, а также частные критерии, относящиеся к когнитивной, аксиологической и поведенческой сферам нравственного развития.

Благодаря единой системе критериев может проводиться диагностика нравственного развития в различных случаях, в том числе диагностика нравственного развития детей, которые по тем или иным причинам имеют особые образовательные и воспитательные потребности. При использовании критериев нравственного развития в исследовании детей с особыми образовательными и воспитательными потребностями надо учитывать условия, предусматривающие единство критериальной системы, комплексную предметность анализа, различие посредством дифференциальной методики уровней нравственного развития по его сферам, зависимость показателей нравственного развития и процедуры их определения от социально-исторических факторов, проведение исследования в соответствии с особенностями развития тех или иных категорий детей. В частности в развитии учащихся с нарушениями слуха нужно учитывать особенности, связанные с асинхронностью и диспропорциональностью становления различных составляющих нравственного сознания, с трудностями формирования нравственных понятий, с неполнотой и неточностью понимания моральных правил, с ограниченно-

стью нравственных представлений детей с нарушенным слухом рамками известных им отношений и ситуаций.

Проблемы в нравственном развитии детей с нарушением слуха обусловлены не только недостатками в когнитивном развитии, в особенности в формировании мыслительных операций анализа, синтеза, определения, обобщения, абстрагирования, но и ограниченностью источников нравственных знаний, спецификой развития словесной речи и базовых навыков коммуникации. При проведении диагностики развития учащихся с нарушениями слуха существуют трудности, вызванные тем, что этические вопросы учащиеся не всегда правильно понимают по причине особенностей речевого и когнитивного развития, недостаточного объема словарного запаса. С учетом этого в исследовании нравственного развития учащихся с нарушениями слуха к условиям использования критериев надо отнестись адаптивно процедуры исследования и элементов исследовательской методики к особенностям восприятия и понимания слов, высказываний и текстов у слабослышащих и глухих детей.

Критериальное исследование, позволяющее выявить уровень, особенности и проблемы нравственного развития учащихся с нарушениями слуха, имеет существенное значение для определения задач и направлений коррекционно-педагогической работы. В качестве особого вида педагогической деятельности коррекционно-педагогическая работа опирается на систему педагогических средств, объединяющую комплекс форм, приемов и методов, использование которых обеспечивает реализацию коррекционно-воспитательных задач и направлено в первую очередь на восполнение недостатков нравственно-когнитивного развития и формирование навыков морально правильного поведения. Направления коррекционно-педагогической работы в соответствии с критериально выделенными сферами нравственного развития должны активизировать когнитивные, аксиологические и поведенческие составляющие нравственного развития.

Значимость исследования критериев нравственного развития для педагогической теории связана с выделением и дифференциацией основных подходов к анализу нравственного развития, с уточнением и систематизацией критериев нравственного развития, с выделением условий их использования в эмпирических исследованиях нравственного развития в специальной педагогике. Для практики воспитания значимость исследования определяется тем, что на основе выделенных критериев могут быть разработаны диагностические методики, позволяющие изучать разные сферы нравственного развития. Выявление возможностей использования системы критериев нравственного развития при установлении целевых показателей и методических средств нравственного воспитания определяет перспективность исследования. Высокий уровень проблемности изучения критериев нравственного развития обусловлен не только различиями подходов исследователей к выделению этих критериев, но и необходимостью преодоления трудностей, возникающих в практике воспитания при использовании критериев, особенно в педагогической работе с детьми, имеющими трудности в общении, поведении и учебной деятельности.

Для повышения объективности и точности исследований нравственного развития необходимо, чтобы были четко определены его общие и частные критерии. Эти критерии помогают определять особенности личностного нравственного развития, выбирать подходящие средства воспитательной работы, выделять её главные направления, разрабатывать и обосновывать методики исследования нравственного развития и способы оценки его уровня в целом и по определенным сферам. Благодаря системе критериев педагогическая работа приобретает целенаправленность и комплексность в реализации задач нравственного развития.

#### Библиографический список

1. Kohlberg L. *Essays on moral development*. Volume I. The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice. San Francisco: Harper & Row, 1981. – 441 p.
2. Анцыферова Л.И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы). *Психологический журнал*. 1999; том 20; № 3: 5 – 17.
3. Болдырев Н.И. *Нравственное воспитание школьников. (Вопросы теории)*. Москва: Педагогика, 1979.
4. Харламов И.Ф. *Нравственное воспитание школьников. Пособие для классных руководителей*. Москва: Просвещение, 1983.
5. Харламов И.Ф. *Педагогика*. Учебное пособие. Москва: Гардарики, 2000.
6. Лихачев Б.Т. *Философия воспитания: специальный курс*. Москва: ВЛАДОС, 2010.
7. Лихачев Б.Т. *Педагогика: курс лекций*. Москва: ВЛАДОС, 2010.
8. Линьков В.В. Предмет нравственного воспитания с философской точки зрения. *Научные труды МПГУ*. Серия: Психолого-педагогические науки. Сборник статей. Москва: «Прометей» МПГУ, 2006: 472 – 484.
9. Линьков В.В. Мироззренческое значение исследования смысла жизни для специальной педагогики. *Актуальные проблемы социоуманитарного знания*. Сборник научных трудов. Выпуск XLV. Москва: Экон-Информ, 2011: 135 – 143.

10. Линьков В.В. Развитие представлений о норме в философии и коррекционной педагогике. *Наука и школа*. 2014; 3: 14 – 23.
11. Линьков В.В. Социальный субъект образования с философской точки зрения. *Социум: проблемы, анализ, интерпретации*. Сборник научных трудов. Выпуск VI. Москва: МПГУ, 2007: 164 – 170.
12. Каташев И.А., Линьков В.В. Критерии нравственного развития. *Наука и школа*. 2016; 2: 196 – 206.
13. Богданова О.С., Петрова В.И. *Некоторые проблемы нравственного воспитания и развития младших школьников*. Под редакцией И.А. Каирова. Москва: Педагогика, 1972.
14. Богданова О.С., Черенкова С.В. *Нравственное воспитание старшеклассников. Книга для учителя*. Москва: Просвещение, 1988.
15. Гурин В.Е. *Формирование нравственного сознания и поведения старшеклассников*. Москва: Педагогика, 1988.
16. Пиаже Ж. *Моральное суждение у ребенка*. Москва: Академический Проект, 2006.
17. Kohlberg L. *Essays on moral development*. Volume II. The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages. San Francisco: Harper & Row, 1984.
18. Rest J.R. *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger, 1986.
19. *Moral development through social interaction*. Ed. by W. M. Kurtines, J. L. Gewirtz. New York etc.: John Wiley & Sons, 1987.
20. *Conflict, contradiction, and contrarian elements in moral development and education*. Ed. by L. Nucci. Mahwah, N. J.; London: Erlbaum, 2005.

## References

1. Kohlberg L. *Essays on moral development*. Volume I. The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice. San Francisco: Harper & Row, 1981. – 441 p.
2. Ancyferova L.I. Svyaz' moral'nogo soznaniya s npravstvennym povedeniem cheloveka (po materialam issledovaniy Lourensa Kolberga i ego shkoly). *Psichologicheskij zhurnal*. 1999; tom 20; № 3: 5 – 17.
3. Boldyrev N.I. *Npravstvennoe vospitanie shkol'nikov. (Voprosy teorii)*. Moskva: Pedagogika, 1979.
4. Harlamov I.F. *Npravstvennoe vospitanie shkol'nikov. Posobie dlya klassnyh rukovoditelej*. Moskva: Prosveschenie, 1983.
5. Harlamov I.F. *Pedagogika. Uchebnoe posobie*. Moskva: Gardariki, 2000.
6. Lihachev B.T. *Filosofiya vospitaniya: special'nyj kurs*. Moskva: VLADOS, 2010.
7. Lihachev B.T. *Pedagogika: kurs lekcij*. Moskva: VLADOS, 2010.
8. Lin'kov V.V. Predmet npravstvennogo vospitaniya s filosofskoj točki zreniya. *Nauchnye trudy MPGU*. Seriya: Psichologo-pedagogicheskie nauki. Sbornik statej. Moskva: «Prometej» MPGU, 2006: 472 – 484.
9. Lin'kov V.V. Mirovozzrencheskoe znachenie issledovaniya smysla zhizni dlya special'noj pedagogiki. *Aktual'nye problemy sociogumanitarnogo znaniya*. Sbornik nauchnyh trudov. Vypusk XLV. Moskva: 'Ekon-Info, 2011: 135 – 143.
10. Lin'kov V.V. Razvitie predstavlenij o norme v filosofii i korrekcionnoj pedagogike. *Nauka i shkola*. 2014; 3: 14 – 23.
11. Lin'kov V.V. Social'nyj sub'ekt obrazovaniya s filosofskoj točki zreniya. *Socium: problemy, analiz, interpretacii*. Sbornik nauchnyh trudov. Vypusk VI. Moskva: MPGU, 2007: 164 – 170.
12. Katashev I.A., Lin'kov V.V. Kriterii npravstvennogo razvitiya. *Nauka i shkola*. 2016; 2: 196 – 206.
13. Bogdanova O.S., Petrova V.I. *Neotorye problemy npravstvennogo vospitaniya i razvitiya mladshih shkol'nikov*. Pod redakciej I.A. Kairova. Moskva: Pedagogika, 1972.
14. Bogdanova O.S., Cherenkova S.V. *Npravstvennoe vospitanie starsheklassnikov. Kniga dlya uchitelya*. Moskva: Prosveschenie, 1988.
15. Gurin V.E. *Formirovanie npravstvennogo soznaniya i povedeniya starsheklassnikov*. Moskva: Pedagogika, 1988.
16. Piazhe Zh. *Moral'noe suzhenie u rebenka*. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2006.
17. Kohlberg L. *Essays on moral development*. Volume II. The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages. San Francisco: Harper & Row, 1984.
18. Rest J.R. *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger, 1986.
19. *Moral development through social interaction*. Ed. by W. M. Kurtines, J. L. Gewirtz. New York etc.: John Wiley & Sons, 1987.
20. *Conflict, contradiction, and contrarian elements in moral development and education*. Ed. by L. Nucci. Mahwah, N. J.; London: Erlbaum, 2005.

Статья поступила в редакцию 18.03.17

УДК 378

**Kudrina E.L.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Rector of Corporate University, Interpersonal Communications Development Center – Education Programs (Moscow, Russian Federation), E-mail: kudrina\_1955@mail.ru

**Lazareva M.V.**, postgraduate, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: rita.antropova@yandex.ru

**ON THE ISSUE OF MOTIVATION OF CULTURE UNIVERSITY STUDENTS FOR CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION.** The article discusses development of motivation of students of higher education schools of culture for continuous professional education. The authors of the report focus on structural maintenance of motivation of students, such as motive, purpose, needs, abilities, interests, aptitudes. The analysis of pedagogical literature suggests that professional and training activities have multiple mitivation. A comparative analysis of the results obtained from the survey of students of universities of culture in the course of methods: motivation to learn in high school T.I. Ilyina and motivation to succeed T. Ehlers. The correlation of the results obtained by the two methods allows the researchers to assert that learning motives in higher education school, “the mastery of the profession” and motivation for success are interdependent. The authors believe that in case of creation of necessary organizational-pedagogical conditions, contributing to the increase in the tune of “mastering the profession”, will increase the motivation to succeed. The creation of such conditions allows not only adapting the graduate culture to the labor market, but also promotes the development of motivation for continuous professional education.

**Key words:** institute of culture, motive, motivation, continuing professional education, sphere of culture specialist.

**Е.Л. Кудрина**, д-р пед. наук, проф., ректор корпоративного университета, Центр развития межличностных коммуникаций – образовательные программы, г. Москва, E-mail: kudrina\_1955@mail.ru

**М.В. Лазарева**, аспирант, Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: rita.antropova@yandex.ru

## К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КУЛЬТУРЫ К НЕПРЕРЫВНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

В статье рассматривается вопрос развития мотивации студентов вузов культуры к непрерывному профессиональному образованию. Авторы подробно рассматривают структурные элементы мотивации студентов вузов культуры, такие как: мотив, цель, потребность, способность, интерес, склонности. Анализ педагогической литературы позволяет сделать вывод, что профессиональная и учебная деятельность полимотивирована. Проведён сравнительный анализ результатов, полученных при опросе студентов вузов культуры, в ходе прохождения методик: мотивация к обучению в вузе Т.И. Ильиной и мотивация к успеху Т. Элерс. Корреляция результатов, полученных по этим двум методикам, позволяет исследователям утверждать, что мотив обучения в вузе – «овладение профессией» и мотивация к успеху взаимозависимы. Авторы считают, что в случае соз-



дания необходимых организационно-педагогических условий, способствующих увеличению показателя мотив «овладения профессией», увеличится и мотивация к успеху. Создание таких условий позволяет не только адаптировать выпускника вуза культуры к рынку труда, но и содействует развитию мотивации к непрерывному профессиональному образованию.

**Ключевые слова:** институт культуры, мотив, мотивация, непрерывное профессиональное образование, специалист сферы культуры.

В современных социально-экономических условиях, обильных изменениях в системе образования, и тех условий, которые на настоящий момент ставит перед выпускниками вузов рынок труда, значительно возрастает актуальность принятия решения о продолжении образования в течение всей жизни. В основе данного процесса лежит мотивация, с которой, как правило, связаны представления о жизненных перспективах и возможных путях их реализации у выпускников вузов, в том числе вузов культуры. В основе выбора профессии лежит не только мотивационная направленность личности, но и оценка вариантов выбора будущего жизненного пути личности. При этом перед обучающимися появляется дилемма: продолжения профессиональной подготовки на последующем уровне образования, либо принятие решения о получении дополнительного профессионального образования.

Развитие мотивации будущих специалистов сферы культуры к непрерывному профессиональному образованию представляет собой целостный и динамичный процесс развития внутренней потребности в профессиональном преобразовании, актуализации способностей творческого потенциала и построение индивидуальной профессиональной образовательной траектории на протяжении всей жизни. Эффективность данного процесса будет достигнута только в том случае, если у студента вузов культуры наряду с потребностью к самостоятельно творческой работе, разовьется потребность к непрерывной учебно-познавательной деятельности, носящая практико-ориентированный характер.

Общепризнанным является тот факт, что впервые термин «мотивация» употребил в своих трудах немецкий философ А. Шопенгауэр в исследовании «Четыре принципа достаточной причины». Однако вплоть до настоящего времени отсутствует как единая формулировка данной категории, так и единое мнение о соотношении понятий «мотивация» и «мотив». Следует согласиться с выводом, имеющимся в исследовании Е.П. Ильина, что «мотив относится к внутренним детерминантам поведения личности» [1].

По мнению Е.И. Сушковой, «мотивация к непрерывному профессиональному образованию представляет собой постепенное развитие потребностей индивида, в рамках которого одну из основных ролей занимают условия или факторы, лежащие вне индивида, и скорей заключенные в его социальном предзнаменование» [2, с. 58].

Рассматривая мотивацию обучения в вузе, необходимо подчеркнуть, что понятие «мотив» тесно связано с понятиями «цель» и «потребность», и оказывает влияние на формирование мотивационной составляющей деятельности человека. Анализируя педагогическую литературу, нами было определено, что данный термин включает в себя такие виды побуждений, как: потребности, интересы, цели, стимулы, мотивы, склонности и способности.

По мнению Н.М. Шефер способность определяется как свойство личности рассматриваемая в соотношении с определенным видом деятельности. Как отмечают данные исследователи, способности раскрываются в быстроте, глубине и прочности овладения в соответствии с приемами деятельности, подобная взаимосвязь в соответствии с современными условиями характеризует способности как многообразное структурное психологическое образование [3].

Рассматривая мотивацию студентов вузов культуры и раскрывая роль способностей в их профессиональном становлении, справедливо будет утверждать, что способности при выборе профессий сферы культуры будут играть главную роль в принятии решения об обучении, так как они определяют профессиональную пригодность обучающегося. Четкость и соответствие их уровня способностей предопределяют успешность учебной деятельности обучающегося, а в дальнейшем и профессиональные успехи специалиста. Неопровержимым, на наш взгляд, является тот факт, что в случае отсутствия определенных способностей специалист в сфере культуры не сможет успешно справляться профессионально с определенными видами деятельности, вследствие чего результативность его труда будет достаточно низкой, либо будет отсутствовать полностью.

Н.М. Шефер в рамках своего диссертационного исследования, рассматривая вопросы организации непрерывного профессионального образования в современных социально-культурных условиях, предлагает рассматривать профессиональные способности, как «психологические свойства личности, отличающие его от других, отвечающие требованиям данной профессиональной деятельности и являющиеся условиями её успешного выполнения» [3, с. 46]. Автор приходит к выводу о том, что профессиональные способности способствуют приобретению знаний, и если у обучающегося имеются способности к определенному роду занятий, то он обладает более высокой скоростью усвоения и приобретения знаний и умений. Однако, вместе с тем, способности невозможно свести к конкретным знаниям, умениям и навыкам. Общепринятым является тот факт, что «способности формируются у человека на основе задатков, врожденных особенностей развития его организма» [3, с. 47].

В определенной мере можно сделать вывод о том, что наличие профессиональных способностей в условиях непрерывного профессионального образования является основополагающим компонентом в формировании как профессиональных, так и общекультурных компетенций, которые в последствии позволят обучающемуся стать активным субъектом непрерывного образования в сфере культуры. При этом следует учитывать, что профессиональные способности формируются в результате профессиональной деятельности, и зависят от мотивов выбора профессии, на основании сложившегося опыта в процессе развития способностей.

Не менее важную роль в выборе профессии, наряду со способностями, занимают интересы, на что и указывает М.М. Эбзеев. «Профессиональному интересу отводится особое место в общей системе интересов человека, так как от степени заинтересованности профессией, активности и желания ее освоить зависит эффективность будущей трудовой деятельности», – считает М.М. Эбзеев [4].

М.М. Шефер, опираясь на исследования Г.И. Щукиной, посвященное проблеме познавательного интереса в педагогике, отмечает что «интерес проявляется не только как избирательная направленность психологических процессов человека к объектам и явлениям окружающего мира или тенденция личности, потребность заниматься именно этим кругом явлений, данной деятельностью, приносящей удовлетворение, но и как мощный стимул активности личности, под влиянием которого все психологические процессы протекают особенно интенсивно и напряженно, деятельность захватывает и становится продуктивной, то есть формируют избирательное отношение к окружающему миру, его объектами, явлениями и процессами» [3, с. 48].

Исследователи указывают, что интересы имеют определенную динамику развития, связанную с развитием обучающегося в процессе учебной деятельности, так на базе познавательных интересов возникает интерес к профессии, что впоследствии способствует развитию профессиональных интересов, которые и лежат в основе непрерывного профессионального образования.

Ряд ученых рассматривают мотивы учения во взаимосвязи с преобладающими интересами студента к каждому конкретному предмету и указывают, что интересы личности многообразны. К основным составляющим интереса в приобретение профессии относят: непосредственный интерес к содержанию предмета, когда интерес способствует активизации умственной деятельности; склонности обучающегося подкрепленные интересом к соответствующей учебной деятельности способствуют успешному освоению дисциплин; интерес к предмету определяется предположением о будущей деятельности в осваиваемой профессии [5].

В одном ряду со способностями и интересами в выборе профессии важную роль играют склонности. Следует заметить, что именно интерес порождает склонность. В работе С.Л. Рубенштейна под склонностями понимается направленность на соответствующую деятельность, которые, тем не менее, не являются между собой тождественными [6].

Следует отметить, что склонности, в отличие от потребностей, в результате их удовлетворения не прекращают своего дей-

ствия, а только усиливаются и продолжают развиваться, посредством установки новых целей и задач.

При этом уточним, что потребности, составляя содержательную часть мотивов, являются деятельностной категорией, которая оказывает влияние на субъект в процессе учебной деятельности и выражается в активной самостоятельности личности. Мы согласны с С.А. Пакулиной, что мотивация учения выражается в принятии студентами целей, задач учебной деятельности, осмысленных как лично значимые и необходимые [7].

С.А. Пакулина и С.М. Кетько рассматривают мотив не как единичное, одномерное психическое явление сущности побуждения к деятельности, а как сложный процесс, результат рефлексии прошлой деятельности в новых условиях, динамическое свойство сознания деятельной личности, реализуемое в диалектическом единстве с рефлексией и адаптацией. Исходя из этого, выводом является то, что «мотивация к учению формируется только у обучающегося способного к рефлексии» [8].

С.А. Пакулина определяют структуру мотива через ее содержание, то есть через нужду и потребность, реализация которых происходит через уровни рефлексивного сознания, которые и становятся реализаторами действия и побуждающих эмотивную энергетику. «Чтобы мотивация студента стала учебной, следует учить так, чтобы создавать у него опыт учебной успешности, подержанный уровнем ее рефлексии» – утверждает С.А. Пакулина [7].

В исследовании Н.Ю. Воронковой, посвященном динамике развития профессиональной мотивации студентов новых специальностей в процессе вузовской подготовки, основная разница между учебными мотивами и целями заключается в том, что мотивы обычно характеризуют учебную деятельность в целом, а цели характеризуют отдельное учебное действие и представляет собой промежуточный результат учебной деятельности. Исследователь приходит к выводу, что мотив сам по себе, то есть без мотива не определяет ни учебной деятельности, ни учебного поведения. Мы согласны с тем, что «мотив создаёт установку к действию, а поиск и осмысление цели обеспечивают реальное выполнение действия» [5, с. 26 – 27].

Анализ педагогической литературы позволил нам отметить, что учебная и профессиональная деятельность на любом уровне полимотивированы. Студента к учебной деятельности побуждает сразу несколько мотивов, которые при этом образуют между собой иерархию. В условиях непрерывного профессионального образования на разных этапах профессионального становления доминирующие мотивы могут изменяться, исходя из конкретной ситуации. Данный факт представляет для нас особый интерес, поскольку не все группы мотивов при доминирующих позициях будут способствовать становлению и развитию обучающегося в условиях непрерывного профессионального образования.

Определение структурных компонентов мотивации студентов вузов к непрерывному профессиональному образованию, позволяет выявить закономерность в том, что учебная мотивация будет определять успешность учебной деятельности на всех ее этапах. Н.В. Бордовская и А.А. Реан подчеркивают, что «существуют следующие разновидности учебной мотивации

студентов: профессиональные мотивы (получить профессию), познавательные мотивы (приобрести новые знания и получить удовлетворение от самого процесса познания), прагматические мотивы (иметь более высокий заработок), социальные мотивы (принести пользу обществу), мотивы социального и личного престижа (утвердить себя и занять в будущем определенное положение в обществе и в определенном ближайшем социальном окружении)» [9, с. 185], которые занимают определенное место в мотивации студентов вуза культуры к будущей профессиональной деятельности.

Для того чтобы определить уровень сформированности мотивации бакалавров к учебной деятельности, мы применили методику изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной. В эксперименте участвовало 6 групп студентов, обучающихся по направлениям подготовки: «Социально-культурная деятельность», «Народное художественное творчество», «Режиссура театрализованных представлений и праздников». Общее количество участников составило 179 студентов очного отделения Кемеровского государственного института культуры (КемГИК) и Алтайского государственного института культуры (АГИК). Для того чтобы оценить преобладающие мотивы в экспериментальных группах и уровень данных мотивов к овладению профессией, являющийся доминирующим в принятии решения о непрерывном профессиональном образовании, все показатели, полученные в ходе статистической обработки, были приведены в сопоставимый вид, в соответствии со статистической формулой:

$$I = \frac{X_{\text{фак}} - X_{\text{min}}}{X_{\text{max}} - X_{\text{min}}}, \text{ где}$$

$X_{\text{фак}}$  – фактическое зафиксированное количество баллов студента;

$X_{\text{min}}$  – минимальное зафиксированное количество баллов в группе;

$X_{\text{max}}$  – максимальное зафиксированное количество баллов в группе.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что мотив «овладение профессией» в равном значении (1,45) преобладает у студентов, обучающихся по направлениям подготовки: «Народное художественное творчество» и «Режиссура театрализованных представлений и праздников». Однако, следует отметить тот факт, что для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Народное художественное творчество», значение показателя мотив «получение диплома» значительно выше (1,61), чем по всем остальным группам студентов, обучающихся по направлениям подготовки.

Мотив «овладение знаниями» доминирует у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Социально-культурная деятельность», однако, наименьший результат по данному направлению имеет мотив «овладение профессией», что говорит о готовности студента к образовательной деятельности. В тоже время это доказывает, что у студентов отсутствует мотив профессионального саморазвития в данной области. Полученные данные представлены на рисунке 1.

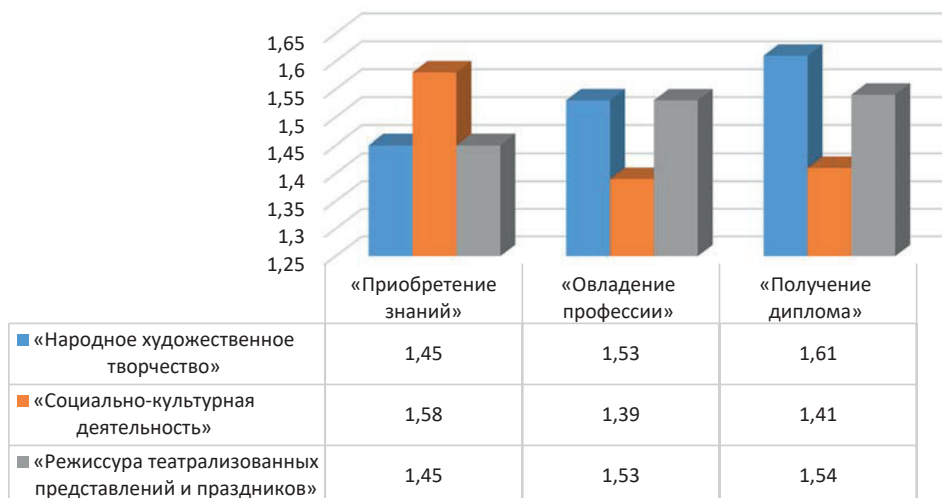


Рис. 1. Результаты опроса по методике изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной

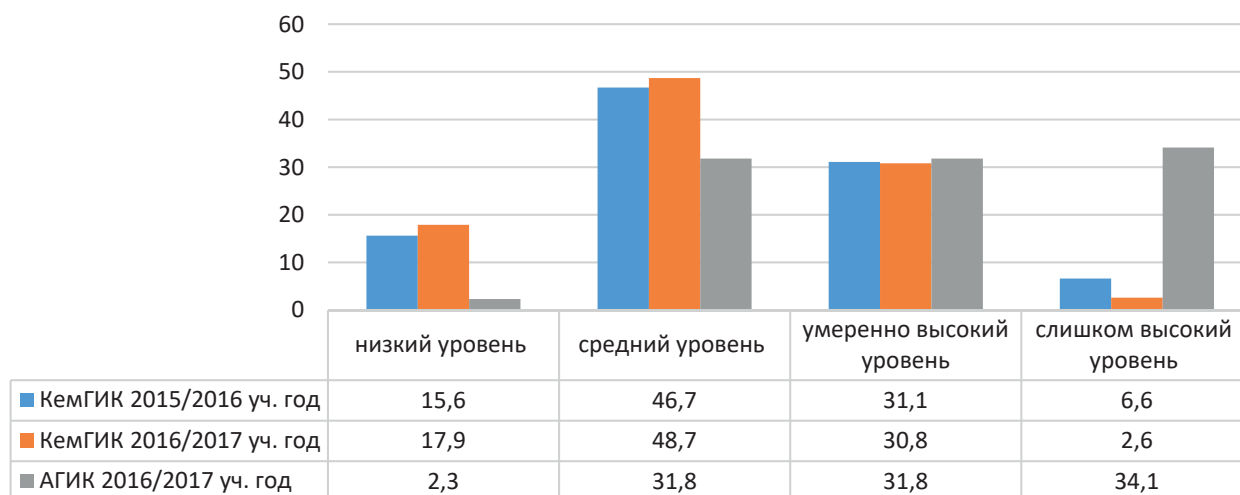


Рис. 2. Результаты опроса по методике «Мотивация к успеху» Т. Элерса

Данные сравнительного анализа мотивации обучения студентов 4 курса вузов культуры КемГИК и АГИК свидетельствуют о снижении показателей в получении знаний и овладении профессией, но при этом, возрос уровень мотивации к получению диплома. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о наличии проблемы создания организационно-педагогических условий для развития мотивации к обучению и овладению профессией «на протяжении всей жизни».

Проводя наше исследование, мы использовали методику «Мотивация к успеху» Т. Элерса [10], которая позволяет не только выявить доминирующие мотивы стремления к успеху, но и способствовать избеганию неудач. Т. Элерс в ходе своей исследовательской работы констатирует, что «люди, умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Тот же, кто боится неудач, предпочитает малый или, наоборот, слишком большой уровень риска. Чем выше мотивация человека к успеху – достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху. К тому же людям, мотивированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска. В свою очередь, люди, сильно мотивированные на успех и имеющие высокую готовность к риску, реже попадают в несчастные случаи, чем те, которые имеют высокую готовность к риску, но высокую мотивацию к избеганию неудач (защиту). И наоборот, когда у человека имеется высокая мотивация к избеганию неудач (защита), то это препятствует мотиву к успеху – достижению цели» [5].

Результаты опроса по методике «Мотивация к успеху» Т. Элерса, представленные на рисунке 2, позволяют увидеть качественные показатели мотивации к успеху. Большая часть студентов экспериментальных групп, имеет средний и умеренно высокий уровень мотивации к успеху, следовательно, могут быть вовлечены в процесс непрерывного профессионального образования.

Мотивация к непрерывному профессиональному образованию будет высокой только в том случае, когда мотивация к успеху будет иметь либо показатели среднего уровня, либо умеренно высокого уровня.

Развитие мотивации студентов вузов культуры к непрерывному профессиональному образованию представляет собой сложный динамический процесс, определенный изменениями в структуре мотивов на протяжении всей жизни. Сложность данного вопроса определяется наличием большого количества факторов, воздействующих на студентов. Ряд исследователей, в том числе Р.К. Малинаускас, отмечают, что «мотивация взрослого человека всегда основывается на ценностных ориентациях, зависит от социальных условий, в которых находится человек на момент выбора и освоения профессии» [11, с. 134].

С целью выявления уровня взаимовлияния мотивов обучения и мотивов к успеху на основании статистических данных по взаимосвязи двух величин, полученных в ходе опроса по методикам «Изучения мотивации обучения в вузе» Т.И. Ильиной и «Мотивация к успеху» Т. Элерса, нами были обработаны результаты с использованием формулы расчета коэффициента линейной корреляции. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Уточним, что коэффициент корреляции показывает взаимосвязь двух или более случайных величин. В результате статистической обработки полученные значения находятся в интервале  $0 < r < 1$ , что свидетельствует о прямой зависимости результатов по двум методикам, где при увеличении показателей по методике мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной увеличивается мотивация к успеху по методике Т. Элерса. Что подтверждает теоретический вывод: «мотивы составляют мотивационную сферу личности студентов вузов и обучающихся и в целом взаимосвязаны». Анализ результата расчета коэффициента линейной корреляции по группам студентов, обучающихся по исследуемым направлениям подготовки, осуществлялся на основании шкалы

Таблица 1

Коэффициент линейной корреляции по Методике изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной и Методике мотивации к успеху по Т. Элерсу

Направление подготовки	Коэффициент линейной корреляции		
	КемГИК (2015/2016 уч.год)	КемГИК (2016/2017 уч.год)	АГИК (2016/2017 уч.год)
Народное художественное творчество	0,31	0,56	0,34
Социально-культурная деятельность	0,16	0,34	0,35
Режиссура театрализованных представлений и праздников	0,05	0,75	0,4

Чеддока, а целью анализа была качественная оценка мотивации студентов вузов культуры к непрерывному профессиональному образованию.

В результате мы определили, что студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Народное художественное творчество», показали следующие значения: в группе КемГИК (2015 – 2016 учебный год) коэффициент корреляции равен 0,31, а у студентов КемГИК (2016 – 2017 учебный год), обучающихся по тому же направлению подготовки, показатель составил 0,56, что в отличие от предшествующего года свидетельствует о заметной силе связи между этими мотивами. Следует отметить, что в результате пилотного опроса студентов по тому же направлению подготовки в АГИК, был получен показатель, аналогичный показателю КемГИК (2015 – 2016 учебный год) – коэффициент линейной корреляции равный 0,34.

В рамках направления подготовки «Социально-культурная деятельность» коэффициенты линейной корреляции имеют следующие значения в группе КемГИК (2015 – 2016 учебный год) коэффициент корреляции имеет слабую силу связи и равен 0,16, среди студентов очной формы данного направления подготовки в 2016 – 2017 учебном году сила связи коэффициента корреляции возросла до умеренной и имеет значение 0,34. Коэффициент корреляции, отражающий умеренную связь по данным методом, имеют студенты АГИК – (0,35).

Наибольший интерес представляют показатели коэффициента линейной корреляции по методикам мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной и мотивация к успеху по методике Т. Элерса среди студентов, обучающихся по направлению подготовки «Режиссура театрализованных представлений и праздников». Сравнительный анализ результатов опросов выпускных курсов КемГИК показывает, что слабую силу связи имеют выпускники 2015/2016 учебного года (0,05), а выпускники 2016/2017 учебного года обладают высокой силой связи (0,75). Сравнивая данный показатель с показателем коэффициента линейной корреляции выпускного курса АГИК, следует отметить, что данный показатель имеет умеренную силу связи и значение равное 0,4, что практически в 2 раза меньше, чем у студентов этого же учебного года в КемГИК.

Таким образом, говоря об особенностях непрерывного профессионального образования в вузах культуры, следует отметить, что отсутствие профессиональных стандартов, в соответствии с которыми следует разрабатывать и применять Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, осложняет развитие мотивации выпускников на будущую профессиональную деятельность и впоследствии ведёт к необходимости профессиональной переподготовки специалистов в сфере культуры с целью адаптации выпускников к рынку труда и рынку занятости.

#### Библиографический список

1. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург, Питер, 2002.
2. Сушкова Е.И. *Социальная идентичность как детерминанта мотивации непрерывного профессионального образования*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Иваново, 2015.
3. Шефер Н.М. *Организация непрерывного профессионального образования в современных социально-культурных условиях*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2002.
4. Эбзеев М.М. *Специальная силовая подготовка армрестлингистов высокого класса с использованием машины безынерционного управляющего воздействия*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Майкоп, 1999.
5. Воронкова Н.Ю. *Динамика развития профессиональной мотивации студентов новых специальностей в процессе вузовской подготовки*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Нижний Новгород, 2008.
6. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. [http://krotov.info/library/17\\_rub/inshteyn\\_6.html](http://krotov.info/library/17_rub/inshteyn_6.html)
7. Пакулина С.А. *Адаптивные способности студентов педагогического вуза: структура, факторы и средства развития*. Москва: СГУ, 2008.
8. Пакулина С.А. *Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза. Психологическая наука и образование*. 2010; 1.
9. Бордовская Н.В., А.А. Реан. *Педагогика: учебник для вузов*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
10. Элерса Т. *Методика диагностики личности на мотивацию к успеху*. <http://psylist.net/praktikum/23.htm>.
11. Малинаускас Р.К. *Мотивация студентов разных периодов обучения. Социологические исследования*. 2005; 2.

#### References

1. Il'in E.P. *Motivatsiya i motivy*. Sankt-Peterburg, Piter, 2002.
2. Sushkova E.I. *Sotsial'naya identichnost' kak determinanta motivatsii nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Ivanovo, 2015.
3. Shefer N.M. *Organizatsiya nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya v sovremennykh social'no-kul'turnykh usloviyah*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2002.
4. Ebzeev M.M. *Special'naya silovaya podgotovka armrestlingistov vysokogo klassa s ispol'zovaniem mashiny bezynertsionnogo upravlyayuschego vozdejstviya*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Majkop, 1999.
5. Voronkova N.Yu. *Dinamika razvitiya professional'noj motivatsii studentov novykh special'nostej v processe vuzovskoj podgotovki*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2008.
6. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. [http://krotov.info/library/17\\_rub/inshteyn\\_6.html](http://krotov.info/library/17_rub/inshteyn_6.html)
7. Pakulina S.A. *Adaptivnye sposobnosti studentov pedagogicheskogo vuza: struktura, faktory i sredstva razvitiya*. Moskva: SGU, 2008.
8. Pakulina S.A. *Metodika diagnostiki motivatsii ucheniya studentov pedagogicheskogo vuza. Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2010; 1.
9. Bordovskaya N.V., A.A. Rean. *Pedagogika: uchebnik dlya vuzov*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
10. Elersa T. *Metodika diagnostiki lichnosti na motivatsiyu k uspehu*. <http://psylist.net/praktikum/23.htm>.
11. Malinauskas R.K. *Motivatsiya studentov raznykh periodov obucheniya. Sociologicheskie issledovaniya*. 2005; 2.

Статья поступила в редакцию 13.03.17

УДК 378

**Lapteva I.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Preschool and Primary Education, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: ivgrigl@mail.ru

**SPIRITUALLY-VALUABLE ORIENTATIONS OF STUDENTS.** The article discusses an aspect of spiritual development of students in areas of modern spiritually-valuable orientations of students. The article deals with relations of the world of adults and the world of children, as well as the main task of the student as a future teacher. From the standpoint of aesthetic education the research examines the art of music, the main objective of which is the formation of the intellectual personality of the student with a high level of spiritually-valuable orientations, a high spiritual culture. Universities and educational institutions in our country have gained a lot of experience in musical-aesthetic education of students. Examples of education in Astrakhan State University are given. The authors propose to pay more attention to extracurricular activities of students.

**Key words:** student, spiritually-valuable orientations, musical-aesthetic education at university.

**И.Г. Лантеев**, канд. пед. наук, проф. каф. дошкольного и начального образования, Астраханский государственный университет, г. Астрахань, E-mail: ivgrigl@mail.ru

## ДУХОВНО-ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

В статье рассматривается аспект духовного становления студентов, направления современных духовно-ценностных ориентаций студенческой молодежи. В статье затрагивается тема отношений Взрослого мира и мира Детства, а также основная задача студента, как будущего Учителя. С позиций эстетического просвещения рассматривается музыкальное искусство, которое служит основной цели – формированию интеллектуальной личности студента с высоким уровнем духовно-ценностных ориентаций, высокой духовной культурой. Университеты и педагогические вузы в нашей стране накопили большой и интересный опыт по музыкально-эстетическому образованию студенческой молодежи. Приводятся примеры воспитания и образования в Астраханском государственном университете. Предлагается уделять больше внимания внеучебной деятельности студентов.

**Ключевые слова:** студент, духовно-ценностные ориентации, музыкально-эстетическое просвещение в вузе.

Фундаментом духовного становления студента в процессе воспитания нового общественного человека является создание формирующей личность образовательной среды, в которой закладывается адекватная иерархия целей и ценностей жизни студента как личности и необходимые компоненты его полноценной жизнедеятельности.

Проблема духовно-ценностные ориентации молодого поколения не нова, но движение жизни позволяет взглянуть на проблему с позиций современной актуальности. В социологическом исследовании Ю.Н. Новиченко подчёркивается мысль о динамичности и зрелости студенческих ориентационных направлениях при всей сложности различных процессов, происходящих в стране, при этом «значимость нематериальных ценностей возрастает», что весьма отрадно [1]. Она справедливо считает, что государство должно уделять больше внимания интересам и потребностям молодежи.

Авторы О.С. Анисимова и Л.С. Николаева акцентируют своё внимание на действительно существующих проблемах, таких как неопределённость ценностно-нормативных положений, инфантилизм определенной части молодежи, минимизированная социальная активность и заметный кризис института семьи. Тем не менее, отмечается, что молодежь находит ниши стремительного культурно-социального развития, расширения информационного пространства, позволяющих преодолеть негативные тенденции ради «утверждения общечеловеческой системы ценностей, признания ведущей роли личности в прогрессе общества» [2].

Духовность общечеловеческой системы ценностей сконцентрирована, прежде всего, в художественных образах литературы и искусства, а ценностные ориентации художественных образов становятся проекцией духовности в индивидуальное сознание студента. Духовность – состояние человека, его поведения, образа мыслей. Несомненно, духовность как личностная категория приходит с опытом. В широком смысле опыт человека характеризуется как система значений, открывающая доступ к постижению специфики человеческого бытия [3].

Исследование указало на ряд приоритетных направлений духовно-ценностной ориентации студенческой молодежи на современном этапе:

- получение профессиональных знаний, способствующих приобщению к когорте специалистов высокого уровня;
- завоевание социального статуса личности в обществе с формированием системы социальных ролей и ценностных ориентаций;
- активное участие в волонтерском направлении как форме социальной и общественной поддержки на региональном и Российском уровнях, а также поддержки движения «Духовность. Вера. Возрождение»;
- приобщение к основам национальной народной культуры, как фактору этнокультурной толерантности;
- совершенствование личностных духовных ценностей, представляющих непрерывность образования, развитие потенциала научного направления, эмоционально-нравственное постижение искусства.

Побуждающие мотивы основаны на целенаправленной рефлексии конструктивной деятельности студента, способствующей осознанию и пониманию современной действительности. Тем не менее, для того, что бы познать самого себя и реалии окружающей жизни, отмечает известный психолог Роджер Смит, «субъекту познания требуется ускользнуть, временно выйти за пределы любого наличного образа мысли» [4, с. 295].

Духовное воспитание как составная часть образования и культуры личности признается приоритетным направлением в России. Все это внушает надежду на позитивные изменения в сфере осознанной свободы и доброжелательности взаимоотношений. Тем более что проблема отношений Взрослого мира

и мира Детства именно сегодня приобретает особую остроту и значимость. Задача студента, как будущего Учителя, состоит в том, чтобы донести до сознания каждого учащегося, что духовность – ничем не заменимая общечеловеческая ценность бытия, слагаемыми которой являются, прежде всего, нравственные категории – разумное, доброе, вечное.

Современный студент, будущий «ваятель духовного мира школьника», становится доминантой развития современного общества, новой социальной системы, обновленной окружающей среды, в которой он совершенствует свои психолого-педагогические знания и, в определенной мере, совершенствует социум общества, что является не просто внешней связью элементов социального развития, а «выражает собой его внутреннее содержание и взаимосвязь» [5, с. 38].

Стабилизирующаяся новая социальная система позволяет понять и принять высокодуховные ценностные ориентации современного общества, передовой характер искусства и культуры, в которых актуализированы знания претшествующей истории человечества. Русский философ И.А. Ильин писал: «Акт духовного опыта, духовной любви и веры своеобразно слагается и вынашивается народами на протяжении столетий. Он созревает преимущественно в бессознательном порядке и притом медленно, передаваясь в процессе воспитания и преемства от одного поколения другому» [6, с. 52].

Совершенствование духовно-ценностных позиций достаточно многообразно. Одним из средств, позволяющих как с позиций творческого, духовного, так и музыкально-эстетического направления формировать личность современного студента, является музыкальное искусство.

Необходимо заметить, что музыкальное образование, как составная часть духовной культуры, в настоящее время все более настойчиво входит в ряд первоначально насущных проблем, волнующих российскую общественность, что позволяет постоянно приближаться к порогу радикального решения важнейших направлений духовного музыкально-эстетического воспитания студенческой молодежи.

Базой духовного становления личности и ее эстетического воспитания является, прежде всего, музыкально-эстетическое просвещение. Музыкальное искусство служит основной цели – «формированию художественных вкусов, становлению духовной культуры, развитию нравственно-эстетических качеств личности» [7, с. 135].

Университеты и педагогические вузы в нашей стране накопили большой и интересный опыт по музыкально-эстетическому образованию студенческой молодежи. Составной частью этого процесса стало формирование художественной и духовной культуры средствами музыкального искусства. Можно выделить разнообразные формы музыкально-воспитательной работы: народные филармонии, университеты культуры, студенческие театры миниатюр, праздники «весны и цветов», «осени первокурсников», кружки художественной самодеятельности.

В Астраханском государственном университете (ранее педагогическом университете) на протяжении нескольких десятилетий совместно с консерваторией проводились так называемые «Музыкальные среды», которые, согласно анкетным анализам изменили пассивное отношение студентов к классическому музыкальному искусству, сформировали духовную потребность посещения филармонии, музыкального театра, специальных образовательных программ консерватории. В настоящее время возникла новая форма музыкально-эстетического просвещения студентов университета. В качестве завершения Недели науки в актовом зале совместно с коллективом ДШИ №20 проводится гала-концерт «Весенняя капель».

Новым направлением духовно-ценностной ориентации студенческой молодежи в Астраханском государственном универ-

ситете является проведение студенческого фестиваля проектов социализации, когда каждый факультет готовит социально ориентированный десятиминутный фильм о своем факультете и театральное представление на литературное произведение. Например, юридический факультет подготовил и показал проект «Адам и Хева» на основе повести дагестанского прозаика Ахмедхана Абу-Бакара «Снежные люди», факультет математики и информационных технологий показал спектакль «Кхончи и Чан-го» по мотивам мудрой корейской народной сказки, а факультет мировой экономики и управления приятно удивил музыкальностью спектакля «Аршин мал алан» (Азербайджан). Эти формы работы имеют большое значение в музыкально-эстетическом и духовно-ценностном становлении личности студентов.

Однако анализ содержания форм и методов музыкально-воспитательной работы в некоторых вузах убеждает в том, что они еще недостаточно связаны с будущей деятельностью учителя как проводника духовности, нравственности, культуры. Авторы многих публикаций приходят к следующему выводу: чтобы будущие учителя смогли полноценно заниматься художественным воспитанием учащихся, необходимо вооружать их знаниями в области искусств. Для решения поставленных задач

предлагается пересмотреть учебные планы университетов и институтов по вопросам этики и эстетики, художественного и конкретно, музыкально-эстетического образования, обратить более серьезное внимание на задачи эстетического воспитания в условиях внеучебной деятельности студентов.

Центральной задачей музыкально-эстетического образования и духовного просвещения является развитие у студенческой молодежи музыкально-эстетических чувств, привитие интереса к музыкальному искусству, умение разбираться в качественном уровне музыкальной информации, что, несомненно, будет содействовать формированию их художественных вкусов, развитию нравственно-эстетических качеств личности, становлению духовной культуры, совершенствованию духовно-ценностной ориентации.

Нельзя не вспомнить слова известного российского академика и искусствоведа Д.С. Лихачева, который писал: «Культура человечества движется вперед не путем перемещения в «пространстве времени», а путем накопления ценностей. Ценности не сменяют друг друга, новые не уничтожают старые, а присоединяясь к старым, увеличивают их значимость для сегодняшнего дня» [8, с. 32].

#### Библиографический список

1. Новиченко Ю.Н. *Ценностные ориентации современной студенческой молодежи (социологическое исследование)*. Available at: <https://www.scienceforum.ru/2013/120/1597>
2. Анисимова О.С., Николаева Л.С. Ценностные ориентации студенческой молодежи в контексте кризиса социализационной системы трансформирующегося российского общества. *Современные проблемы науки и образования: электронный журнал*. 2013; 5.
3. Касавина Н.А. Точки роста в социально-гуманитарных науках: уроки экзистенциальной философии. *Мышление ученого вчера и сегодня*. Под редакцией Л.А. Марковой. Москва: Альфа. Москва, 2012.
4. Смит Р. *Быть человеком: историческое знание и сотворение человеческой природы*. Пер с английского. И. Мюрберг. Москва: Канон, 2014.
5. Касавин И.Т. *Социальная эпистемология – функциональные и прикладные проблемы*. Москва: Альфа. Москва, 2013.
6. Ильин И.А. *Путь духовного обновления*. Москва: Институт русской цивилизации, 2011.
7. Лаптев И.Г. Фасилитация и компоненты CDIO в музыкально-эстетическом образовании студенческой молодежи. *Изменения в образовании в XXI веке: лучшие международные практики и российский опыт*: V Международная научно-методическая конференция. Астрахань, 2014: 135 – 138.
8. Лихачев Д.С. Письма о добром. *РАН: Литературные памятники*. Москва: Наука; Санкт-петербург: Logos, 2006.

#### References

1. Novichenko Yu.N. *Cennostnye orientacii sovremennoj studencheskoj molodezhi (sociologicheskoe issledovanie)*. Available at: <https://www.scienceforum.ru/2013/120/1597>
2. Anisimova O.S., Nikolaeva L.S. Cennostnye orientacii studencheskoj molodezhi v kontekste krizisa socializacionnoj sistemy transformiruyuschegosya rossijskogo obschestva. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya: `elektronnyj zhurnal*. 2013; 5.
3. Kasavina N.A. Tochki rosta v social'no-gumanitarnyh naukah: uroki `ekzistencional'noj filosofii. *Myshlenie uchenogo vchera i segodnya*. Pod redakciej L.A. Markovoj. Moskva: Al'fa. Moskva, 2012.
4. Smit R. *Byt' chelovekom: istoricheskoe znanie i sotvorenie chelovecheskoj prirody*. Per s anglijskogo. I. Myurberg. Moskva: Kanon, 2014.
5. Kasavin I.T. *Social'naya `epistemologiya – funkcional'nye i prikladnye problemy*. Moskva: Al'fa. Moskva, 2013.
6. Il'in I.A. *Put' duhovnogo obnovleniya*. Moskva: Institut russkoj civilizacii, 2011.
7. Laptev I.G. Fasilitaciya i komponenty CDIO v muzykal'no-`esteticheskom obrazovanii studencheskoj molodezhi. *Izmeneniya v obrazovanii v XXI veke: luchshie mezhdunarodnye praktiki i rossijskij opyt*: V Mezhdunarodnaya nauchno-metodicheskaya konferenciya. Astrahan', 2014: 135 – 138.
8. Lihachev D.S. Pis'ma o dobrom. *RAN: Literaturnye pamyatniki*. Moskva: Nauka; Sankt-peterburg: Logos, 2006.

Статья поступила в редакцию 15.03.17

УДК 780.7

**Petelin A.S.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: [pasprofi@mail.ru](mailto:pasprofi@mail.ru)

**Lu H.**, postgraduate, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: [1348392947@QQ.com](mailto:1348392947@QQ.com)

**METHODOLOGICAL APPROACHES TO ORGANIZATION OF VOCAL TRAINING.** The article describes the methodological approaches to the organization of developing vocal training in musical and educational process of a pedagogical university. Among the important approaches there is a system that allows exploring the identity of a student in the learning process in a university as a system. This ensures the integrity of the musical-educational process of training of the musician-vocalist, creates an opportunity to detect hierarchical relationships between the elements of the whole, the definition of pedagogical conditions and model design of vocal training. A personality-oriented approach is the main value of education, when the personality of a student contributes to the formation and development of the vocalist in terms of subject-subject relations of participants of educational process, forms of his creative personality. The appeal to individual approach is determined by the specifics of vocal training of students of pedagogical university: individual psychological development (psychological state, age, motive, attitude), personality, singing voice (soprano, tenor, bass, etc.), individual voice quality (identity, recognition, etc.). Technological approach provides a variety of ways and mechanisms of the organization of evolution of vocal training in musical and educational process of pedagogical university.

**Key words:** methodology, singing, systemic, person-centered, individual, technological approaches.

**A.S. Петелин**, д-р пед. наук, проф. Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж, E-mail: [pasprofi@mail.ru](mailto:pasprofi@mail.ru)

**Х. Лу**, аспирант Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж, E-mail: [1348392947@QQ.com](mailto:1348392947@QQ.com)

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ВОКАЛУ

В статье раскрываются методологические подходы к организации развивающего обучения вокалу в музыкально-образовательном процессе педагогического университета. Среди подходов значимым является системный, который позволяет исследовать личность студента в процессе обучения в вузе как систему. Этим обеспечивается целостность музыкально-образовательного процесса подготовки музыканта-вокалиста, создается возможность обнаружения иерархических связей и отношений между элементами целого, определения педагогических условий и проектирования модели обучения вокалу. Личностно-ориентированный подход представляет главной ценностью образования личность студента, способствует становлению и развитию вокалиста в условиях субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса, формирует его творческую индивидуальность. Обращение к индивидуальному подходу определяется особенностями обучения вокалу студентов педагогического вуза: индивидуальное психологическое развитие (психологическое состояние, возраст, мотив, настрой), индивидуальность певческого голоса (сопрано, тенор, бас и т.д.), индивидуальное качество голоса (самобытность, узнаваемость и т.д.). Технологический подход обеспечивает выбор путей и механизмов организации развивающего обучения вокалу в музыкально-образовательном процессе педагогического вуза.

**Ключевые слова:** методология, вокал, системный, личностно-ориентированный, индивидуальный, технологический подходы.

Глубинные преобразования современного общества ориентируют систему высшего образования на существенные изменения государственных образовательных стандартов и, соответственно, учебных планов и программ в сторону более эффективного раскрытия и творческо-профессиональных качеств выпускника, который должен быть целеустремленным, инициативным, ответственным, конкурентным, способным активизировать свой внутренний потенциал, самореализоваться в профессии.

Становление и развитие музыканта-вокалиста в образовательном процессе вуза требует определенных практических условий, связанных со специфическими особенностями его профессиональной подготовки. Анализ научных источников показал, что для обеспечения организации развивающего обучения вокалу необходимо обратиться к совокупности методологических подходов: системному, личностно-ориентированному, индивидуальному, технологическому.

**Системный подход** (С.И. Архангельский, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, Ван Синчэн, Чэнь Чжи и др.) – направление философии и методологии науки, в основе которого лежит исследование объекта как системы. Данный подход ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта и обеспечивает выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину [1]. Системный подход способствует адекватной постановке проблем в конкретных науках, в нашем случае в музыкальной педагогике, и выработке эффективной стратегии их изучения [2].

Системный подход имеет два аспекта: познавательный (описательный) и конструктивный (используемый при создании систем). У каждого из этих аспектов – свой алгоритм реализации. При познавательном аспекте внешние проявления системы (ее целесообразные свойства, а также функции как способности достижения цели) объясняются через ее внутреннее устройство – состав и структуру. При конструктивном аспекте процесс проектирования системы, как замечает В.Н. Протасов, идет по следующим категориальным ступеням: проблемная ситуация – цель – функция – состав и структура – внешние условия. В то же время познавательный и конструктивный аспекты системного подхода тесно связаны и взаимодополняют друг друга [3].

Музыкально-образовательный процесс становления и развития вокалиста в вузе имеет сложное иерархическое строение, где на разных уровнях обозначены цели, задачи, методологические подходы и принципы, содержание структурных компонентов, функции, процедуры достижения целей, методы, формы, критерии, определяющие степень развития вокалиста, контроль и результаты.

Данную систему необходимо рассматривать в целом, начиная с общего представления до ее различных подсистем и деталей, а также как взаимодействие между ними, чтобы получить о системе не только общее, но и детальное представление.

Практика показала, что использование системного подхода в обучении вокалу является оправданным и целесообразным, так как позволяет изучать личность студента-вокалиста и процесс его становления в вузе как систему, обеспечивать целостность музыкально-образовательного процесса вокалиста, обнаруживать иерархические связи и отношения, проектировать модель и определять педагогические условия подготовки вокалиста, стимулировать его самоактуализацию.

**Личностно-ориентированный подход** получил свое обоснование в работах Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневича, В.В. Серикова, И.С. Якиманской, Цзинь Вэй и др. В центре подхода находится «гуманистическая педагогика», идеи которой разрабатывались А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерсом и др. Гуманистическая педагогика признает главной ценностью самобытную личность, которая открыта для восприятия нового опыта, способна осуществлять поиск и осознанный выбор определенных действий в разнообразных профессиональных и жизненных ситуациях, стремиться к творческой самореализации своих внутренних склонностей. Гуманизм В.В. Сериков определяет как «совокупность взглядов, выражающих уважение достоинства и прав человека, его ценность как личности, заботу о благе людей» [4, с. 47].

Личностно-ориентированный подход обеспечивает несомненный приоритет личности студента над всей музыкально-образовательной деятельностью, которая не формирует личность вокалиста, а способствует и определяет профессиональное становление и развитие уже существующих индивидуальных самобытных задатков, способностей, интересов, индивидуальных психофизических особенностей, музыкально-профессиональной направленности, музыкально-исполнительского и социально-профессионального опыта. И.С. Якиманская пишет: «Личностно-ориентированное обучение – это такое обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самоценность, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования» [5, с. 32].

Профессионально-личностное становление студента-вокалиста невозможно без формирования установки на самосозидание. Это многостадийный процесс, включающий следующие этапы:

- целеполагание: далекая цель как личностная перспектива в выборе профессии, которая будет значимой для общества и необходимой ему лично; близкая цель – это «завтрашняя радость» от конкретной повседневной учебной деятельности с педагогами и в группе;

- самопроектирование: разработка индивидуальной траектории музыкально-профессионального развития будущего музыканта-вокалиста;

- самодеятельность: направленная целесообразная самостоятельная деятельность (музыкально-творческая, музыкально-исполнительская, музыкально-исследовательская и др.); выявление доминирующей музыкально-творческой деятельности;

- самореализация: творческое самовыражение в музыкально-педагогической и музыкально-исполнительской деятельности в области вокала [6].

В соответствии с личностно-ориентированным подходом овладение музыкально-профессиональной деятельностью обеспечивается превращением в сознании студента-вокалиста учебной информации в конкретно осмысленное знание. В процессе обучения усвоение знаний обучающимся происходит в контексте будущих музыкально-профессиональных ситуаций, которые обеспечивают формирование личностного смысла процесса обучения вокалиста. Личностно-ориентированная ситуация у В.В. Серикова понимается как «особый педагогический механизм, который ставит воспитанника в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности, требующие от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия,

осмысление, переосмысление сложившейся ситуации» [7, с. 74]. Центром музыкально-образовательного процесса становится не организация усвоения учебных знаний, а сама развивающаяся личность будущего вокалиста и формирование его творческой индивидуальности.

В рамках рассматриваемого подхода употребимо ещё одно понятие – личностно-ориентированный коллектив. В этом коллективе учитель дает каждому обучающемуся выразить себя и создает условия для активной деятельности всех студентов, что позволяет своевременно актуализировать их знания для выполнения учебных практик, а также для самовыражения в конкретной деятельности. В музыкальном классе студент может быть участником сразу нескольких коллективов: хора, ансамбля и т. д. Он, как член коллектива, обязан подчиняться его правилам, принципу коллектива. Каждый студент имеет свое мнение или представление о том, как, например, нужно исполнять то или иное произведение, но в коллективе он должен подчиниться руководителю.

Реализация личностно-ориентированного управления коллективом обучающихся состоит в том, что при организации учебного процесса преподаватели учитывают предложения студентов, это позволяет помочь обучающимся справиться с противоречиями между ними и постепенно улучшить не только внутриколлективную обстановку, сориентировав ее на обучение, но и постоянно работать над улучшением качества преподавания.

В процессе обучения педагог должен оказывать помощь студентам, находить пути решения возникающих проблем, а не избегать этого, искать независимые варианты устранения сложностей в освоении образовательной программы. Трудности могут возникнуть во время выступления на сцене, поэтому обучающимся придется рассчитывать на собственные силы для выхода из проблемной ситуации. В этих случаях особенно важна поддержка со стороны преподавателя, его курирование студента с целью устранения затруднения. Задача учителя – научить студентов самостоятельно мыслить, оценивать выступление, исправлять свои и чужие ошибки.

Во время обучения необходимо учитывать возможности и желания студентов. Студенты не машины, каждый из них обладает определенным уровнем самосознания и мышления. Важно добиться активного мышления и позитивного отношения к занятиям вокалом. Таким образом, преподаватель должен «вести» учебный процесс, являться своего рода лидером, однако при этом учитывать особенности своих подопечных и использовать их для оптимизации обучения вокалу.

**Индивидуальный подход** (Л.В. Вахтель, Г.М. Цыпин, Р.С. Немов, М.Н. Юрьева, Конфуций, Ли Юйлун и др.) является значимым для психологии и педагогики, согласно которому в процессе профессионально-личностного становления вокалиста в вузе производится учет индивидуальных особенностей каждого студента и его своеобразного, неповторимого жизненного опыта [8].

Нельзя не согласиться с Е.С. Рабунским, который заявляет, что успешность индивидуального подхода «непосредственно зависит от конкретизации ближайших задач воспитывающего и развивающего обучения данных учеников в данном классе, от умений организации учебного материала, от гибкости методики развивающего обучения, от уровня воспитанности, образованности и педагогического мастерства учителей» [9, с. 16].

Никогда не было и никогда не будет двух одинаковых людей. Уникальна личностная характеристика каждого человека: его интеллект, физиология, память, коммуникабельность, музыкальные склонности, наличие вокальных данных, интересы, способность к обучению музыке, кругозор, волевые качества и многое другое. Индивидуальный подход призван учесть эти особенности при обучении. Индивидуальный ресурс личности студента-вокалиста представляет собой совокупность внутренних возможностей, интересов, ценностей, средств и потребностей, которые стимулируют маршрут музыкально-творческого самовыражения студента-вокалиста. Преподаватели имеют возможность совместно со студентом выбирать методы, формы и средства обучения, которые соответствуют индивидуальным характеристикам каждого студента, для организации целенаправленного музыкально-образовательного процесса с учетом сильных и слабых сторон студента-вокалиста, с тем чтобы содействовать как общему развитию студента, так и развитию его профессионально-личностных качеств.

Вокальная музыка характеризуется значительной индивидуальностью, множественностью вариантов раскрытия образа, выражения заложенных в произведении эмоций и чувств. Из-за различного понимания сути музыкального произведения происходит формирование многообразных музыкальных стилей и школ, которые необходимо постичь и использовать в процессе обучения. Таким образом, индивидуальное развитие является очень важным в обучении вокалу, так как позволяет найти свой путь в искусстве, свой индивидуальный стиль музыкальной деятельности.

Индивидуальный подход к обучению вокалу определяет ряд обстоятельств, которые необходимо учитывать в музыкально-образовательном процессе:

1. Индивидуальное психологическое развитие личности. Студенты в процессе длительного периода обучения имеют разное психологическое состояние, мотивацию, настрой на учебу. На ранних этапах обучения студенты демонстрируют большой энтузиазм и интерес к вокалу, который затем затухает ввиду многократных рутинных упражнений или замещается другим источником вдохновения. После долгих часов обучения студенты могут чувствовать усталость или нервозность, преподавателям следует найти способы поощрения обучающихся и стимуляции их к активному участию в образовательном процессе. В ряде случаев процесс обучения может потребовать вмешательства профессионального психолога для решения возникшей проблемы с психологическим состоянием студента, мешающим ему заниматься.

2. Индивидуальные певческие голоса. В психолого-педагогической литературе ученые (Л.С. Подымова, В.И. Петрушин, Д.Б. Боявленская, Б.М. Теплов и др.) обосновали сущность индивидуализации и выделили особенности развития студентов разного возраста (психологические особенности, познавательные возможности, особенности мышления и т.п.), которые необходимо учитывать при индивидуализации обучения.

Вследствие специфических особенностей голосового аппарата различается характерная определенность певческого голоса, которая отражается в диапазоне, тембре, протяженности, силе и красоте голоса. Выделяют следующие певческие голоса: сопрано, меццо-сопрано, тенор, баритон, бас. Есть более детальная классификация голосов: сопрано, сопрано драматическое (полное, сильное звучание), сопрано лирическое (мягкое, нежное), сопрано колоратурное (высокое, подвижное, с ярким вибрато); меццо-сопрано, высокое меццо-сопрано (лирическое), низкое меццо-сопрано (контр-альто); тенор, лирический тенор, драматический тенор; баритон, лирический баритон, драматический баритон; бас, бас-контанте, бас-профундо или октава. Преподаватели совместно со студентом вправе ориентироваться на индивидуальный певческий голос, выбирать репертуар и методы обучения, направленные на музыкально-творческие потребности студентов, с тем чтобы сосредоточить внимание на индивидуальность каждого студента-вокалиста.

3. Индивидуальное качество звука вокального голоса. Голос каждого студента самобытен и неповторим, отличается по всем параметрам и, как правило, узнаваем. Отсюда следует, что нельзя требовать, чтобы у всех студентов было одинаковое звукообразование, так как певческий звук, возникая от колебаний голосовых связок, усиливается и темброво обогащается благодаря резонаторам у всех по-разному. Данное обстоятельство создает некоторые трудности при дифференциации правильности / неправильности воспроизведения звука студентом. В этом случае оптимальным решением станет ориентация преподавателя на индивидуальные психофизиологические и личностные особенности обучающегося, что позволит оценить его исполнение менее субъективно.

**Технологический подход.** Теоретические исследования ряда ученых (Б. Блума, Дж. Бруннера, Л.Д. Митчелла, В.П. Беспалько, М.В. Кларина, В.И. Лещинского, М.И. Махмутова, Н.Е. Щурковой, Ли Кэдун и др.), а также анализ и обобщение практической деятельности учителей-новаторов и педагогов-мастеров (Ш.А. Амонашвили, Т.П. Лакоцениной, Г.Г. Нейгауза, Е.Н. Ильина, В.Ф. Шаталова и др.) заложили предпосылки к разработке технологического подхода и созданию педагогических технологий. Сущность технологического подхода заключается в том, что он направлен на обучение определенным целенаправленным действиям, стимулирующим познание, развитие, самовыражение потенциальных творческих сил личности вокалиста, которые, с точки зрения личностного подхода, способствуют и помогают «сделать себя личностью»



(В.В. Сериков) и увидеть личность в других [10]. Для обоснования сущностной характеристики технологического подхода в диссертации было проанализировано понятие «педагогическая технология». В работах И.Ф. Исаева, А.С. Петелина, В.А. Сластенина и др. были выделены основные черты педагогической технологии:

– педагогическая технология является научно обоснованной разновидностью социальной технологии, осуществляемой людьми и для людей, с помощью разнообразных и оптимальных действий, способов, средств и форм;

– педагогическая технология обеспечивает процесс решения проблем обучения на этапах целеполагания, диагностирования, анализа, проектирования, ориентации, оценивания, корректировки [11, с. 157];

– педагогическая технология соответствует природосообразности, индивидуальности и субъектности участников образовательного процесса, которые «не противоречат его "авторской", креативной, импровизационной природе» [12, с. 456].

Ф.Ф. Янушкевич педагогическую технологию определил следующим образом: «Это есть система указаний, которая в ходе использования современных методов и средств обучения должна обеспечить подготовку специалистов нужного профиля при оптимальных затратах сил и средств» [13, с. 5]. Применение педагогических технологий в обучении вокалу студентов – явление достаточно редкое из-за их несовершенства. Как правило, хороший певец стремится овладеть техникой исполнения вокального произведения, включающей в себя голосовые техники и манеру музыкально-творческого представления. Технологический подход подразумевает высокопрофессиональную музыкально-педагогическую деятельность преподавателя вокала как основу педагогических технологий и включает:

– педагогическую технологию как систему знаний и действий по прогнозированию и диагностике деятельности педагога в процессе обучения вокалу студентов;

– педагогическую деятельность преподавателя вокала, содержание и специфику развивающейся деятельности вокалиста;

– структуру педагогической технологии обучения вокалу: цели, мотивы, средства, методы, результаты;

– компоненты деятельности педагога-вокалиста: коммуникативный, проекторочный, творческий, гностический, организаторский;

– структуру личности педагога-вокалиста в динамике с деятельностью;

– профессионально-значимые качества;

– педагогические способности: коммуникативные, дидактические, перцептивные, эмоционально-отношенческие, креативные, организаторские;

– педагогическое мастерство педагога-вокалиста: умение творчески наполнить процесс обучения вокалу личностным смыслом студента-вокалиста;

– педагогическую технику: умение прочувствовать и услышать то, что необходимо студенту-вокалисту, и донести до него свои мысли и чувства [14].

Технологический подход в обучении вокалу предполагает использование как традиционных, так и интерактивных технологий (в том числе компьютерных мультимедийных технологий). При обучении пению понимание обучающимся музыкального произведения, предназначенного для исполнения, чрезвычайно важно. Кроме того, прежде чем петь, нужно оценить и принять художественно-эмоциональную составляющую музыкального сочинения, чтобы иметь возможность создать яркий музыкальный образ в своем исполнении. Преподаватель может объяснить это очень абстрактно и скучно, в этом случае на помощь придут мультимедийные технологии: можно воспроизвести музыкальный фрагмент, что поможет студентам прочувствовать все тонкости пения, а затем сосредоточиться на исполнении музыки, сравнивая свое пение с услышанным. Мультимедийные технологии делают интересными абстрактные, скучные по содержанию темы обучения с помощью графики, анимации и других форм, что способствует повышению интереса студентов к обучению.

#### Библиографический список

1. *Энциклопедия эпистемологии и философии науки*. Москва: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009.
2. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология: словарь системы основных понятий*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013.
3. Протасов В.Н. *Теория права и государства. Проблемы теории права и государства: Вопросы и ответы*. Москва: Новый Юрист, 1999.
4. Сериков В.В. *Личностный подход в образовании*. Волгоград: ВГПИ, 1998.
5. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995; 2: 31 – 41.
6. Казанский О.А. Цели. Задачи. Содержание деятельности лаборатории творческой педагогики. *Педагогика самосозидания*. Липецк: ЛГПИ, 2000: 4 – 10.
7. Сериков В.В. *Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем*. Москва: Издательская корпорация «Логос», 1999.
8. Степанов В.Г. *Психология трудных школьников: учебное пособие для учителей и родителей*. Москва: Академия, 1997.
9. Рабунский Е.С. *Индивидуальный подход в процессе обучения школьников (на основе анализа их самостоятельной учебной деятельности)*. Москва: Педагогика, 1975.
10. Лещинский В.И. *Педагогическая технология личностной ориентации*. Воронеж: ВГПУ, 1998.
11. Петелин А.С. *Профессионально-личностное становление учителя музыки*. Воронеж: ВГПУ, 2005.
12. Сластенин В.А. *Технология развития творческого стиля педагогической деятельности*. Москва: МПГУ, 2000: 449 – 460.
13. Янушкевич Ф.Ф. *Педагогические технологии высшей школы*. Москва: Наука, 1987.
14. Кульневич С.В., Лещинский В.И. *Новая педагогика*. Воронеж: Издательско-полиграфическая фирма «Воронеж», 1992.

#### References

1. *Enciklopediya `epistemologii i filosofii nauki*. Moskva: «Kanon+» ROOI «Reabilitaciya», 2009.
2. Novikov A.M., Novikov D.A. *Metodologiya: slovar' sistemy osnovnyh ponyatij*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2013.
3. Protasov V.N. *Teoriya prava i gosudarstva. Problemy teorii prava i gosudarstva: Voprosy i otvety*. Moskva: Novyj Yurist, 1999.
4. Serikov V.V. *Lichnostnyj podhod v obrazovanii*. Volgograd: VGPI, 1998.
5. Yakimanskaya I.S. *Razrabotka tehnologii lichnostno-orientirovannogo obucheniya. Voprosy psihologii*. 1995; 2: 31 – 41.
6. Kazanskij O.A. *Celi. Zadachi. Soderzhanie deyatel'nosti laboratorii tvorcheskoy pedagogiki. Pedagogika samosozidaniya*. Lipeck: LGPI, 2000: 4 – 10.
7. Serikov V.V. *Obrazovanie i lichnost'`. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem*. Moskva: Izdatel'skaya korporaciya «Logos», 1999.
8. Stepanov V.G. *Psihologiya trudnyh shkol'nikov: uchebnoe posobie dlya uchitelej i roditelej*. Moskva: Akademiya, 1997.
9. Rabunskij E.S. *Individual'nyj podhod v processe obucheniya shkol'nikov (na osnove analiza ih samostoyatel'noj uchebnoj deyatel'nosti)*. Moskva: Pedagogika, 1975.
10. Leschinskij V.I. *Pedagogicheskaya tehnologiya lichnostnoj orientacii*. Voronezh: VGPU, 1998.
11. Petelin A.S. *Professional'no-lichnostnoe stanovlenie uchitelya muzyki*. Voronezh: VGPU, 2005.
12. Slastenin V.A. *Tehnologiya razvitiya tvorcheskogo stilya pedagogicheskoy deyatel'nosti*. Moskva: MPGU, 2000: 449 – 460.
13. Yanushkevich F.F. *Pedagogicheskie tehnologii vysshej shkoly*. Moskva: Nauka, 1987.
14. Kul'nevich S.V., Leschinskij V.I. *Novaya pedagogika*. Voronezh: Izdatel'sko-poligraficheskaya firma «Voronezh», 1992.

Статья поступила в редакцию 17.03.17

УДК 37.014

**Mikhailova V.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Office of Scientific-Methodological Support, Multidisciplinary Academy of Continuing Education (Omsk, Russia), E-mail: msvomsk@mail.ru

**Gam V.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Rector, Multidisciplinary Academy of Continuing Education (Omsk, Russia), E-mail: gam\_v@mail.ru

**INTERACTION OF PUBLIC AND GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS: METHODOLOGICAL AND ORGANIZATIONAL ASPECTS.** Clarification of the methodological provisions of the theory of organization, having an integrative character and using means of ordering the processes of interaction are presented in the article. In conditions of such structures, conditions are created that promote self-determination of children and adolescents in the ways of development of socially-oriented activities and volunteering. On an example of the resource center the practice of volunteers is examined: the launch of a volunteer training system, a call center for working with low-mobility groups of the population, an employment agency, a rapid response service to provide social assistance, an organization of socializing and leisure. For the practical use, the management technologies of the partnership between the resource center and the public, social and general educational organizations are systematized.

**Key words:** system, interaction, integration, resource center.

**В.Е. Михайлова**, канд. пед. наук, нач. отдела научно-методического сопровождения АН ПОО «Многопрофильная Академия непрерывного образования», г. Омск, E-mail: msvomsk@mail.ru

**В.И. Гам**, д-р пед. наук, проф., ректор АН ПОО «Многопрофильная Академия непрерывного образования», г. Омск, E-mail: gam\_v@mail.ru

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ

В статье представлено уточнение методологических положений теории организации, имеющих интегративный характер и использующих средства упорядоченности процессов взаимодействия. В условиях таких структур создаются условия, способствующие самоопределению детей и подростков в способах освоения социально-ориентированной деятельности, волонтерства. На примере ресурсного центра рассмотрена практика деятельности волонтеров: запуск системы обучения волонтеров, call-центр по работе с маломобильными группами населения, агентство по трудоустройству, служба быстрого реагирования по оказанию социально-бытовой помощи, организации общения и досуга. Для практического применения систематизированы управленческие технологии партнерства ресурсного центра с общественностью, социальными и общеобразовательными организациями.

**Ключевые слова:** система, взаимодействие, интеграция, ресурсный центр.

Реализация стратегических приоритетов развития образования Российской Федерации диктует необходимость качественного изменения среды, расширение её социальных функций, наращивание образовательных возможностей, наращивание научного и интеллектуального потенциала обучающихся. В этой связи для улучшения ситуации первоочередным шагом является формирование новой системы отношений между учебным заведением и социальными партнерами. Такое взаимодействие направлено на то, чтобы образовательная организация и общество эффективно сотрудничали по самым актуальным, совместно выявленным проблемам, использовали ресурсы социума с целью удовлетворения образовательных потребностей личности и общества. В.П. Четвертаков и И.М. Четвертаков считают, что «на основе углубления этих процессов происходит сложная кооперация и интеграция элементов, то есть образование более эффективного, чем сумма элементов единого целого» [1, с. 17]. Все это улучшает структурные и функциональные свойства системы, усложняются внутренние и внешние отношения, что объясняет системный подход к управлению.

Е.П. Костенко и Е.В. Михалкина характеризуют положения системного подхода и позицию Ч. Барнарда, одного из основоположников современной теории управления [2, с. 399-410]. Ч. Барнард рассматривал особенности социальных систем, организаций как целостность видов деятельности, факторов и взаимосвязей. Философской предпосылкой рассмотрения системных функций образования является диалектический подход, общепсихологическая и общетеоретическая основа современного научного мировоззрения, философско-научная система наиболее общих законов движения и развития природы и общества, позволяющая рассмотреть проблемы человека и его взаимоотношения с внешним миром [3]. Между людьми, а также разными подсистемами общества возникают многообразные связи, однако включаясь в жизнедеятельность, осваивая нормы, образцы, ценности жизни, человек, в первую очередь, решает проблему своего места и роли в данном обществе, осознает самого себя, свое предназначение в мире, в обществе. Непременным компонентом любой из систем социального порядка, будь то общество в целом или отдельная семья, является человек. С помощью общественных механизмов человек проходит обязательные этапы вхождения в общество: социализация, социальная адаптация,

интериоризация, социальный выбор. Это значит, что тенденция к рассмотрению процесса формирования личности касается не только понимания самого феномена личности и ее становления, но и социальных детерминант. В таком контексте предполагается рассматривать сферу образования через установление взаимодействия с социальными институтами и социумом, включение учащихся в социально ориентированную деятельность, в социальные отношения.

Различные аспекты социального взаимодействия были рассмотрены в теориях, таких как: символический интеракционизм (Д.Г. Мид [4], Г. Блумер [5], Т. Шибутани), теория коммуникативного действия Ю. Хабермаса [6].

В отечественной педагогической литературе в разработку проблем развития взаимоотношений общества и образования важный вклад внесли Г.С. Батищев, В.В. Загладин [7], О.И. Яницкий которые сходятся во мнении, что социальное взаимодействие следует рассматривать в формате его диалогического формата, в соотношении трансформационных процессов в обществе и сфере образования. Причем, очень важен контекст такого взаимодействия, так как в ходе совместной деятельности реализуются потребности конкретных субъектов и групп. В то же время, применительно к большинству подростков и молодежи исследования фиксируют отчужденность значительной части школьников (60 – 65 %) от активной общественной жизни. Личный опыт общественной работы школьников носит временный, несистемный характер, а отношения к взаимодействию с другими людьми и социумом характеризуются стремлением уйти от ответственности и социальной индифферентностью.

Стоит предположить, что исследователи не ставили задачу конкретного изучения вопросов, затрагивающих управление процессом взаимодействия общества и сферы образования, определение функций данного управления. Кроме того, объективно развивающаяся практика говорит о том, что социальное партнерство и совместная деятельность структур разных секторов пока ещё не стали механизмом обеспечения эффективного решения проблем школы, ребенка, конкретной социальной группы. Школа преимущественно решает собственные проблемы, оставаясь не настолько открытой системой какой она позиционирует себя. Надо добавить, что внешние факторы, определяющие активность общественности, организаций, социальных групп несут,

как правило, латентный характер и поэтому могут не проявляться в течение долгого времени.

Всё это диктует проблему новых методических и практических разработок, направленных на рациональное использование ресурсов социума с целью удовлетворения образовательных потребностей личности и общества. Перспективным направлением повышающим эффективность управления потенциальными возможностями взаимодействия школы и общества, инновационными заделами, может выступить реальное и виртуальное сетевое взаимодействие в рамках организационной структуры, например, ресурсного центра как самостоятельной общественной структуры, либо на базе общеобразовательной организации.

Определяющими документами в решении этих задач выступают федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [8], концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы [9]. Указанные в документах ориентиры определяют движение системы образования к новому качеству образования и проектируют построение единого образовательного пространства. Это обусловлено тем, что образовательное пространство, закладывает основы развития индивидуальной и социальной субъектности личности, формирует её направленность, систему связей с обществом. Стратегия реализации заключается в установлении многосторонних горизонтальных связей с внешней средой и выходом на тесное взаимодействие с другими социальными системами в проектировании социально-образовательного пространства территории (округа, города).

Такой объединяющей структурой может стать территориальный ресурсный центр, общественная организация конкретного направления социально значимой деятельности, молодежные парламенты и другие виды общественных объединений, на которых формируются и представляются интересы профессионально-педагогического сообщества, поддерживаются и развиваются. Это могут быть также фонд попечительства системы образования как общественный механизм, гармонично отражающий интересы общества, местного бизнеса и профессионально-педагогического сообщества, ассоциация детских общественных организаций, представляющая интересы учащейся молодежи, межведомственный координационный совет как муниципальная структура и механизм координации различных ведомств по отношению к развитию системы образования района и учета интересов общественных институтов, бизнеса, учащихся и профессионально-педагогического сообщества. Вышеназванные структуры ориентированы на социальный заказ общества. В современных условиях социальный заказ становится основой проектирования и организации образования, а также определенной, имеющей внутреннюю иерархию системой разнообразных педагогических задач [10].

Важной составляющей деятельности такого ресурсного центра является разработка и определение последовательных этапов построения своей работы с образовательными учреждениями:

- определение потребностей школ, организаций проектных и инициативных групп для решения задач руководства социально ориентированной деятельностью (материальные, финансовые, кадровые, человеческие, организационные ресурсы);
- заключение договоров о совместной деятельности с учреждениями (школами, учреждениями дополнительного образования, профессионального образования);
- разработка плана обучающих мероприятий в соответствии с анализом ситуации и планом деятельности ресурсного центра;
- методическое и организационное руководство педагогами учреждений, проектными командами, инициативными группами, осуществляющими социально ориентированную деятельность;
- организация взаимодействия с общественными организациями, органами власти, представителями бизнес-структур, благотворительными фондами, учреждениями культуры, спорта, родительскими ассоциациями через проведение городских добровольческих акций и кампаний, совместную реализацию социально значимых проектов.

В результате подобных мероприятий формируется устойчивая система взаимодействия территориального ресурсного центра со всеми заинтересованными субъектами. Связи ресурсного центра с другими учреждениями и организациями могут основываться на «вертикальных» связях, когда школы организуют взаимодействие с бизнес-структурами, органами власти, с

образовательными учреждениями других регионов и без участия ресурсного центра, становятся «экспертными» или ресурсными площадками по реализации социальных инициатив старшеклассников.

Способом взаимодействия учреждений в сети является кооперация, механизмы которой: корпоративная организационная структура, внедряющая в практику новые технологии межсекторного взаимодействия; договорные отношения, аутсорсинг. Его участниками могут быть самые разные субъекты, согласование интересов которых, как правило, представляет значительную сложность [11]. Это особенно актуально для социального партнерства в сфере образования, где важно найти правильное соотношение между образовательными запросами личности, с одной стороны, и требованиями социальной и образовательной сферы, с другой.

Признаками того, что социальное партнерство имеет свое развитие являются: определенный круг субъектов, наличие специфических социальных норм и предписаний, регулирующих поведение людей, организованное практическое взаимодействие людей с учетом совместно установленных норм. Это означает, что организуется деятельность каждого участника так, чтобы они работали на единые цели, допуская различную меру субъектности. Партнеры понимают отношения как объединение содержательных и финансовых ресурсов для получения возможности пользоваться большим ресурсом.

Рассмотрим в качестве примера вариант новой модели содержания образования, работы ресурсного центра. Предлагаемый вариант работы ресурсного центра направлен на решение ряда взаимосвязанных проблем, которые решить под силу объединившись школе и общественности.

**Первая проблема** – необходимость минимизации влияния социальных рисков на жизнедеятельность незащищенных и уязвимых слоев населения (малоимущие и безработные, учащаяся молодежь, неполные и многодетные семьи, ветераны, инвалиды, семьи погибших защитников Отечества, сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей).

**Вторая проблема** связана со спецификой широкого спектра вопросов социальной помощи.

**Третья проблема** – недостаточная степень участия молодежи в позитивных социальных процессах в обществе и отсутствие возможности работать на благо общества; отсутствие видения перспектив личного и профессионального роста, заниженная возможность к самореализации в рамках институтов гражданского общества. Работа в рамках этой проблемы способствует формированию самостоятельной, творческой и социально-активной личности, готовой к сотрудничеству, отличающейся мобильностью и развитым чувством ответственности.

**Четвёртая проблема** – недостаточная развитость механизмов и технологий межсекторного взаимодействия. Деятельность будет направлена на оказание помощи следующим целевым группам: дети и подростки, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, в том числе из малоимущих, многодетных и неблагополучных семей; нетрудоустроенная молодежь; пенсионеры, испытывающие трудности в социальной и бытовой сфере.

Ещё одной идеей одного из направлений ресурсного центра может стать организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений, общественных и государственных организаций, объединенных общими задачами социальной поддержки незащищенных слоев населения. Открытие ресурсного центра будет направлено на организацию сетевой системы взаимодействия заинтересованных государственных, муниципальных и общественных структур с целью развития и распространения волонтерской практики и инициатив межсекторного партнерства.

Примерные этапы работы ресурсного центра в данном направлении: разработка и развитие сетевых технологий взаимодействия органов государственной власти, субъектов местного самоуправления, бизнес-структур, некоммерческих организаций для поддержки волонтерской деятельности в ресурсном центре, оказывающих адресные социальные услуги незащищенным слоям населения; разработка новой практики обучения волонтеров; создание системы вовлечения молодых людей в волонтерскую деятельность, формирование общественного мнения в пользу партнерства в решении проблем социальной сферы. В службах образовательного учреждения можно создать целевые группы, временные творческие коллективы, проектные группы (команды) консультационные и аналитические группы, рабочие группы (команды), команды для решения актуальных проблем, автономные, проектные, оперативные команды, команды улучшения ка-

чества, менеджерские команды, самостоятельные творческие группы. Внешних партнеров образовательного учреждения правомерно объединить следующим образом: государственный сектор, некоммерческие организации, общественность, различные организации и ассоциации, создаваемые местным населением.

Запуск работы ресурсного центра позволит осуществить **новую образовательную практику**:

- систему обучения волонтеров (семинары, работа с кейсами, мастер-классы, тренинги, деловые игры, проектная деятельность);

- открытие в ресурсном центре консультационной службы: юридической, социально-правовой, информационной поддержки; экспертного консультирования; call-центра по работе с мало-мобильными группами населения; агентство по трудоустройству; службы быстрого реагирования по оказанию социально-бытовой помощи.

Отдельно стоит охарактеризовать **технологии**, обеспечивающие эффективность работы ресурсного центра. Они могут быть направлены на работу с волонтерами внутри центра, такие как: социально-психологические тренинги, нацеленные на актуализацию внутриличностных отношений; формирование конструктивных навыков социального взаимодействия внутри группы; интерактивные формы (круглый стол, дискуссия, решение ситуативных задач, работа над социальными проектами).

Группа технологий может быть следующая:

- **технология общественной поддержки и привлечение дополнительных ресурсов.** Например, создание постоянной некоммерческой организации на базе школы для стабильного развития партнерства с родителями, членами сообщества, выбор формы НКО в соответствии с действующим российским законодательством;

- **технология проведения маркетинга** – исследование, планирование, осуществление и контроль, тщательно подготовленные, основанные на исследовании программы, дифференциация интересов потребителей;

- **технология ведения переговоров** – создание конструктивной психологической обстановки, применение гибкой тактики, использование гибких тактических приемов, ведущих к возможности интеграции;

- **технологии социального взаимодействия:** технология общественно-ориентированного образования, технология поддержки общественно-полезных молодежных инициатив, технология предотвращения и разрешения конфликтов, технология взаимодействия с общественностью, технология обеспечения психологической безопасности в социальном взаимодействии, технология формирования политической, этнической и религиозной толерантности.

Деятельность ресурсного центра подлежит экспертной оценке сотрудников центра и общественности. Наиболее приемлемыми и удобными в действии выделяется два вида показателей эффективности: количественные и качественные. Первые характеризуют распространение деятельности ресурсного центра, состояние институциональной инфраструктуры, наличие ресурсов, стратегическое и оперативное планирование, управление, включение в процесс новых субъектов. Качественные показатели: мотивационные, когнитивные и операционально-поведенческие компоненты личности, которые обеспечивают оптимальную деятельность в новых для нее условиях. Н.М. Полуэктова и Б.В. Тихонов [12] полагают, что условия, приводящие к их формированию, могут быть следующие: координация действий участников коммуникации, кооперации, общая предметность совместной деятельности, объединение индивидов в группу для решения какой-либо задачи, коммуникативного взаимодействия.

#### Библиографический список

1. Четвертакова В.П., Четвертаков И.М. *Теоретические основы организации систем, экономического роста и ценообразования*: монография. Воронеж: Истоки, 2008.
2. Костенко Е.П., Михалкина Е.В. *История менеджмента*: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Издательство ЮФУ, 2014.
3. Кант И. *Критика чистого разума*. Москва: Мысль, 1994.
4. Мид Д. Интернационализированные другие и самость. *Американская социологическая мысль*. Под редакцией В.И. Добренкова. Москва: Издательство МГУ, 1994: 121.
5. Блумер Г. Общество как символическая интеракция. *Современная зарубежная социальная психология*. Под редакцией Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. Москва: Издательство Московского университета, 1984: 173 – 179.
6. Хабермас Ю. *Моральное сознание и коммуникативное действие*. Под редакцией Д.В. Складнева. Санкт-Петербург: Наука, 2001.
7. Загладин В.В., Фролов И.Т. *Глобальные проблемы современности: научный и социальный аспекты*. Москва: Международные отношения, 1981.
8. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
9. *Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы*. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р. Available at: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>
10. Морева О.В. Соотношение социальной активности образования и современного социального заказа. *Образование и наука*. 2004; 4 (28): 39 – 49.
11. Михайлова В.Е. *Организационно-педагогические условия образовательного партнерства учреждений общего и дополнительного образования детей*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Омск, 2008.
12. Полуэктова Н.М., Тихонов Б.Л. Влияние характера взаимодействия на эффективность совместной групповой мыслительной деятельности. *Психологические исследования общения*. Под редакцией Б.Ф. Ломова. Москва: Наука, 1985: 273 – 285.

#### References

1. Chetvertakova V.P., Chetvertakov I.M. *Teoreticheskie osnovy organizacii sistem, `ekonomicheskogo rosta i cenoobrazovaniya*: monografiya. Voronezh: Istoki, 2008.
2. Kostenko E.P., Mihalkina E.V. *Istoriya menedzhmenta*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo YuFU, 2014.
3. Kant I. *Kritika chistogo razuma*. Moskva: Mysl', 1994.
4. Mid D. Internatsionalizirovannye drugie i samost'. *Amerikanskaya sociologicheskaya mysl'*. Pod redakciej V.I. Dobren'kova. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1994: 121.
5. Blumer G. Obschestvo kak simvolicheskaya interakciya. *Sovremennaya zarubezhnaya social'naya psihologiya*. Pod redakciej G.M. Andreevoj, N.N. Bogomolovoj, L.A. Petrovskoj. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1984: 173 – 179.
6. Habermas Yu. *Moral'noe soznanie i kommunikativnoe dejstvie*. Pod redakciej D.V. Sklyadneva. Sankt-Peterburg: Nauka, 2001.
7. Zagladin V.V., Frolov I.T. *Global'nye problemy sovremennosti: nauchnyj i social'nyj aspekty*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1981.
8. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
9. *Koncepciya Federal'noj celevoj programmy razvitiya obrazovaniya na 2016-2020 gody*. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 29 dekabrya 2014 g. № 2765-r. Available at: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>
10. Moreva O.V. Sootnoshenie social'noj aktivnosti obrazovaniya i sovremennogo social'nogo zakaza. *Obrazovanie i nauka*. 2004; 4 (28): 39 – 49.
11. Mihajlova V.E. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya obrazovatel'nogo partnerstva uchrezhdenij obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Omsk, 2008.
12. Polu'ektova N.M., Tihonov B.L. Vliyanie haraktera vzaimodejstviya na `effektivnost' sovmestnoj gruppovoj myslitel'noj deyatel'nosti. *Psihologicheskie issledovaniya obscheniya*. Pod redakciej B.F. Lomova. Moskva: Nauka, 1985: 273 – 285.

Статья поступила в редакцию 22.03.17

УДК 378

**Mospan T.S.**, postgraduate, teaching assistant, Pedagogical Institute of Irkutsk State University (Irkutsk, Russia),  
E-mail: omega200794@yandex.ru

**Timoshenko A.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Pedagogical institute of Irkutsk State University (Irkutsk, Russia),  
E-mail: 2014a.i@mail.ru

**THE ENTROPY APPROACH IN THE SYSTEM TO FORM EVALUATION OF A MODEL OF GRADUATES OF A PEDAGOGICAL INSTITUTE.** Physical concepts of thermodynamic system, synergy, bifurcation, that might be applied to evaluate a model of a graduate being educated in pedagogical institute are studied in the paper. The authors generalize approaches to the interpretation of such term as "entropy" in different spheres of pedagogical knowledge. The work presents a comparative analysis of the higher education with thermodynamic system. On this basis the researches formulate a list of subsystems that interact to in educational process in the higher education system. The article selects external and domestic factors of works of subsystems. The authors offer and prove that the entropy approach is appropriate in usage for estimation and monitoring of elements, of which the significant personal professional qualities consist according to the new standards in higher education.

**Key words:** entropy approach, graduating student model, professional important personal qualities.

**Т.С. Моспан**, аспирант, ассистент Педагогического института Иркутского государственного университета, г. Иркутск, E-mail: omega200794@yandex.ru

**А.И. Тимошенко**, д-р пед. наук, проф. Педагогического института Иркутского государственного университета, г. Иркутск, E-mail: 2014a.i@mail.ru

## ЭНТРОПИЙНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНКИ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассмотрены физические понятия: термодинамическая система, синергетика, бифуркация, возможные для оценки формируемой модели выпускника педагогического вуза. Раскрывается авторское обобщенное видение понятия «энтропия» в разных отраслях педагогических наук. Проведён сравнительный анализ системы высшего образования с термодинамической системой. На основе этого сформулирован перечень подсистем, взаимодействующих между собой в образовательном процессе высшей школы. В статье выделены внешние и внутренние факторы работы подсистем. Авторами предложено и охарактеризовано возможное использование энтропийного подхода. Данный подход позволяет оценить и отследить элементы формируемых профессионально значимых личностных качеств в соответствии со стандартами нового поколения.

**Ключевые слова:** энтропийный подход, модель выпускника, профессионально значимые личностные качества.

Система высшего образования XXI века получает новый государственный регламент подготовки кадров, в виде изменения технологий, подходов и методик для обучения студентов педагогических направленностей. Введение федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения (ФГОС ВО 3+) диктуют новые требования к реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования. Следом за ФГОС ВО 3+ принят и новый профессиональный стандарт педагога, нацеленный на повышение качества подготовки педагогических кадров и формирования профессионально значимых личностных качеств студентов, необходимых для успешной адаптации выпускника вуза в профессиональной деятельности.

По словам К.Д. Ушинского, «в деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя», поэтому изменения следует вносить на начальной ступени профессионального становления будущего педагога [1].

Современное естествознание и философские науки в связи с изучением проблемы диалектического двуединства мира широко используют ряд понятий, которые первоначально зародились как физические, к ним относятся: энтропия – мера распределения неопределённости, бифуркация (раздвоение) – мера деления неравновесного состояния, применяемое при анализе социальных систем, флуктуация – возмущение, создание критической «массы», которая может послужить исходной точкой реакции процесса. Эффект флуктуации сопровождается изменением энтропии и может возникнуть как под действием внешней «среды», так и из-за внутренних сил [2].

Систему высшего образования как структуру элементов, можно сравнить с термодинамической системой. Данное физическое понятие, есть совокупность физических тел, которые могут обмениваться между собой и другими телами энергией и веществом [2]. Внутреннее сотрудничество и совместные действия в системе могут привести к самоорганизации. Самоорганизация – это основа синергетики. Автор Г. Хакен сформулировал определение новой отрасли развития термодинамических систем в виде спонтанного перехода от неупорядоченного состояния к упорядоченному за счет совместного кооперативного (синхронного) действия многих подсистем [3]. Система высшего педагогического образования содержит в себе ряд подсистем:

I. Правительство РФ формирует государственный заказ и осуществляет федеральное финансирование для подготовки педагогических кадров.

II. Высшее учебное заведение в лице профессорско-преподавательского состава осуществляет подготовку педагогических кадров.

III. Студент – будущий учитель как субъект образовательного процесса.

IV. Работодатель подсистема регламентирующая дальнейшее трудоустройство студента на момент окончания высшего учебного заведения.

Слаженная работа подсистем путем обмена энергией, информацией и опытом приводит к самоорганизации системы высшего образования с различными отклонениями от состояния равновесия. Возвращаясь к термодинамической системе, отклонение от состояния равновесия характеризуется уровнем энтропии. По мнению Л. Бауэра, всё живое подчиняется установленному неравновесию, также и в социальных системах невозможно отсутствие энтропийных процессов[4].

Впервые дефиниций «энтропия» использует Р. Клазиус в рамках классической термодинамики, описывая поведение термодинамической системы в которой уровень хаоса постоянно растёт. Позже Л. Больцман представил энтропию в более простом варианте «мера неупорядоченности системы». Существование новых формулировок данного понятия различных отраслях (математика, информатика, биология, социология и т. д.) не отличаются от классического определения, в них происходит изменение с точки зрения объекта изучения (система). Исследователи рассматривают уровни изменения неупорядоченности систем, характеризующих работоспособность в новых направлениях изучения. Качественно, чем выше энтропия, тем в большем числе существенно различных микросостояний может находиться объект при макросостоянии.

В информатике энтропию определили как степень неполноты и неопределённости знаний. К. Шеннон и Н. Винер связывают энтропию с информацией. С одной стороны информация уменьшает неопределённость (энтропию) у получателя сообщений, с другой – количество информации, с точки зрения формулы расчёта, содержит отрицательный логарифм, который может выступать вероятностью по существованию некоторой отрица-

тельной энтропии. Отрицательную энтропию, иначе обозначают негэнтропией.

Для вычисления энтропии необходима модель объекта изучения и его условия существования. Моделью в педагогическом образовательном процессе ступени высшего образования может выступить выпускник. Модель выпускника – это система профессионально значимых личностных качеств, которым будет соответствовать выпускник педагогических направлений. В одной из наших работ, мы рассматриваем профессионально значимые качества личности учителя информатики [5] в виде деления на общезначимые и профессиональные качества. Выпускник педагогического вуза, в настоящее время, как элемент социального заказа общества, обладает большим количеством профессионально значимых личностных качеств формируемых на протяжении обучения и удовлетворяющих требованиям, выдвигаемым перед современным учителем.

При этом в процессе обучения в вузе стоит понимать меру отклонения системы (модели выпускника) или отдельной подсистемы (профессионально значимых качеств личности) от принятого как эталонное (требования ФГОС ВО 3+, профессионального стандарта учителя) состояние, которое проявляется в снижении уровня сформированности качеств и темпов развития системы. Объективная неопределённость развития системы, будет характеризовать уровень энтропии существующей на определенный момент обучения студента. Это позволит не только отслеживать степень сформированности качеств, но и оценить эффективность образовательного процесса.

В исследованиях педагогических направлений сформировался энтропийный подход. Впервые его использовал И.Н. Таганов для группировки социологических данных, опираясь на общесистемное свойство – наличие у систем энтропии, уровень которой отражает динамику развития системы, что является сутью подхода [6]. Отслеживание отклонений динамики развития системы может быть спровоцировано внедрением инноваций (новшеств), а это уже один из критериев оценки.

Согласно определениям энтропии в области информатики, инновации должны снижать уровень энтропии и не допускать её роста, соответственно подвергать систему состоянию хаоса. Возникает вопрос, какие причины могут служить изменению энтропии.

Проведём аналогию модели выпускника, с термодинамической системой описанной ранее. Если в роли термодинамической системы возьмем идеальный газ в сосуде способного менять объем (цилиндр с поршнем), то согласно уравнению состояния Клайперона-Менделеева, поведение газа зависит от трех макропараметров: давления, температуры и объема.

Можно воздействовать на систему двумя способами над газом, изменить давление на поршень и внутри газа, изменяя его температуру. В результате такого воздействия, получаем изменение состояния системы, а значит и увеличение энтропии.

Возвращаясь к социальному аспекту, образование надо рассматривать как открытую сложную систему. Сложность её понимается в том, что у системы присутствуют внутренние свойства [2]. Система образования демонстрирует взаимодействие много численных противодействующих сил. Образование достаточно часто обращается к вековым традициям и в тоже время оно должно следовать за изменениями, происходящими в окружающем мире, образование должно быть жестко структурированной системой, но при этом структура системы должна отвечать потребностям общества. Планирование, структурирование,

контроль приводят систему в устойчивое, упорядоченное состояние, в то время как инициатива, новаторство, образовательные эксперименты толкают её к неустойчивости. Столкновение противодействующих внешних и внутренних сил в системе образования, как в любой сложной нелинейной системе, может привести к хаосу.

К внешним, отнесём следующий перечень факторов:

- государственный заказ;
- социально-экономические условия;
- педагогические условия;
- условия трудоустройства по окончании вуза.

Внутренние факторы возникают внутри системы, и к ним стоит отнести следующее:

- субъект образовательной среды (педагог, студент);
- структура образовательной среды (вуз);
- содержание нормативной документации (стандарт, учебный план);
- содержание технологий и методик, используемых в процессе обучения и т.д.

Текущая образовательная деятельность и изменение внутренних и внешних факторов позволит поддержать уровень энтропии на приемлемом уровне в течение некоторого времени. Согласно второму закону термодинамики, уровень энтропии изолированной системы не может убывать, значит, существует вариант наступления момента, когда потребуются серьезные меры по ее уменьшению. Таким образом, возникает необходимость оценки состояния системы на каждом этапе формирования профессионально значимых личностных качеств студента педагогического вуза.

Возможно создать шкалу допустимых значений энтропии, выбранным по ключевым показателям. Например, к существующему уровню энтропии присвоить уровень в 0 баллов, а критическое значение взять за 10 баллов, при этом наступление максимума приведет к разрушению системы. Отслеживание состояния будет осуществляться по ключевым показателям, которыми выберем уровень сформированности профессионально значимые качества личности (компетенции). Разграничивая формирование с точки зрения оценки педагогом и самооценки студентами своего состояния, диагностика такого типа позволит отслеживать пути дальнейшего следования и своевременную корректировку действий участников образовательного процесса.

Для будущего педагога одним из важнейших показателей составляющих формирование личностных качеств является включение в содержание образования учебных умений, которые можно классифицировать следующим образом:

- по характеру деятельности (сенсорные, практические или моторные, умственные);
- по ареалу действия (часнопредметные, общепредметные, межпредметные);
- по элементам деятельности (план, исполнение, контроль);
- по степени обобщенности (применение конкретного правила или общего алгоритма, идеи);
- по видам деятельности [2].

Представленные учебные умения можно определить как энтропийное содержание учебного процесса.

В этом случае, энтропия как фундаментальная категория физической науки, выступает в роли средства отслеживания профессионального становления личности педагогической направленности.

#### Библиографический список

1. Ушинский К.Д. *Избранные педагогические сочинения*: в 2 т. Москва: Педагогика, 1974.
2. Тимошенко А.И. *Подготовка учителя технологии и предпринимательства на основе интеграции содержания обучения исправлена и дополнена*. Иркутск: ИГПУ, 2005.
3. Хакен Г. *Информация и самоорганизация*. Москва: КомКнига, 2005.
4. Соколов Ю.И. *Общая теория цикла или единая теория физического взаимодействия*. Ставрополь, 2003.
5. Моспан (Маклонова) Т.С. Тимошенко А.И. Профессионально значимые личностные качества учителя информатики. *Международной научно-практической конференции «От информатики в школе к техносфере образования»*. 9 – 10 декабря, Воронеж: Научная книга, 2016: 226 – 230.
6. Шкаратан О.И. Ястребова Г.А. Энтропийный анализ как метод безгипотезного поиска реальных (гомогенных) социальных групп. *Методы социальных исследований*. 2009: 52 – 65.

#### References

1. Ushinskij K.D. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*: v 2 t. Moskva: Pedagogika, 1974.
2. Timoshenko A.I. *Podgotovka uchitelya tehnologii i predprinimatel'stva na osnove integracii soderzhaniya obucheniya ispravlena i dopolnena*. Irkutsk: IGPU, 2005.
3. Haken G. *Informaciya i samoorganizaciya*. Moskva: KomKniga, 2005.

4. Sokolov Yu.I. *Obschaya teoriya cikla ili edinaya teoriya fizicheskogo vzaimodejstviya*. Stavropol':, 2003.
5. Mospan (Maklonova) T.S. Timoshenko A.I. Professional'no znachimye lichnostnye kachestva uchitelya informatiki. *Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Ot informatiki v shkole k tehnosfere obrazovaniya»*. 9 – 10 dekabrya, Voronezh: Nauchnaya kniga, 2016: 226 – 230.
6. Shkaratan O.I. Yastrebova G.A. `Entropijnyj analiz kak metod bezgipoteznogo poiska real'nyh (gomogennyh) social'nyh grupp. *Metody social'nyh issledovanij*. 2009: 52 – 65.

Статья поступила в редакцию 15.03.17

УДК 378

**Nazarova O.V.**, senior teacher, Stavropol Branch of Moscow State Pedagogical University (Stavropol, Russia),  
E-mail: oonazarova@rambler.ru

**PROFESSIONAL COMPETENCE IN TRAINING SPECIALISTS IN THE FIELD OF DESIGN.** In the article a concept “professional competence” in the works of Russian authors, as well as the quality of training of graduates are studied. The author formulates definition of “professional competence” of an expert designer. The research substantiates effectiveness of training students to activities of a designer in a format of the competence approach. As the experience of training of specialists in the field of design, its effectiveness largely depends on the mastery of students' skills and competencies. The article notes the need for the support of universal educational actions in the formation of professional competencies of the designer. The author conducts a theoretical analysis that suggests that the notion of competence is intended to reflect the unity of theoretical and practical preparedness of the individual activities and describes professionalism.

**Key words:** competence, professional competence, competence approach, designer.

**О.В. Назарова**, ст. преп., Московский педагогический государственный университет, Ставропольский филиал,  
г. Ставрополь, E-mail: oonazarova@rambler.ru

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ДИЗАЙНА

В статье рассмотрено понятие «профессиональная компетентность» в работах отечественных авторов, а также качество подготовки выпускников. На основании анализа сформулирована дефиниция «профессиональная компетентность» специалиста дизайнера. Обоснована эффективность подготовки студентов к деятельности дизайнера в формат компетентностного подхода. Как свидетельствует опыт подготовки специалиста в области дизайна, ее эффективность в значительной степени зависит от овладения студентами компетенциями и компетентностями. В статье отмечается необходимость опоры на универсальные учебные действия в формировании профессиональных компетентностей дизайнера. Проведённый теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что понятие профессиональной компетентности призвано отражать единство теоретической и практической готовности личности к осуществлению деятельности и характеризует её профессионализм.

**Ключевые слова:** компетентность, профессиональная компетентность, компетентностный подход, дизайнер.

Происходящие в последние годы изменения в характере отечественной системы высшего образования касаются его направленности, целей, содержания на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность и мобильность будущих специалистов. Эти изменения нашли отражение в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», концепциях модернизации отечественного образования, представленных в работах многих исследователей.

Качество подготовки выпускников российской высшей школы, по утверждению многих исследователей (В.М. Антипова, О.М. Бобиенко, В.А. Болотов, В.И. Горюва, М.А. Добрынин, И.А. Зимняя, А.А. Рыбакова, А.В. Хуторской и др.), не может быть признано удовлетворительным, поскольку оно не соответствует требованиям со стороны работодателей. Причина заключается в продолжающемся доминировании так называемой «наукоцентричной» парадигмы в образовании, которая, в основном, ориентирована на феномен «знание», но не формирует фактическую готовность личности к деятельности в типовых и нестандартных профессиональных ситуациях. Говоря иначе, упомянутая парадигма перестала обеспечивать сферу профессиональной практики требуемым образовательным результатом. В настоящее время важнейшим фактором повышения конкурентоспособности товаров и услуг становится дизайн, что усиливает потребность общества и государства в высококвалифицированных кадрах данной сферы деятельности.

В России профессия «дизайнер» получила официальное признание относительно недавно. Тем не менее, исследования, посвященные различным аспектам подготовки специалистов в данной сфере деятельности довольно многочисленны, и все они опираются на общетеоретические и методологические работы отечественных ученых (А.К. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, С.Я. Батышев, А.П. Беляева, В.А. Бодров, Б.С. Гершунский, В.П. Зинченко, Е.М. Иванова, Е.П. Ильин, М.С. Каган, Е.А. Климов, С.И. Крайжде, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, А.Н. Ле-

онтьев, А.К. Маркова, А.М. Новиков, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, Г.В. Суходольский, В.Д. Шадриков и др.).

Как свидетельствует опыт подготовки специалиста в области дизайна, её эффективность в значительной степени зависит от овладения студентами компетенциями и компетентностями. Успешное решение этой задачи во многом зависит от сформированности у обучающихся универсальных учебных действий интеллектуального и практического свойства. Однако, согласно нашим данным на этапе базового высшего образования (бакалавриат) в обучении студентов недостаточно внимания уделяется формированию этих действий как необходимой основы овладения компетенциями, что влечет за собой в последующем сложную их адаптацию к производственной деятельности. Опора на универсальные учебные действия позволяет развивать у студентов способность применять систематизированные знания, умения и навыки для разрешения конкретных ситуаций и проблем, характерных для реальной профессиональной деятельности. По этой причине знаниевая ориентация в профессиональной подготовке студентов сменяется компетентностно-ориентированным подходом. При этом данный подход не исключает знаниевый, а расширяет его, усиливая практическую направленность, личностную результативность будущего дизайнера в его различных видах деятельности.

Компетентностный подход обуславливает необходимость термина «профессиональная компетентность».

Так, Э.Ф. Зеер данное понятие определяет как умение специалиста актуализировать накопленные знания в нужный момент, использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций [1].

И.А. Колесникова, исследуя категорию «профессиональная компетентность», предлагает определять ее как интегральную личностную характеристику, отражающую готовность и способность человека выполнять профессиональные функции [2].

По мнению К.В. Шапошниковой, профессиональная компетентность «в целом характеризуется совокупностью интегриро-

ванных знаний, умений и опыта, а также личностных качеств, позволяющих человеку эффективно проектировать и осуществлять профессиональную деятельность во взаимодействии с окружающим миром» [3].

Иногда в одной и той же работе Н.А. Гришановой встречаются несколько трактовок понятия «профессиональная компетентность» [4]:

1) эффективное использование способностей в целях плодотворного осуществления профессиональной деятельности;

2) сочетание знаний, способностей и установок, необходимых для выполнения трудовой деятельности в современной производственной среде;

3) способность делать что-либо хорошо, эффективно в широком формате контекстов с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки.

Как видим, в каждом определении акцент делается на таком личностном качестве, как способности. Аналогичный подход к определению сущности понятия профессиональной компетентности обнаруживается в работах И.А. Зимней, В.А. Козырева, Р.Ф. Родионовой.

Представляет интерес трактовка понятия «*профессиональной компетентности*» предлагаемая как явления, сочетающего в себе элементы профессиональной и общей культуры и профессионального опыта, обогащенного знанием результатов научных исследований и самостоятельных поисков смыслов и действий, помноженных на профессионально значимые качества [5].

В таком определении явно просматриваются культурологический и феноменологический подходы к формулировке дефиниции.

В работах А.А. Деркача и В.Г. Зазыкина в осмыслении сущности понятия «профессиональная компетентность» используется так называемый акмеологический подход. Авторы утверждают, что, с одной стороны, профессиональная компетентность есть обобщающая психолого-акмеологическая категория, а с другой – должна рассматриваться на уровне особенного. Такое понимание «профессиональной компетентности» исследователи выразили в виде следующих составляющих:

1) когнитивная, отражающая наличие необходимых знаний;

2) регулятивная, умение использовать знания в профессиональной деятельности;

3) рефлексивно-статусная, умение авторитетно действовать;

4) нормативная, знать круг полномочий;

5) коммуникативная, умение пополнять знания в процессе общения и взаимодействия [6].

В целом теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что понятие профессиональной компетентности призвано отражать единство теоретической и практической готовности личности к осуществлению деятельности и характеризует её профессионализм.

На основании проведённого анализа нами сформулировано собственное определение «*профессиональной компетентности*» дизайнера: это *интегративное качество личности, включающее уровень владения знаниями, умениями и навыками, а также такими компонентами профессионального мастерства, как профессиональные способности и профессионально важные качества.*

#### Библиографический список

1. Зеер Э.Ф. *Психология профессионального образования*. Москва, 2003.
2. Колесникова И.А. *Основы андрогогики*. Москва: Академия, 2003.
3. Шапошников К.В. *Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Йошкар-Ола, 2006.
4. Гришанова Н.А. Развитие компетентности специалистов как важнейшее направление реформирования профессионального образования. *Десятый симпозиум. Квалиметрия в образовании: методология и практика*. Под редакцией Н.А. Селезневой и А.И. Субетто. Москва, 2002.; Кн. 6.
5. Анисимов И.Н. Развитие профильной компетентности инженера педагога средствами физического практикума. *Физическое образование: проблемы и перспективы развития* материалы V международной научной конференции. Москва: МПГУ, 2006.
6. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. *Акмеология*. Санкт-Петербург: Питер, 2003.

#### References

1. Zeer E.F. *Psichologiya professional'nogo obrazovaniya*. Moskva, 2003.
2. Kolesnikova I.A. *Osnovy androgogiki*. Moskva: Akademiya, 2003.
3. Shaposhnikov K.V. *Kontekstnyj podhod v processe formirovaniya professional'noj kompetentnosti buduschih lingvistov-perevodchikov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Yoshkar-Ola, 2006.
4. Grishanova N.A. Razvitiye kompetentnosti specialij kak vazhnejshhee napravlenie reformirovaniya professional'nogo obrazovaniya. *Desyatij simpozium. Kvalimetriya v obrazovanii: metodologiya i praktika*. Pod redakciej N.A. Seleznevoj i A.I. Subetto. Mosva, 2002.; Kn. 6.
5. Anisimov I.N. Razvitiye profil'noj kompetentnosti inzhenera pedagoga sredstvami fizicheskogo praktikum. *Fizicheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya* materialy V mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva: MPGU, 2006.
6. Derkach A.A., Zazykin V.G. *Akmeologiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2003.

Статья поступила в редакцию 07.03.17

УДК 378

**Novikov S.B.**, senior lecturer, Department of Music Art, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia),  
E-mail: novikov\_serega@mail.ru

**Sokerina I.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Music Art, City of Moscow MCTTU (Moscow, Russia), E-mail: Sokerinai@yandex.ru

**N.A. GARBUZOV AND VOCAL PEDAGOGY.** The article covers some issues related to the zonal origin of musical hearing, intrazonal intonation recognition, as well as zonal origin of timbre hearing. The matter with regard to a conservative approach of some researches to the novelty of equal temperament used by musicians is also addressed. The article deals with the issues, concerning natural quality of human voice, and gives possible ways of solving the mentioned problems. The notions of vocal plasticity and horizontal orientation of pitch mentality are revealed. The introduction of a new music system requires adaptation of hearing musicians in the sense of making some other interval relations of sounds. Vocal hearing is a complex phenomenon as is a fusion of auditory and vibratory sensations.

**Key words:** vocal technique, vocal hearing, equal temperament, vocal intoning, pitch mentality.

**С.Б. Новиков**, доц. каф. музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва,  
E-mail: novikov\_serega@mail.ru

**И.В. Сокина**, канд. пед. наук, доц. каф. музыкального искусства института культуры и искусств, ГАОУ ВО МГПУ,  
г. Москва, E-mail: Sokerinai@yandex.ru



## Н.А. ГАРБУЗОВ И ВОКАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся зонной природы звуковысотного слуха, внутризонного интонационно-го слуха, а также зонной природы тембрового слуха. Обсуждается вопрос консервативности подхода некоторых ученых к новизне равномерно темперированного строя у музыкантов. Освещаются проблемы, касающиеся природного тембра человеческого голоса и возможные пути решения данных проблем. Рассматривается понятие вокальной пластики и горизонтальности «звуковысотного» мышления. Введение новой музыкальной системы требует адаптации слуха музыкантов в смысле принятия несколько иных интервальных отношений звуков. Вокальный слух – явление сложное, так как представляет собой слияние слуховых и вибрационных ощущений.

**Ключевые слова:** вокальная техника, вокальный слух, хорошо темперированный строй, вокальное интонирование, звуковысотное мышление.

Освоение вокальной техники – это процесс, связанный, прежде всего, с решением ряда проблем субъективного свойства, касающихся, в основном, личных представлений и, в определённой степени, ощущений обучающихся о тембральных и звуковысотных характеристиках их голосов. В вокальной педагогике можно говорить о вокальном слухе как отдельном виде музыкального слуха вообще. Вокальный слух слушателей и исполнителей различаются в фундаментальном подходе: у слушателя включена преимущественно аналитическая функция, у исполнителя преимущественно мышечно-двигательная функция. Вокальный слух для исполнителя больше выступает в виде предслышания звуков собственного голоса, которые он в следующий момент воплощает в реальный звук. Предслышание или внутреннее представление обо всех качествах будущего звука формирует двигательную реакцию голосового аппарата, направленную на воплощение этого звука. Л.Б. Дмитриев ввёл удачное определение вокального предслышания: звуковой регуляторный образ [1]. Последовательность таких психических и психомоторных актов, как предслышание и последующее воплощение есть то, что вокалисты называют вокальной координацией. Вокальный слух – явление сложное, так как представляет собой слияние слуховых и вибрационных ощущений. Вибрационные ощущения связаны с резонансными явлениями в различных анатомических областях тела поющего человека слуховые ощущения вокалист получает в виде отражённых звуковых волн. В зависимости от акустических свойств помещения отражённые звуковые волны также могут иметь какие-то особенности, в том числе и искажения, которые могут побуждать вокалиста исправлять звук, который в этом в данный момент не нуждается и по сути соответствует требованиям хорошего академического вокала.

Итак, есть различие восприятия звука голоса, слушателем и исполняющим. Когда «слушателем» является педагог, предлагающий после прослушивания рекомендации по исправлению вокальных ошибок:

- вокальной интонации,
- тембральной неровности в различных регистрах,
- дикционной нечёткости,
- недостаточной кантिलены и прочих,

часто возникает несогласие обучающихся в справедливости рекомендаций педагога. «Я так и пою» – фраза знакома многим вокальным педагогам. Однако применить авторитет, приказать студенту доверять высказанным замечаниям и требованиям всегда будет иметь меньшую эффективность, чем попытка показать начинающему вокалисту реальное звучание его голоса и обсудить с ним сопутствующие этому звучанию субъективные ощущения. С этой целью можно применять такие приёмы как:

- поиск в помещении таких пространственных точек, из которых отражение звука голоса будет наиболее концентрированным и соответствующим его реальному звучанию
- применить звукозаписывающее устройство.

Таким образом установить доверительный диалог педагога и обучающегося.

В вокальной подготовке можно обозначить некоторые факторы, которые больше относятся в категории объективных. Одним из таких факторов является взаимоотношение интонации голоса, как «инструмента», творящего музыкальную интонацию, и фортепиано, как инструмента с фиксированной музыкальной интонацией. Тема весьма актуальная, поскольку фортепианный строй, а вместе с тем и фортепианный звук являются главными ориентирами для вокалиста и связано это с тем, что начальные вокальные упражнения осуществляются под фортепиано, а в дальнейшем разучивание произведений на всех этапах вокальной карьеры также происходит с участием фортепиано. В этой связи приобретает актуальность научных исследований,

которые осуществил Н.А. Гарбузов. Его фундаментальные исследования, касающиеся зонной природы звуковысотного слуха, внутризонного интонационного слуха, а также зонной природы тембрового слуха вносят коррективы в понятие природного вокального звука, вокального интонирования и, в конечном счёте в понятие вокальной координации. Фактически он показал «несовершенство» равномерно темперированного строя для инструментов, создающих интонацию в ряду которых стоит человеческий голос [2, 3]. Н.А. Гарбузов использовал аппаратуру, которая могла разделить интервал 0,5 тона на 100 частей и фиксировать частоту издаваемого звука в столь малых единицах. Эти единицы так и назывались – центы. С помощью этой аппаратуры он исследовал одну и ту же мелодию (арию из оркестровой сюиты И.С. Баха ре мажор в переложении для скрипки) в исполнении трёх выдающихся скрипачей: Давида Ойстраха, Михаила Эльмана и Ефрема Цимбалыста. Оказалось, что уже в первом такте первый интервал Д. Ойстрах и М. Эльман играют на 20 центов ниже, чем это обусловлено равномерно темперированным строем, а Е. Цимбалыста играет этот интервал так же ниже темперированного строя, но лишь на 10 центов. В дальнейшем отклонения от темперированного строя встречались у всех трёх скрипачей чаще, чем совпадения ним. Справедливо утверждение Н.К. Перерезева о том, что «...каждому высококвалифицированному исполнителю присуща индивидуальная манера художественного интонирования, отражающая его интонационное мышление, идеалом которого отнюдь не является темперированный строй. Выбор тех или иных звуковысотных оттенков интервалов и характеризует индивидуальную манеру интонирования мастеров» [4, с. 6].

Равномерно-темперированный строй возник и утвердился в европейской музыкальной культуре в XVI-XVII веках и произвёл настоящую революцию в музыке. Он унифицировал настройку клавишных инструментов, позволил исполнять произведения в разных тональностях, в разных октавах без ощутимого биения интервалов. Нужно отметить, что введение этой новой музыкальной системы потребовало адаптации слуха музыкантов в смысле принятия несколько иных интервальных отношений звуков. Однако, если музыканты-исполнители на инструментах с фиксированной звуковысотностью вынуждены были принять равномерно-темперированный строй «без возражений», то музыкальный слух музыкантов с инструментами, творящими интонацию, проявил консервативность к **новизне равномерно темперированного строя**. Оно выразилось в том, что интонирование на таких инструментах как скрипка, духовые, а также вокальное интонирование голоса сохраняли определённую свободу по отношению к равномерно темперированному строю. Более того, слишком педантичное следование равномерно темперированному интервалу при исполнении мелодии на этих инструментах часто воспринималось как даже, в некоторой степени, не совсем чистое, не живое, с потерей богатства тембра, свойственного этому инструменту. Исследования Н.А. Гарбузова доказали, что в процессе музыкального исполнительства звуки, сохраняя своё качество как ступени звукоряда могут несколько варьироваться по высоте, приобретать различные интонационные оттенки. Совокупность частот, в пределах которых музыкальный звук сохраняет свою индивидуальность, Н.А. Гарбузов назвал зоной данного звука [2, 3].

Таким образом, если в процессе начальных распевочных упражнений педагог играет мелодическую линию на фортепиано, он уже может оказывать не вполне полезную услугу начинающему вокалисту по следующим причинам:

- во-первых, инструмент фортепиано имеет тембр звука очень далёкий от природного тембра голоса человека, однако начинающий вокалист принимает тембр инструмента за эталон и начинает его копировать;

- во-вторых, голос перестаёт творить свою интонацию, полностью подчиняясь равномерно темпированному строю;
- в-третьих, молоточковый способ извлечения звука на фортепиано не способствует развитию кантилены, вокальной пластики и горизонтального ощущения изменения звуковысотности.

Первая проблема, касающаяся природного тембра человеческого голоса может быть решена через звуковой регулировочный образ, которым несомненно может быть голос педагога. Тональную опору определяют гармонические (функции) созвучия фортепианной партии. Если есть проблема мужского – женского голоса педагога и студента, перед началом занятия можно слушать голоса профессиональных исполнителей, соответствующих голосу обучающегося. В процессе распевочных упражнений строго следить, чтобы голоса студента сохранял тембр, свойственный природе человеческого голоса и соответствовал эстетике академической вокальной школы.

Вторая проблема, касающаяся индивидуальной интонационной свободы голоса, как «музыкального инструмента», творящего интонацию будет решена через отказ дублировать на инструменте мелодическую линию упражнения и сопровождение голоса осуществлять лишь сменой гармонических функций на фортепиано тоника-доминанта, а, возможно, и в более богатом гармоническом сочетании.

О вокальной пластике и горизонтальности «звуковысотного» мышления можно сказать следующее. В основе лежит ложное представление о ширине интервалов, которые включает в себя это произведение. *Самым существенным в этом вопросе является представление об интервалах, а, следовательно, и способе их интонирования, когда вокалист смотрит в ноты, то у него возникают визуальные впечатления от нотной записи, которые вступают в противоречие с воплощением этой записи в звук реального голоса.*

Ноты являются графическим изображением музыки. Нотная запись осуществляется по принципу вертикали: одни ноты написаны выше, а другие ниже, и в сознании всех музыкантов утвердились понятия о звуках, которые они обозначают теми же словами «высокие» и «низкие». Инструменталисты эту проблему не замечают, так как на фортепианной клавиатуре высокие звуки справа, а низкие слева, на баяне низкие звуки вверху клавиатуры, а высокие – внизу. Для многих вокалистов понятия «выше-ниже» становятся роковыми.

Дело в том, что в физиологии образования вокального звука отсутствует вертикальность. Смена высоты звука происходит в результате разной степени натяжения голосовых связок, расположенных в гортани впереди назад. Однако многие вокалисты, если не сказать все, но в разной степени привязанности к этой проблеме, интонирование интервалов мыслят вертикально. Многие певцы демонстрируют это глазами, подбородком, вытягиванием шеи и другими жестами. Визуальные впечатления от написанных интервалов переносятся на голос, и каждый старается в голосе соблюдать свою визуальную пропорцию интервалов. Такой способ пения нотного материала чаще встречается в хоровых коллективах. Этот способ интонирования можно назвать *формальным интонированием*. Поэтому мы условно сопоставляем хоровое и сольное интонирование. Мы назвали бы его *формальным вокальным интонированием*. Субъективными признаками такого способа пения являются расширенные интервалы, в связи с чем, чем шире интервал, тем он труднее достигается. Объективно мы можем слышать тембральную неестественность голоса особенно при переходе из одного регистра в другой, и в ряде случаев потерю тональности и очень часто в сторону завышения. Конечно, наблюдаем характерные движения тела и мимики. Следствием всего этого становится быстрая утомляемость голосового аппарата.

#### Библиографический список

1. Дмитриев Л.Б. *Основы вокальной методики*. Москва: Музыка, 2015.
2. Гарбузов Н.А. *Внутризонный интонационный слух и методы его развития*. Москва – Ленинград, 1951.
3. Гарбузов Н.А. *Зонная природа звуковысотного слуха*. Москва – Ленинград, 1948.
4. Переверзев Н.К. *Проблемы музыкального интонирования*. Москва: Музыка, 1966.
5. Емельянов В.В. *Развитие голоса*. Москва: Планета музыки, 2015.
6. Новиков С.Б. Имитационные упражнения на начальном этапе вокальной подготовки будущих учителей пения. *Среднее профессиональное образование*. 2011; 2: 22 – 24.
7. Сокерина И.В. Определение педагогических условий становления личностно-профессиональных качеств педагогов-музыкантов на занятиях вокальной подготовкой в Вузе. *Педагогика искусства*. 2011; 4: 113 – 118.
8. Сокерина И.В. Изучение музыкальной одаренности: психологический аспект. *Среднее профессиональное образование*. 2010; 47 – 48.
9. Ушакова О.Б. Вокально-хоровое мышление как условие профессиональной подготовки специалиста в современных условиях. *Инновационные технологии в науке и образовании*. 2016; 1-1 (5): 284 – 287.
10. Фурсов В.В., Новиков С.Б. Гуманитарные инновации в образовании. Музыкально-фонационная стимуляция когнитивной деятельности студентов. *Учёный совет*. 2016; 9: 53 – 59.

#### References

1. Dmitriev L.B. *Osnovy vokal'noj metodiki*. Moskva: Muzyka, 2015.
2. Garbuzov N.A. *Vnutrizonnyj intonacionnyj sluh i metody ego razvitiya*. Moskva – Leningrad, 1951.
3. Garbuzov N.A. *Zonnaya priroda zvukovysotnogo sluha*. Moskva – Leningrad, 1948.
4. Pereverzev N.K. *Problemy muzykal'nogo intonirovaniya*. Moskva: Muzyka, 1966.
5. Emel'yanov V.V. *Razvitie golosa*. Moskva: Planeta muzyki, 2015.
6. Novikov S.B. Imitacionnye uprazhneniya na nachal'nom etape vokal'noj podgotovki buduschih uchitelej peniya. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2011; 2: 22 – 24.
7. Sokerina I.V. Opredelenie pedagogicheskikh uslovij stanovleniya lichnostno-professional'nyh kachestv pedagogov-muzykantov na zanyatiyah vokal'noj podgotovkoj v Vuze. *Pedagogika iskusstva*. 2011; 4: 113 – 118.
8. Sokerina I.V. Izuchenie muzykal'noj odarennosti: psihologicheskij aspekt. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2010; 47 – 48.
9. Ushakova O.B. Vokal'no-horovoe myshlenie kak uslovie professional'noj podgotovki specialista v sovremennykh usloviyah. *Innovacionnye tehnologii v nauke i obrazovanii*. 2016; 1-1 (5): 284 – 287.
10. Fursov V.V., Novikov S.B. Gumanitarnye innovacii v obrazovanii. Muzykal'no-fonacionnaya stimulyaciya kognitivnoj deyatel'nosti studentov. *Uchenyj sovet*. 2016; 9: 53 – 59.

Статья поступила в редакцию 07.03.17

УДК 378.1

**Prokopyeva S.I.**, senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),

E-mail: feddana@mail.ru

**Parnikova G.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: allerigor@yandex.ru

**SPECIFICS AND DIFFICULTIES OF STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES IN STUDYING A FOREIGN LANGUAGE IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES (WITH REFERENCE TO THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)).** The research paper presents results of research in teaching foreign students of technical specialties in a non-linguistic university. The work describes cultural-behavioral, ethnocommunicative and socio-cultural characteristics of students of North-Eastern Federal University named after

M.K. Ammosov (Yakutsk). As an investigative task, the authors attempt to identify and subsequently solve the difficulties encountered among technical students from representatives of the indigenous people of Yakutia, while teaching a foreign language. The practical experience of the authors and established methodical reality of teaching foreign languages in the regional system of higher education are generalized. The article is of interest to methodologists, teachers and researchers in the field of ethno-pedagogy.

**Key words: features, problems, technical specialties, foreign language**

**С.И. Прокопьева**, ст. преп. Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск,  
E-mail: feddana@mail.ru

**Г.М. Парникова**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск,  
E-mail: allerigor@yandex.ru

## ОСОБЕННОСТИ И ТРУДНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))

В статье представлены результаты исследования по обучению иностранному языку студентов технических специальностей в неязыковом вузе. В работе описываются культурно-поведенческие, этнокоммуникативные и социокультурные особенности студентов Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, расположенного в г. Якутске. В качестве исследовательской задачи авторами была предпринята попытка определить и впоследствии разрешить трудности, которые встречаются у студентов технических специальностей из числа представителей коренных жителей Якутии при обучении иностранному языку. Обобщается практический опыт авторов и сложившейся методической действительности преподавания иностранных языков в региональной системе высшего образования. Статья представляет интерес для методистов, педагогов и исследователей в области этнопедагогике.

**Ключевые слова: особенности, проблемы, технические специальности, иностранный язык**

В настоящий момент инженерное образование является одним из приоритетов государственной политики в образовательной сфере. На заседании Совета по науке и образованию под председательством президента РФ обсуждались вопросы модернизации отечественной системы образования. В этой связи В.В. Путин подчеркнул необходимость актуализации государственных программ, определяющих потребность в инженерных и технических кадрах в долгосрочной перспективе [1].

Новый этап модернизации системы высшего образования предполагает актуализацию региональных основных образовательных программ. В рамках реализации Болонского соглашения одним из актуальных направлений образовательной деятельности в вузах является формирование языковой компетентности студентов, которая позволит выйти на качественно новый уровень развития международных отношений, обмена и передачи опыта странами в целях социально-экономического развития государства.

Обучение иностранному языку в техническом вузе характеризуется рядом особенностей: иностранный язык не входит в перечень основных профилирующих предметов; содержание учебных планов демонстрирует незначительное количество учебных часов, отводимых на изучение иностранного языка. Опытнo-экспериментальная работа осуществляется в Физико-техническом институте Северо-Восточного федерального университета. Методическая действительность свидетельствует о том, что на данный момент студенты-физики изучают иностранный язык в течение полутора лет: 3 семестра на 1-м и 2-м курсах. В соответствии с полугодовым учебным планом на изучение иностранного языка отводится 187 часов академического времени. Также следует добавить, что студенты имеют не достаточную языковую подготовку. Студенты характеризуются недостаточной мотивацией к изучению иностранного языка. Как отмечает Е.В. Самойленко, «студенты, изучающие иностранный язык в вузе нелингвистического профиля, на занятиях, как правило, пребывают в двух диаметрально противоположных психических состояниях: состоянии скуки или состоянии тревожности» [2, с. 263]. Данную ситуацию можно объяснить тем, что обучающиеся не испытывают потребности в знаниях иностранного языка для последующего применения в своей будущей профессиональной деятельности и/или повседневной жизни. В этой связи, перед преподавателями иностранного языка стоит задача заинтересовать студента, установить благоприятные межличностные отношения, создать психологически комфортную среду в группе, отойдя от императивной формы педагогического воздействия и перейдя к оппaтивному, демократическому отношениям, тем самым способствуя позитивному настрою процесса обучения, повышению уверенности в себе, желанию общаться на иностранном языке, снижению страха ошибок. Как полагает О.С. Потошина, установление доброжелательной атмосферы общения со студентами, доверия, поддержки и эмо-

циональной увлеченности «способствует развитию интереса к предмету у студента» [3, с. 142].

В настоящее время в Северо-Восточном федеральном университете проходит реорганизация проведения учебных занятий по иностранным языкам. Если раньше занятия проводились по учебным группам, то в данное время реализуется переход на уровневое обучение для того, чтобы студенты могли в перспективе сдать международные экзамены на подтверждение уровня знания языка. Мы согласны с данным нововведением и считаем его целесообразным. Но, на наш взгляд, при реализации уровня обучения может быть упущен из вида аспект изучения профессиональной лексики технической направленности, так как подготовка к IELTS или TOEFL предполагает обучение всем видам иноязычной речевой деятельности: письму, говорению, чтению и аудированию. Мы считаем обязательным условием наличия у выпускника высшей школы иноязычной коммуникативной компетенции, включая также владение иноязычной профессиональной терминологией для эффективного взаимодействия с зарубежными партнерами в избранной профессиональной деятельности. Как отмечает О.В. Козина: «Обучение иностранному языку нельзя отделять от будущей профессии обучающихся ... цели подготовки по иностранному языку должны быть соотносены с целями подготовки данной кафедрой специалистов на базе требований к их профессиональной деятельности» [4].

Следующей актуальной проблемой в обучении иностранному языку в неязыковых вузах является применение устареваемых основных профессионально-направленных учебников по специальности, которые не всегда соответствует коммуникативным целям изучения курса. Отсутствие учебных материалов, рекомендованных Минобрнауки по страноведческой, социально-культурной тематике, направленной на коммуникативную компетенцию, существенно ограничивает возможность эффективного обучения дисциплине. Решением данной проблемы может служить параллельное использование отечественных и зарубежных учебных пособий, что способствует наиболее успешному усвоению иностранного языка.

Как показывает образовательная практика авторов исследования на технических специальностях Северо-Восточного федерального университета, в подавляющем большинстве, обучаются студенты мужского пола, представляющие коренное население Якутии (Саха). Многолетний практический опыт убедительно доказывает, что народу саха (якутам) присущи такие культурно-поведенческие особенности как: скромность, сдержанность, скрытое проявление эмоций, толерантность, благожелательность, терпеливость, стрессоустойчивость, уважительное отношение к людям старшего поколения. К особенностям студентов-северян относят: «низкий уровень личной инициативы, интровертность, трудности в социальной адаптации, настойчивость в преодолении трудностей, стремление к этнической самоидентификации» [5; с. 84].

Рассматривая поведение студентов саха можно выделить такие этнокоммуникативные особенности как немногословность, лаконичность фраз, обрывистая манера общения, замедленный темп речи. Народу саха свойственна культура молчания: больше слушают, чем говорят. В разговоре присутствует большое количество междометий. Они зачастую проявляют конформизм в групповом общении. Характерно нежелание публично высказывать и отстаивать свою точку зрения, предпочитая молча сделать выводы и оставить свое мнение при себе. В культуре народа саха несвойственно допустимость обсуждения сугубо личных проблем человека в группе общения. Саха выказывают тактичное отношение к собеседнику, проявляемое в осторожном обращении со словом из опасения ненароком задеть человека. В то же время, в учебных группах обучаются выпускники городских и сельских образовательных школ. Анализируя поведение, условно говоря, сельских и городских студентов, можно выделить ряд отличий между ними:

- по характеру речи (у сельских студентов – замедленная, взвешивая, у городских – беглая, поверхностная, более эмоционально окрашенная речь);
- по поведенческим реакциям (сельские отличаются степенностью, важностью, размеренностью, достоинством, исполнительностью; проявляют настойчивость в преодолении трудностей; умеют собраться в нужный момент; городские – активностью, инициативой, суетливостью, необязательностью, теряют присутствие духа в стрессовых ситуациях);
- по характеру общения (сельские – более открытые, городские – более избирательны, закрыты в общении, свойственно преобладание кратковременных, поверхностных контактов в межличностном общении);
- по восприятию мышления и скоростью протекания психофизической реакции (сельские – размеренные, послушные,

спокойные, целеустремленные; городские – тревожные, беспокойные, с развитым критическим мышлением, склонностью к причинно-следственным связям, быстрой ответной реакцией на слова и действия).

В результате перечисленные особенности исследуемой категории студентов оказывают влияние на процесс обучения иностранного языка в неязыковом вузе. В ходе обучения иностранному языку нами были отмечены трудности, возникающие у студентов из числа местного населения: языковой барьер, косноязычность, как следствие двуязычия или естественного билингвизма, где иностранный язык выступает вторым неродным языком. Трудности в восприятии большого количества информации в быстром темпе. Немногословность и речевая пассивность в силу гендерных и этнокоммуникативных особенностей, которые затрудняют процесс иноязычной коммуникации.

Следует также выделить следующие проблемы, характерные для студентов технических специальностей при изучении иностранного языка: недостаточный уровень подготовки выпускников образовательных школ по иностранному языку; низкий уровень мотивации в изучении иностранного языка у некоторых обучающихся в виду непрофильности предмета, незначительное количество учебных часов, отводимое на изучение дисциплины, недостаточная оснащенность материально-технической базы; отсутствие выбора в качестве дополнительных учебных пособий и учебных комплектов зарубежных издательств, одобренных Министерством образования и науки РФ. Перечисленные трудности при обучении иностранному языку и особенности студентов технических специальностей из числа коренных жителей северного региона требуют разработки теоретико-методологических основ формирования иноязычной компетенции в неязыковом вузе с учётом реальной региональной действительности.

#### Библиографический список

1. *Стенографический отчёт о заседании Совета при Президенте по науке и образованию*. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/45962>
2. Самойленко Е.В. Теоретические аспекты реализации «внутренних резервов» студентов при обучении иностранным языкам. *Преподаватель высшей школы в XXI веке: сборник трудов международной научно-практической Интернет-конференции РГУПС. Ростов-на-Дону, 2007; Сб. 5, Ч. 1: 262 – 266.*
3. Потошина О.С. Специфика преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей (психологические особенности и основные методы активизации учебного процесса). *Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в неязыковых вузах: материалы Межфакультетской научно-методической конференции*. Под научной редакцией Т.В. Соколова. Москва: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2012: 139 – 146.
4. Козина О.В. *Формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов в преподавании иностранного языка в нелингвистической образовательной среде*. Available at: [http://www.rusnauka.com/9\\_NND\\_2012/Pedagogica/2\\_105404.doc.htm](http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105404.doc.htm)
5. Парникова Г.М. Анализ методической действительности, сложившейся в системе высшего образования в РС (Я). *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2016; 8: 83 – 87.

#### References

1. *Stenograficheskij otchet o zasedanii Soveta pri Prezidente po nauke i obrazovaniju*. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/45962>
2. Samojlenko E.V. Teoreticheskie aspekty realizacii "vnutrennih rezervov" studentov pri obuchenii inostrannym yazykam. *Prepodavatel' vysshej shkoly v XXI veke: sbornik trudov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy Internet-konferencii RGUPS. Rostov-na-Donu, 2007; Sb. 5, Ch. 1: 262 – 266.*
3. Potoshina O.S. Specifika prepodavaniya inostrannyh yazykov studentam neyazykovykh special'nostej (psihologicheskie osobennosti i osnovnye metody aktivizacii uchebnogo processa). *Aktual'nye problemy prepodavaniya inostrannyh yazykov v neyazykovykh vuzah: materialy Mezhfakul'tetskoj nauchno-metodicheskoy konferencii*. Pod nauchnoj redakciej T.V. Sokolova. Moskva: Izdatel'skij dom NIU VSh'E, 2012: 139 – 146.
4. Kozina O.V. *Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti buduschih specialistov v prepodavanii inostrannogo yazyka v nelingvisticheskoy obrazovatel'noj srede*. Available at: [http://www.rusnauka.com/9\\_NND\\_2012/Pedagogica/2\\_105404.doc.htm](http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105404.doc.htm)
5. Parnikova G.M. Analiz metodicheskoy dejstvitel'nosti, slozhivshejsya v sisteme vysshego obrazovaniya v RS (Ya). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; 8: 83 – 87.

Статья поступила в редакцию 17.03.17

УДК 378

**Radchenko N.V.**, postgraduate, teaching assistant, Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: [nata-st1202@yandex.ru](mailto:nata-st1202@yandex.ru)

**SPECIFICS OF MONITORING AS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY.** The research is based on an analysis of scientific literature, which reveals the basics of pedagogical monitoring as a complex technology, for it provides dynamic control and feedback control object. The work presents the author's opinion about the structure and contents of the technology of the question of the research and its key features. In the educational process monitoring is used for regular monitoring of the learning process, the system of collection, processing, storage and dissemination of information on the educational process, with a view to identifying and assessing its results, as well as managerial decisions on regulation and correction in accordance with predictable results. The paper provides an example of implementation of this technology in the early stages of its development. The author draws the attention to factors that may hinder the realization of technology of pedagogical monitoring.

**Key words:** monitoring, pedagogical monitoring, systems approach, educational technology, performance criteria.

*Н.В. Радченко, аспирант, ассистент каф. педагогики и психологии профессионального образования Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь, E-mail: nata-st1202@yandex.ru*

## ОСОБЕННОСТИ МОНИТОРИНГА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

На основе анализа научной литературы раскрывается сущность педагогического мониторинга как сложной технологии, которая обеспечивает динамический контроль и обратную связь с объектом управления. В образовательном процессе мониторинг применяется для регулярного наблюдения за процессом обучения, системой сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательном процессе, с целью выявления и оценивания его результатов, а также принятия управленческих решений по регулированию и коррекции в соответствии с прогнозируемыми результатами. Приводится пример реализации данной технологии на ранних этапах её становления. Автор обращает внимание на факторы, которые могут затруднить реализацию технологии педагогического мониторинга.

**Ключевые слова:** мониторинг, педагогический мониторинг, системный подход, педагогическая технология, критерии эффективности.

На фоне нарастающего динамизма цивилизационного роста, усложнения связей и отношений в обществе коренным образом меняется роль образования – главного института воспроизводства интеллектуально-культурного потенциала общества и его передачи от поколения к поколению. Именно образование в текущих реалиях – единственный институт, который может воспроизводить, корректировать и презентовать новые ценностные и культурные установки нашего общества [1]. Особенно сильно затрагивают данные изменения образовательные процессы в вузе, в частности проблематику подготовки педагогических кадров. Это диктует необходимость в адекватном управлении образовательными процессами, что требует, прежде всего, их правильной оценки и принципиальной возможности прогнозирования динамики изменений.

В 21 веке мониторинг и другие формы оценки стали, по сути, ключевой управленческой технологией, которая обеспечивает динамический контроль и обратную связь с объектом управления. Учитывая современные реалии и возрастающую сложность систем любого рода, технология мониторинга должна реализовываться оптимально, либо функционирование объекта управления будет не так эффективно, как могло бы быть. С целью оптимизации использования данной технологии необходим системный подход, поскольку объект управления – это всегда система, либо элемент системы [2]. Разумеется, образовательная система также использует данную технологию, и весьма активно. Специфика её использования будет рассмотрена в рамках данной статьи.

В современной педагогической науке еще не существует системного подхода к мониторингу, нет четкого представления о его атрибутике. Из-за этого понимание процессов мониторинга на каждом его этапе, методология использования данной технологии и алгоритм её реализации во многом противоречивы и не определены [3].

Изначально данная технология эффективно реализовывалась только в естественных науках, в рамках которых и зародилась. Её применение было чётко детерминировано самими объектами изучения, поэтому как минимум до приемлемого уровня развития системного подхода, общей для всех наук и областей, методологии мониторинга не существовало. Приведём иллюстрацию реализации данной технологии на ранних этапах её становления, на примере физики. Исследование природы частиц в физике обусловлено особыми принципами, которые были выявлены опытным путём, а так же аппаратурой, которая может чётко зафиксировать исследуемые процессы. В отличие от физики, где диагностика объектов и процессов регламентирована и, либо даёт адекватный результат, либо нет – в педагогике не существует настолько совершенного диагностического инструментария. Образовательные процессы не поддаются столь конкретному и точному исследованию, в силу наличия ярко выраженного человеческого фактора [4]. Именно данный факт, по сути, тормозит реализацию данной технологии в рамках педагогики больше всего. В рамках данной науки и смежных с ней просто не существует и, вряд ли в ближайшее время появится аналог столь детальной диагностики исследуемых явлений. Однако важно отметить то, что в такой точности и нет крайней необходимости, самое главное, что требуется от ПМ, с точки зрения руководителей и управленцев – возможность отслеживать процессы в динамике, наличие критериев эффективности и возможность оценки влияния того или иного фактора или их совокупности на исследуемые процессы [5]. Учитывая вышеописанное, мониторинг как технологию логично представить в виде системы с четким соответствием между субъектом и объектом изучения. Однако,

учитывая то, что в рамках образовательных процессов понятия субъекта и объекта размыты, наиболее адекватно использовать термин «актор». Подобный подход позволяет анализировать процессы субъект-субъектного взаимодействия более широко, и не дифференцировать направленность изучения, исходя из эпистемологических критериев [6]. Подобный методологический принцип позволяет соотносить исследователя (субъект) и исследуемое (объект) в динамике, когда происходят метаморфозы данных понятий, поскольку их единообразное представление в качестве акторов не чувствительно к таким изменениям.

Рассмотрение педагогической системы и её элементов в совокупности с самим исследователем как акторов – это попытка авторского приложения системного подхода к ПМ, что на наш взгляд решает множество методологических противоречий и позволяет рассмотреть феномен более широко. Данный методологический принцип, позволяет иначе выстраивать модель реализации ПМ. Например, вместо того, чтобы отдельно исследовать элементы образовательного процесса, рассматривать образовательный процесс через исследование тесно связанных с ним процессов, например коммуникационного. Подобная экстраполяция возможна только потому, что нет четкого разделения на субъект и объект, что и позволяет иначе использовать диагностический инструментарий.

Цель научных исследований в разрезе проблемы ПМ – обобщить и систематизировать имеющиеся концепции и подходы, чтобы иметь возможность дать наиболее оптимальную модель ПМ, алгоритмику его организации и прикладной реализации. Если реализовать в данном контексте методологический принцип дифференциации на акторов, а не объект и субъект, куда проще представить процесс внедрения ПМ как технологии, особенности и специфику данного процесса. Это связано с тем, что методологический принцип дифференциации на акторов, позволяет представить систему как полиаспектную и парциальную (в случае принципиального наличия у нее этих свойств), а так же более детально моделировать пространство взаимосвязей. При традиционной дифференциации (на субъект и объект) рассмотрение различных аспектов часто невозможно из-за противоречивости объекта исследования. Утрируя, рассматриваемый методологический принцип предназначен для выявления и рассмотрения в динамике атрибутов феномена [6].

Перейдем непосредственно к рассмотрению ПМ, применяя представленный методологический принцип. Исходя из особенности заявленной методологии, необходим эталон для сравнения, либо критерий оценки, иначе невозможно давать характеристику актору в динамике, важно оценивать насколько актор соответствует самому себе, после изменения. Критерием оценки для ПМ в таком контексте является – качество образования, как наиболее значимый интегральный показатель, характеризующий все образовательное пространство в целом [7]. Так же можно использовать и критерии, которые являются детерминантами качества образования. Критерий эффективности отдельных процессов (например, преподавания определенной дисциплины, работа администрации и т. п.) не является достаточным основанием для оценки актора, поскольку не даёт представление о системе в целом. Вполне возможна ситуация, когда определенный процесс эффективен, но при этом тормозит развитие системы или динамику иных процессов. Прекрасная иллюстрация – внедрение инноваций. Эффективно, однако, затрудняет коммуникационный процесс, вредит психологическому климату, что сказывается негативно уже на всем образовательном пространстве. Можно сделать вывод о том, что ПМ отдельных процессов в принципе адекватно использовать, только при условии реализации ПМ

всей образовательной системы в целом. Подобный подход позволит не только рассмотреть акторов, но и выявить изменение структуры, вовремя обратить внимание на намечающиеся тенденции в динамике изменений. Это диктует необходимость в наличие такого неперемного атрибута организации мониторинга, как принцип системности.

Несомненным достоинством внедряемого методологического принципа реализации педагогического мониторинга является его универсальность, адаптированность к системе образования, валидность в условиях создания системы непрерывного образования. Однако, исходя из принципа системности, необходимо учитывать специфику акторов, принимать во внимание любые факторы, которые могут затруднить реализацию технологии ПМ. В теории систем подобные факторы описываются как «энтропический аспект». К подобному аспекту можно причислить: региональную специфику образовательной системы; специфику управления учреждением образования и особенности управленческой культуры и тому подобные особенности. Региональный компонент может влиять на состав акторов и их особенности. В отдельных регионах, сильны позиции студенчества, в других – администрации ВУЗов, если не учитывать региональный компонент при ПМ, не возможно правильно определить не только особенности образовательного процесса, но и просто адекватно интерпретировать текущее положение вещей. Важно также и то, кто конкретно реализует технологию ПМ. Дело в том, что у реа-

лизирующего всегда есть определённые ожидания и интересы, что мешает объективности применения ПМ. Поэтому оптимально, когда технология реализуется либо нейтральной, либо наиболее незаинтересованной в результатах стороной. Ни у кого не вызовет сомнений то, что мониторинг работы администрации ВУЗа, который осуществляется самой администрацией будет не вполне объективен. Важно также и то, на каком уровне образовательной системы происходит ПМ. Каждый из уровней, будь то школа или послевузовская подготовка, имеет свою специфику, которая значимо влияет на цели образовательного процесса. Первоочередная оценка цели и того как она достигается, и как можно оптимизировать данный процесс – это и есть подлинная задача мониторинга, как технологии, применительно к любым ситуациям [7].

Решение проблемы качества образования (которое является и критерием и в конечном счёте целью применения ПМ) зависит от того, насколько своевременно и адекватно будут реагировать образовательные учреждения на изменения внешней среды, на потребности общества, социальный заказ, насколько эффективны и педагогически оправданы избранные методы и технологии, насколько объективной, независимой и систематической будет экспертиза деятельности образовательного учреждения [8]. Исходя из данной сентенции, ПМ – это ключевая технология для улучшения качества образования, а значит одна из фундаментальных и для образования в целом.

#### Библиографический список

1. Игропуло И.Ф. О проблеме понимания социокультурного контекста развития образования. *Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета*. 2012; 3 (32): 155.
2. Горб В.Г. *Педагогический мониторинг в вузе: методология, теория, технологии*. Екатеринбург, 2003.
3. *Диагностическая деятельность педагога: учебное пособие для студентов вузов*. Москва, 2008.
4. Кузьмина Н.В. *Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования*. Москва, 2010.
5. Бардовский Г.А., Нестеров А.А. *Управление качеством образовательного процесса*. Санкт-Петербург, 2011.
6. *Эпистемология: перспективы развития*. Москва, 2012.
7. Горб В.Г. Технологические аспекты педагогического мониторинга взаимоотношений субъектов образовательной деятельности в вузе. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2003; 2: 46 – 52.

#### References

1. Igropulo I.F. O probleme ponimaniya sociokul'turnogo konteksta razvitiya obrazovaniya. *Vestnik Severo-Kavkazskogo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta*. 2012; 3 (32): 155.
2. Gorb V.G. *Pedagogicheskij monitoring v vuze: metodologiya, teoriya, tehnologii*. Ekaterinburg, 2003.
3. *Diagnosticheskaya deyatel'nost' pedagoga: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov*. Moskva, 2008.
4. Kuz'mina N.V. *Акмеологическая теория povysheniya kachestva podgotovki specialistov obrazovaniya*. Moskva, 2010.
5. Bardovskij G.A., Nesterov A.A. *Upravlenie kachestvom obrazovatel'nogo processa*. Sankt-Peterburg, 2011.
6. *Epistemologiya: perspektivy razvitiya*. Moskva, 2012.
7. Gorb V.G. Tehnologicheskie aspekty pedagogicheskogo monitoringa vzaimootnoshenij sub'ektov obrazovatel'noj deyatel'nosti v vuze. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2003; 2: 46 – 52.

Статья поступила в редакцию 23.03.17

УДК 378

**Sultanahmedova K.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: sh\_shihalieva@mail.ru

**Ramazanov D.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: sh\_shihalieva@mail.ru

**Burzhunova M.G.**, Cand. of Sciences (Philology), Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: sh\_shihalieva@mail.ru

**PERSPECTIVE TRENDS OF TEACHING RUSSIAN TO YOUNG SCHOOLCHILDREN.** The article analyses principles of formation and development of cognitive interest to Russian language lessons among students of 3-4 grades. The research is based on the level of mastering different functional styles of Russian and native language. The work describes problems of teaching young pupils and defines conceptual teaching technologies in Dagestan. The paper studies aspects of teaching the Russian language in Dagestan, which defines the contents of the training classes on Russian language, marked with a special stylistic ability, able to serve as a significant landmark in the development of learning interest in the subject. Formation of communicative skills allows to identify cases of interference in the speech of students and monitor the status of vocabulary-building functional styles of Russian and native language.

**Key words:** teaching methods, functional styles of Russian language, stylistic abilities.

**К.А. Султанамедова**, канд. пед. наук, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,  
E-mail: sh\_shihalieva@mail.ru

**Д.А. Рамазанова**, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,  
E-mail: sh\_shihalieva@mail.ru

**М.Г. Буржунова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,  
E-mail: sh\_shihalieva@mail.ru

## ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье проанализированы принципы формирования и развития познавательного интереса учащихся младших классов с учётом функционального стиля языка и речи. Охарактеризованы дискуссионные проблемы обучения отдельных языковых средств со значимыми маркерами межнациональной коммуникации, определены концептуальные технологии преподавания русского языка в Дагестане. В аспекте преподавания русского языка в Дагестане, определяющего содержание коммуникативно-речевой культуры, выделены специальные стилистические умения со значимыми маркерами межнациональной коммуникации. Формирование коммуникативного интереса и коммуникативно-речевой культуры позволяет выявить случаи интерференции в речи учащихся, контролировать состояние словарного потенциала с функциональными стилями языка и речи.

**Ключевые слова:** методика обучения, функциональные стили русского языка, стилистические умения.

В современной лингвистике довольно чётко обозначилась парадоксальная тенденция: стремление построить общую теорию отдельных языковых единиц на материале нескольких языков. Сразу же отметим, что подобный подход к решению общетеоретических вопросов должен вызвать возражение и обобщить программу усвоения функционального стиля. Функциональная стилистика – весьма специфичная часть курса русского языка. Можно с уверенностью говорить об исключительном значении стилистической компетенции в нерусской аудитории. Функциональный стиль при обучении курсу русского языка в Дагестане – категория историческая и вопросы её классификации разрабатывались преимущественно на материале литературных языков. Классификация стилей на материале литературных языков довольно отчетливо обнаруживается во всем характере протекания текстовой деятельности. На уровне программной документации при обучении русскому языку в Дагестане, выдвигается следующая задача со спецификой текстовой деятельности: «научить пользоваться русским языком во всех сферах речевой деятельности» [1, с. 3].

В разработку вопросов обучения функциональной стилистики русского языка в Дагестане внесли существенный вклад лингвисты и методисты – Г.Г. Буржунов, А.А. Абдуллаев, Л.И. Щоцкая и др. Однако стилистическое расслоение с функциональным стилем языка и речи в начальных классах не учитывается, а этап развития родного языка в области науки и техники регламентируется выработкой языковой нормы [2]. Ознакомление со стилистическим расслоением речи осуществляется лишь на I-й ступени общего среднего образования. В то же время, именно функциональная стилистика является основой работы по развитию речи, которая должна оцениваться в начальных классах методами формирования речевой коммуникации учащихся. С этой целью в начальных классах была проведена специальная система развития познавательного интереса в соотношениях стилистического маркера русского языка. Коммуникативно-речевая культура с ошибками стилистического характера в системе развития познавательного интереса выявила базу речевой компетенции учащихся. Детям предлагался паронимичный ряд с аналогами синонимичных групп: *мальчик\* мальчуган\* мальчонка\* парнишка\* паренек\* хлопёк\* хлопчик*. В ситуации развитого полиязычия, фиксируемого в Дагестане, соотношение употребительности того или иного стилистического маркера представлялось в определениях разговорного стиля русского языка. Так, например, можно говорить об использовании разговорного стиля преимущественно на русском языке в сельских школах Дагестана; научного и публицистического стилей на русском языке в сельских и городских школах Дагестана. Различия в сфере использования функциональных стилей позволяют выдвинуть специфичный принцип обучения русскому языку в Дагестане: *принцип учёта уровня владения различными функциональ-*

*ми стилями русского и дагестанских языков*. Реализация этого принципа требует вычленения наиболее важных моментов работы над каждым отдельным стилем; учет коммуникативно-речевой культуры учащихся, а также предупреждения вероятной интерференции в том или ином стилистическом пласте русского и дагестанских языков. Усвоение теоретических сведений по функциональной стилистике сочетается с усвоением аналогичного материала по родному (дагестанскому) языку, а это дает основание указать на принцип соблюдения функционального стиля при обучении русскому языку в Дагестане. Соблюдение этого принципа предполагает опору на лингвистическую подготовку учащихся в дагестанской аудитории. Целесообразно обратить внимание учащихся на то, что основные экстралингвистические характеристики функциональных стилей русского и родного языков, как государственных языков Республики Дагестан, формируют речевые навыки устной и письменной формы. Наличие таких теоретических обоснований позволяет выдвинуть *принцип учёта совпадений и различий в системе функциональных стилей русского и дагестанского языков*. Посредством статистического анализа выявлены результаты устных и письменных лексических ответов с характеристиками функциональных стилей русского и дагестанского языков (см. Таблицу 1):

Статистический анализ показывает, что на проектирование содержания специального обучения с использованием лексических групп синонимии и паронимии влияют ошибки с эстетическим списком. Поскольку лексико-семантические ошибки чаще возникают из-за незнания смысловой разницы между отдельными синонимами и паронимами, то различие между соответствующими понятиями должны осуществляться маркерами родного языка.

Вся работа в эксперименте была направлена на решение творческих задач с межъязыковой интерференцией. Обобщение полученных знаний и умений достигается соотношением членов синонимической и паронимической дифференциации. Интенсивное исследование с межъязыковой интерференцией лингвистики текста как структурно-смыслового целого позволяет выйти за рамки прецедентных перспектив [3]. Появляется возможность изучить метаязыковую и эстетическую специфику прецедентного текста, что, в свою очередь, открывает перспективу исследований «язык – текст – язык» (лингвистика) ↑ «культура – текст – культура» (литературоведение). Исследование специфики прецедентного текста складывается в компоненте лингвострановедческого анализа. Однако опора на традиционную лингвострановедческую категорию не может выявить интерференцию, поскольку прецедентный текст отрывается от представленных пересказов, а само содержание прецедентного текста рассматривается как внелингвистическая действительность [4].

Для осуществления лингвистического анализа в дагестанской аудитории используется программа текстов с разнообразно-

Таблица 1

Параметры обобщения ценностных ориентаций по духовно-нравственному воспитанию учащихся 3 – 4 классов

Статистический анализ ошибок в заданиях учащихся 3 – 4 классов			
школа	МОУ СОШ № 5 г. Махачкалы		
параметры обобщения	количество правильных синонимов	количество правильных паронимов	процентная ошибка на 1 ученика
3-4 класс контрольный	56	22	20, 1 % = 1, 52 %
3-4 класс экспериментальный	67	71	6, 9 % = 0, 72%

стью прозы Р. Гамзатова «Мой Дагестан». Во-первых, уникальная личность писателя как языкового информанта, биография которого позволила ему накопить словарный фонд родного языка в области науки и техники. Во-вторых, специфика разговорной речи персонажей, связанных с культурным развитием социума. В-третьих, речь поэта Р. Гамзатова обнаруживает органичное взаимодействие знаковых систем (писатель, поэт, актёр, режиссёр) и различных научных знаний (историк, философ). В его прозе сосуществуют элементы «языков» различных областей культуры, и отношения между ними являются не только прагматическими, но и прогностическими. Наконец, в-четвёртых, Р. Гамзатов свободно пользуется различными литературными стилями: разговорные и книжные стили, устная и письменная речь. Весьма конструктивной областью коммуникативной культуры учащихся начальных классов является требование литературных норм с развитием духовно-эстетического мира обучающегося. Определяющими факторами в темпах развития духовно-эстетического мира обучающегося являются случаи

интерференции в речи учащихся [5]. Методика анализа практического материала с освоением духовно-эстетического преобразования определяется в концепции евангельских текстов. Кроме того, основным элементом преобразования духовно-эстетического мира выступает создание электронных учебников «Евангелие в картинках». Стилистическое освоение текста электронных учебников и развитие русской речи учащихся начальных классов позволит расширить практический материал по коммуникативно-деятельностному принципу. Случаи интерференции обучающегося включаются в электронный учебник «Евангелие в картинках», а персональный компьютер, выступающий как коммуникативно-деятельностный ориентир активности, позволяет контролировать стилистические нормы учащихся начальных классов. Исходная познавательная активность с соблюдением норм русского литературного языка определяет базу коммуникативной культуры учащихся начальных классов с формированием речевых навыков в процессе обучения русскому языку.

#### Библиографический список

1. Абдуллаев А.А., Рамазанова Д.А. *Формирование речевых навыков у младших школьников в процессе обучения русскому языку*. Махачкала, 2013.
2. Феталиева Л.П., Шихалиева С.Х., Караева С.А. Исторические этапы развития инклюзивного образования младших школьников. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2016; 2: 94 – 99.
3. Арутюнова Н.Д. К проблеме связного прозаического текста. *Памяти В.В. Виноградова*: сборник статей. Москва, 1971: 22 – 30.
4. Песнякова Н.А. развитие речевой деятельности младшего школьника в учебном диалоге. *Начальная школа*. 2004; 12: 12 – 41.
5. Ходякова Л.А. Лингвокультуроведческий анализ текста на уроке-проекте. *РЯШ* 2012; 4: 3 – 10.

#### References

1. Abdullaev A.A., Ramazanova D.A. *Formirovanie rechevyh navykov u mladshih shkol'nikov v processe obucheniya russkomu yazyku*. Mahachkala, 2013.
2. Fetaliyeva L.P., Shihalieva S.H., Karaeva S.A. Istoricheskie `etapy razvitiya inkluzivnogo obrazovaniya mladshih shkol'nikov. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; 2: 94 – 99.
3. Arutyunova N.D. K probleme svyaznogo prozaicheskogo teksta. *Pamyati V.V. Vinogradova*: sbornik statej. Moskva, 1971: 22 – 30.
4. Pesnyakova N.A. razvitie rechevoj deyatel'nosti mladshego shkol'nika v uchebnom dialoge. *Nachal'naya shkola*. 2004; 12: 12 – 41.
5. Hodyakova L.A. Lingvokul'turovedcheskij analiz teksta na uroke-proekte. *RYaSh* 2012; 4: 3 – 10.

Статья поступила в редакцию 11.03.17

УДК 373

**Sosfenov V.N.**, UK RITM LLC (Moscow, Russia), E-mail: mail@ukritm.com

**DEVELOPMENT OF DIAGNOSTIC TOOLS FOR DETECTING BEST PRACTICES OF EDUCATIONAL INNOVATION DISSEMINATION IN THE FIELD OF GENERAL EDUCATION.** The article describes possible tools for conducting monitoring studies of regional practices for replication and transfer of educational innovations and the mechanism for their use. It is noted that monitoring of regional practices for dissemination and transfer of educational innovations is aimed at identifying and assessing the possibility of their further distribution. Assessment of the regional practices of educational innovations dissemination and their contents, assessment of the presence in the region of mechanisms for stimulating the process of applying educational innovations in educational organizations are proposed as the main areas of monitoring. The author suggests criteria for assessing the effectiveness of regional practice for educational innovations dissemination, criteria and indicators of accounting for educational and pedagogical innovations distributed in the regions of the Russian Federation.

**Key words:** educational innovation, diagnostic tools, transfer, dissemination, mechanism, monitoring.

**V.N. Sosfenov**, ООО «УК РИТМ», г. Москва, E-mail: mail@ukritm.com

## РАЗРАБОТКА ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ЛУЧШИХ ПРАКТИК ТИРАЖИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ В СФЕРЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье описан возможный инструментарий проведения мониторинговых исследований региональной практики тиражирования и трансфера образовательных инноваций и механизм его использования. Отмечено, что мониторинг региональных практик тиражирования образовательных инноваций направлен на выявление и оценку возможности их дальнейшего распространения. В качестве основных направлений мониторинга предложены оценка региональной практики распространения образовательных инноваций и её содержания и оценка наличия в регионе механизмов стимулирования процесса применения образовательных инноваций в образовательных организациях. Автором предложены критерии оценки эффективности региональной практики тиражирования образовательных инноваций, критерии и показатели учета распространяемых образовательных и педагогических инноваций в субъектах Российской Федерации.

**Ключевые слова:** образовательная инновация, диагностический инструментарий, трансфер, тиражирование, механизм, мониторинг.

В повышении качества образования заинтересованы как государство, общество, так и сами участники образовательного процесса. Основой для повышения качества образования является совершенствование системы обучения, применение школа-

ми образовательных и педагогических инноваций, позволяющих повысить результативность образовательного процесса, а также степень удовлетворенности участников образовательных отношений полученным результатом. В данном случае под образо-



вательной инновацией подразумевается механизм применения и схема управления внедрением инновационного педагогического опыта в общеобразовательной организации. Под педагогической инновацией понимается инновационный педагогический опыт (опыт нововведений в педагогическую деятельность, внесения изменений в содержание и технологию обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности).

На федеральном и региональном уровнях предпринимаются меры для выявления и распространения эффективных образовательных инноваций. Так на федеральном уровне в рамках федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы [1] в ходе создания сети школ, реализующих инновационные программы для отработки новых технологий и содержания обучения и воспитания, создан и функционирует национальный инкубатор образовательных инноваций в системе общего образования.

На региональном уровне в ряде субъектов Российской Федерации проводятся мероприятия по выявлению и распространению эффективных образовательных инноваций и инновационного педагогического опыта, существуют практики тиражирования образовательных инноваций. С целью выявления и распространения лучшего опыта проводятся ярмарки и фестивали образовательных инноваций (Ульяновская, Братская, Ленинградская области, Краснодарский край), профессиональные конкурсы (Республика Татарстан, г. Санкт-Петербург), выставки в рамках педагогических съездов (Новосибирская область), создаются специализированные образовательные ресурсы в сети Интернет. Например, Департаментом образования Ямало-Ненецкого автономного округа создан интернет-ресурс «Образовательные бренды Ямала» [2], который является информационной региональной площадкой по освещению образовательных проектов от уровня образовательной организации до регионального уровня.

С целью стимулирования педагогических работников к инновационной деятельности и внедрению её результатов на региональном уровне оказывается материальная поддержка образовательным организациям и отдельным педагогическим работникам: разрабатываются положения о присвоении различных педагогических статусов, в том числе «Учитель-исследователь», «Учитель-методист», «Учитель-наставник» [3]. Статус может присваиваться на 1 год ограниченному количеству педагогических работников и подразумевать выплату в течение года стимулирующей надбавки к заработной плате. Например, в Республике Та-

тарстан в рамках ежегодного Республиканского конкурса «Пятьдесят лучших инновационных идей для Республики Татарстан» в номинации «Инновации в образовании» десяти победителям (педагогическим работникам разных уровней системы образования) вручаются дипломы и денежное вознаграждение (в 2016 году в размере 50000 рублей) [4].

Анализ регионального опыта показывает, что акцент в основном ставится на выявлении образовательных и педагогических инноваций, а вне зоны внимания остается такой важный элемент системы управления региональной инновационной деятельностью, как подсистема учёта результатов их тиражирования и трансфера.

Для введения в действие региональной системы учёта необходим специальный многоуровневый инструментарий, который позволит эффективно интегрироваться в аналогичную систему федерального уровня. Для организации возможности обмена опытом между регионами по тиражированию и трансферу образовательных инноваций на федеральном уровне важно создать условия для такого обмена, выявить успешно применяемые региональные практики с помощью мониторинговых исследований и предпринять меры по их распространению.

Целью статьи является рассмотрение возможного инструментария проведения мониторинговых исследований региональной практики тиражирования и трансфера образовательных инноваций и описание механизма его использования в контексте взаимосвязи результатов проведения двух разноуровневых исследований.

Мониторинг региональных практик тиражирования образовательных инноваций направлен на выявление и оценку возможности их дальнейшего распространения.

В качестве основных направлений мониторинга можно предложить следующие:

- оценка региональной практики распространения образовательных инноваций и её содержания;
- оценка наличия в регионе механизмов стимулирования процесса применения образовательных инноваций в образовательных организациях.

Оценка региональной практики тиражирования образовательных инноваций предполагает использование комплексных критериев, позволяющих определить условия, формы тиражирования, дать оценку результативности тиражирования.

В таблице 1 представлены предлагаемые критерии оценки региональной практики.

Таблица 1

Критерии оценки региональной практики тиражирования образовательных инноваций

<i>Название критерия</i>	<i>Описание содержания критерия</i>
Наличие системы учета образовательных инноваций при анализе достигнутых общеобразовательными организациями результатов	Выявляется наличие в субъекте Российской Федерации системы учета распространяемых образовательных инноваций, количества тиражируемых образовательных инноваций, определяется степень охвата общеобразовательных организаций распространяемыми конкретными образовательными инновациями
Уровень и условия тиражируемости образовательных инноваций	Определяется возможность выбора общеобразовательной организацией места тиражирования образовательных инноваций (места обучения)
Формы тиражирования образовательных инноваций	Определяются используемые в субъекте Российской Федерации формы тиражирования образовательных инноваций и их востребованность среди общеобразовательных организаций
Эффективность тиражирования образовательных инноваций	Определяется эффективность деятельности общеобразовательных организаций, внедривших образовательные инновации; оцениваются полученные образовательные результаты обучающихся
Формы контроля результативности применяемых технологий тиражирования образовательных инноваций	Выявляются используемые способы контроля результативности применяемых форм тиражирования
Масштабируемость практики тиражирования образовательных инноваций	Оцениваются возможности распространения практики тиражирования на других уровнях (выше, ниже регионального)
Наличие мотивационных условий распространения практики тиражирования образовательных инноваций в общеобразовательных организациях	Выявляются механизмы мотивации директоров и заместителей директоров общеобразовательных организаций к использованию образовательных инноваций

Таблица 2

Фрагмент формы сбора сведений о применяемой практике тиражирования образовательных инноваций

Показатель	да	нет	Примечание
Имеется ли в региональном органе управления образованием система учета используемых в общеобразовательных организациях образовательных инноваций при анализе достигнутых ими образовательных результатов?			Выбирается один из предложенных вариантов ответа «да» или «нет». В столбце с выбранным вариантом ответа проставляется символ «+».
Укажите количество образовательных инноваций, распространяемых на территории вашего региона	шт.		Информация указывается при наличии системы учета используемых в регионе образовательных инноваций. В столбце «Примечание» описываются по следующей схеме сами образовательные инновации: Образовательная инновация №1. Название образовательной инновации. Авторы. Образовательная организация, распространяющая образовательную инновацию. ... В случае отсутствия сведений о количестве или названии образовательной инновации в столбце «Примечание» делается отметка «Сведения отсутствуют».
Укажите долю общеобразовательных организаций Вашего региона, использующих в своей деятельности образовательные инновации к общему количеству общеобразовательных организаций, использующих образовательные инновации	1) ___% 2) ___% 3) ___% ...		Форма предполагает сбор данных показателей по всем образовательным инновациям, которые распространяются в субъекте РФ. Для этого в данной таблице необходимо отобразить долю общеобразовательных организаций по каждой транслируемой образовательной инновации.
Укажите количество и процент образовательных организаций в Вашем регионе, тиражирующих образовательные инновации в другие общеобразовательные организации	___ ед. ___ %		

Оценка по критериям выполняется на основе результатов самоисследования, проводимого региональным органом управления образованием по специально разработанным формам. В таблице 2 представлен фрагмент формы сбора сведений по критерию «Оценка наличия системы учета образовательных инноваций, применяемых в общеобразовательных организациях, при анализе достигнутых образовательных результатов».

В региональную систему учёта следует включить: показатели, оценивающие используемые формы эффективного тиражирования (наличие и востребованность различных форм тиражирования образовательных инноваций);

показатели эффективности тиражирования образовательных инноваций:

– образовательные результаты обучающихся в классах, где применялась образовательная инновация (например, уровень прироста качественной и абсолютной успеваемости обучающихся; уровень прироста количества участников и победителей (призеров) олимпиад разного уровня);

– показатели, измеряющие степень изменения профессиональных компетенций педагогических работников и управленческих кадров общеобразовательных организаций;

Таблица 3

Критерии оценки образовательной инновации

Название критерия	Описание содержания критерия
Материально-технические и кадровые условия, необходимые для внедрения образовательной инновации в общеобразовательной организации	Получение информации о материально-техническом обеспечении и кадровых условиях, которые необходимы для успешного внедрения образовательной инновации в общеобразовательной организации
Методические и нормативно-правовые условия, созданные в общеобразовательной организации, внедряющей образовательную инновацию	Оценка нормативно-правовой и методической базы, созданной в организациях, успешно использующих образовательную инновацию и способствующих её тиражированию в другие общеобразовательные организации
Направленность образовательной инновации	Оценка содержания изменений, на которые направлена используемая образовательная инновация
Результативность образовательной инновации на уровне общеобразовательной организации	Оценка эффективности образовательной инновации в части достигнутых организацией образовательных результатов, вовлеченности педагогических работников в процесс инновационной деятельности и наличия форм оперативного контроля результативности применяемой образовательной инновации
Эффективность использования практики тиражирования образовательной инновации	Оценка действенности применяемой практики распространения образовательной инновации
Адаптируемость образовательной инновации под новые условия образовательной среды	Вариативность и адаптируемость образовательной инновации

Пример собираемой информации об условиях реализации инновации

<i>Показатель</i>	<i>да</i>	<i>нет</i>	<i>Примечание</i>
<b>Для внедрения образовательной инновации необходимо:</b> наличие компьютерного класса			<i>Выбирается один из предложенных вариантов ответа</i>
наличие доступа к сети Интернет для педагогов			
наличие доступа к сети Интернет для обучающихся			
наличие дополнительных помещений для проведения занятий			
<b>Для внедрения инновационного педагогического опыта необходимо повышение квалификации:</b>			<i>Выбирается один из предложенных вариантов ответа</i>
Директора общеобразовательной организации			
Заместителя директора			
Педагогов:			<i>Укажите, каких педагогов и по каким предметам</i>
<b>Для внедрения образовательной инновации в общеобразовательной организации:</b> был издан приказ о внедрении образовательной инновации			<i>Приложите обезличенный образец приказа либо укажите ссылку на размещенный в сети Интернет документ</i>
разработано положение о внедрении образовательных инноваций в общеобразовательной организации			<i>Приложите документ либо укажите ссылку на него в сети Интернет</i>
<b>Внедрение образовательной инновации предполагает заключение договоров со сторонними участниками реализации образовательной инновации:</b> физическими лицами			<i>Укажите категорию лиц (родители, преподаватели и т.д.)</i>
юридическими лицами			<i>Укажите название организации или сферу деятельности.</i>

– показатели, оценивающие изменение степени удовлетворенности участников образовательных отношений образовательным процессом и его результатами после внедрения образовательной инновации.

Анализ показателей может проводиться как на региональном уровне, так и на федеральном. На региональном уровне оценивается собственная практика тиражирования образовательных инноваций. На федеральном – выявляются успешные региональные практики с целью их дальнейшей презентации для использования в других субъектах Российской Федерации.

Отметим, что оценка региональной практики тиражирования образовательных инноваций возможна только при условии наличия актуальной систематизированной информации о реализуемых общеобразовательными организациями субъекта Российской Федерации инновационных проектах.

Для учёта реализуемых в регионе инноваций необходим непрерывный мониторинг, в рамках которого возможно определить не только наличие инноваций, но возможность и условия для их дальнейшего тиражирования на региональном и/или федеральном уровне. В таблице 3 представлены предлагаемые критерии для оценки образовательных инноваций.

Таким образом, анализу подлежит информация как об образовательной инновации и результатах её применения, так и о пригодности её к трансферу в другие общеобразовательные организации, в другие субъекты Российской Федерации.

Сведения об образовательной инновации должны включать в себя информацию об авторе (собственная разработка или адаптированная технология другой общеобразовательной организации), аннотацию и информацию о результативности, оцениваемой по ряду показателей.

Можно предложить следующую схему заполнения аннотации:

1. Цель и задачи создания образовательной инновации.
2. Область применения (трансляция внутри организации, в другие образовательные организации).
3. Краткое описание сути инновации с указанием следующей информацией:
  - используемый фундаментальный подход, на котором базируется применяемая технология;
  - направленность образовательной инновации (на изменение структуры образовательной деятельности, и/или содержа-

ния образовательной деятельности, и/или организации образовательного процесса);

- необходимость приобретения дополнительного оборудования (с указанием какого именно);
- необходимость дополнительной подготовки помещений для проведения занятий (с указанием требований к помещению);
- применяемые методики;
- используемые формы контроля результативности применяемой инновации (формы контроля изменения качества образования, способы получения обратной связи для выявления удовлетворенности субъектов образовательного процесса качеством образования);
- прогнозируемые изменения показателей образовательной деятельности организации.

4. Оценка образовательной инновации по следующим критериям:

- практический эффект;
- возможность воспроизведения в других общеобразовательных организациях, в том числе с учётом их специфики;
- возможный уровень реализации (внедрения) образовательной инновации (муниципальный, региональный, федеральный).

При учёте образовательных инноваций важно иметь представление об условиях (материально-технических, кадровых, методических, нормативно-правовых) их успешного применения. Пример возможных параметров учета представлен в таблице 4.

**Вывод.** Описанный выше диагностический инструмент для выявления лучших практик тиражирования образовательных инноваций на региональном уровне позволит вести учет распространяемых образовательных и педагогических инноваций в субъекте Российской Федерации: количества, содержания, условий эффективного применения, результативности внедрения образовательных инноваций. Получаемая от общеобразовательных организаций информация может стать основой для принятия управленческих решений относительно дальнейшего распространения (трансфера) выявленных образовательных инноваций (поддержка эффективных или приостановка тиражирования неэффективных инноваций), а предлагаемый механизм учета образовательных инноваций – эффективным дополнением реализуемой в субъектах Российской Федерации модели управления качеством общего образования.

## Библиографический список

1. *Федеральная целевая программа образования на 2016-2020 годы*. Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 23.05.2015 № 497. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180188/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180188/)
2. *Образовательные бренды Ямала*. Available at: <http://praktiki.yamaledu.org/>
3. *Положение о присвоении педагогического статуса «Учитель-исследователь», «Учитель-методист», «Учитель-наставник» в системе образования Ямало-Ненецкого автономного округа*. Утверждено постановлением Правительства Ямало-Ненецкого автономного округа от 18.09.2015 № 878-П. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/8900201509250025>
4. *Положение о Республиканском конкурсе «Пятьдесят лучших инновационных идей для Республики Татарстан» в номинации «Инновации в образовании»*. Утверждено приказом Министерства образования и науки Республики Татарстан от 26.04.2016 № под. 773/16. Available at: [http://mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub\\_593658.pdf](http://mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_593658.pdf)

## References

1. *Federal'naya clevaya programma obrazovaniya na 2016-2020 gody*. Utverzhdena postanovleniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 23.05.2015 № 497. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180188/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180188/)
2. *Obrazovatel'nye brendy Yamala*. Available at: <http://praktiki.yamaledu.org/>
3. *Polozhenie o prisvoenii pedagogicheskogo statusa «Uchitel'-issledovatel'», «Uchitel'-metodist», «Uchitel'-nastavnik» v sisteme obrazovaniya Yamalo-Neneckogo avtonomnogo okruga*. Utverzhdeno postanovleniem Pravitel'stva Yamalo-Neneckogo avtonomnogo okruga ot 18.09.2015 № 878-P. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/8900201509250025>
4. *Polozhenie o Respublikanskom konkurse «Pyat'desyat luchshih innovacionnyh idej dlya Respubliki Tatarstan» v nominacii «Innovacii v obrazovanii»*. Utverzhdeno prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Respubliki Tatarstan ot 26.04.2016 № pod. 773/16. Available at: [http://mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub\\_593658.pdf](http://mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_593658.pdf)

Статья поступила в редакцию 20.03.17

УДК 780.7

**Petelin A.S.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Voronezh State pedagogical University (Voronezh, Russia),  
E-mail: [pasprofi@mail.ru](mailto:pasprofi@mail.ru)

**Sun Yu.**, postgraduate, Voronezh State pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: [361655446@QQ.com](mailto:361655446@QQ.com)

**THE RUSSIAN MUSICAL CULTURE AS AN OBJECT OF STUDY.** The process of development of the Russian musical culture for foreign students requires a fairly deep understanding and comprehension of concepts such as culture, music, music culture. In the article these concepts are considered from different points of view by reference to the related pedagogy in the Sciences: philosophy, psychology, aesthetics, etc. The study of the meaning of the notion "culture" is based on psychological, historical, pedagogical and philosophical approaches. For the definition of "music" as an art form the authors use quotes from famous scientists and composers: A.N. Sochora, V.V. Medushevsky, M.S. Kagan, A.A. Melik-Pashayev, B.V. Asafiev, Dmitry Shostakovich. The concept of "musical culture" is considered from different points of view – as part of the general culture, as an integral element of artistic culture, as human activities, as a core value the spiritual and emotional part of man. The Russian musical culture in the context of spiritual is an important part of spiritual culture of Russia, with its inner creative energy, musical potential, a commitment to the creation and preservation of the musical values of Russia.

**Key words:** culture, music, musical culture, Russian musical culture.

**A.S. Петелин**, д-р пед. наук, проф. Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж,  
E-mail: [pasprofi@mail.ru](mailto:pasprofi@mail.ru)

**Ю. Сунь**, аспирант Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж,  
E-mail: [361655446@QQ.com](mailto:361655446@QQ.com)

## РУССКАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Процесс освоения русской музыкальной культуры иностранными студентами требует достаточно глубокого понимания и осмысления таких понятий, как культура, музыка, музыкальная культура. В статье эти понятия рассматриваются с разных точек зрения посредством обращения к смежным с педагогикой наукам: философии, психологии, эстетике и др. Изучение сущности понятия «культура» основывалось на психологическом, историческом, педагогическом и философском подходах. Для определения понятия «музыка» как вида искусства использовались высказывания известных ученых и композиторов: А.Н. Сохора, В.В. Медушевского, М.С. Кагана, А.А. Мелик-Пашаева, Б.В. Асафьева, Д.Д. Шостаковича. Понятие «музыкальная культура» рассматривалось с различных точек зрения – как часть общей культуры, как составной элемент художественной культуры, как предметная деятельность человека, как значимая ценность духовно-душевной составляющей человека. Русская музыкальная культура в контексте вышеизложенного представляет собой важную часть духовной культуры России с её внутренней творческой энергией, музыкальным потенциалом, готовностью к созданию и сбережению музыкальных ценностей России.

**Ключевые слова:** культура, музыка, музыкальная культура, русская музыкальная культура.

Выявление сущности освоения русской музыкальной культуры иностранными студентами в процессе музыкально-педагогического образования потребовало изучения таких понятий, как «культура», «музыка», «музыкальная культура» посредством обращения к различным смежным областям науки: философии, психологии, эстетике, культурологии и др.

Понятие «культура» связано непосредственно с латинским словом «cultura», что в переводе на русский трактуется как возделывание, почитание, воспитание, обработка и т. д. На сегодняшний день существует несколько сотен определений понятия «культура». Такое бесконечное многообразие дефиниций связано с тем, что ученые пытаются выделить и обобщить её сущностные стороны и параметры, включить все достижения человеческого общества и, главное, сформулировать свой подход к познанию данного феномена.

В словаре философских терминов понятие «культура» рассматривается как «совокупность искусственных объектов (идеальных и материальных), созданных человечеством в процессе освоения природы и обладающих структурными, функциональными и динамическими закономерностями (общими и специальными)» [1, с. 271]. Более краткое, своеобразное и ёмкое определение дает М.М. Бахтин: «Сосредоточение всех иных (социальных, духовных, логических, эмоциональных, нравственных, эстетических) смыслов человеческого бытия» [2, с. 96]. Философский подход познания культуры, основанный на абстрагировании известных категорий, даёт возможность получения стройной картины, которая охватывает объект целиком.

Психологический подход предполагает сужение поля познания культуры сферой психических явлений в их значимости для существования и деятельности человека и общества. З. Фрейд

высказывает: «Мы признаем в качестве свойственных культуре все формы деятельности и ценности, которые приносят человеку пользу, способствуют освоению земли, защищают его от сил природы и т. п.» [3, с. 285]. Деятельность ставится во главе понятия и является основной структурной единицей. «Культура – это все то, что произведено, сделано человеком, на что он наложил отпечаток своей деятельности» [4, с. 175].

Исторический подход определяет культуру посредством классификации, распределения практических достижений человечества, чаще всего на эмпирическом уровне. Культура – это «совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики и характеризующих исторически достигнутую ступень в развитии общества» [5, с. 353].

Педагогический подход видит в культуре источник знаний, богатый опыт различных способов деятельности, практику эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру [6]. Для нашего исследования весьма значимо определение культуры, которое дал академик В.А. Сластенин: «Культура – это всегда творчество со всеми характеристиками творческого акта, она всегда рассчитана на адресата, на диалог, а «усвоение» её есть процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, опереживания и сотворчества, где каждый вновь обретенный элемент культуры не перечеркивает, не отрицает предшествующий пласт культуры» [7, с. 6]. Культура – это творческий акт, открытие культурного явления для себя. Для иностранного студента открытие нового в другой культуре – это движение в сторону творческого диалогического переосмысления новых ценностей и на другом уровне воспроизведения их [8].

Культура, будучи философско-эстетической категорией самосознания каждого народа, отличается уникальным национальным своеобразием, несет в себе общечеловеческие ценности, гуманистическую энергию, делает многовековой духовно-нравственный опыт нации понятным и, главное, доступным другим нациям. Л.С. Зорилова в определении культуры акцентирует внимание на специфический национальный оттенок каждой культуры, который необходимо знать и учитывать во взаимодействии с общечеловеческими идеалами [5]. Продолжая мнение Л.С. Зориловой, Г.В. Палаткина пишет: «Культура являет собой совокупность всех тех духовных и материальных достижений человечества, которые, возникнув как национально-субъективные и исторически-конкретные, в ходе генезиса получили статус общественно-объективных и надвременных явлений, образуя непрерывную и неподвластную отдельному человеку всеобщую традицию» [9, с. 110].

Исходя из данных определений, можно сделать вывод, что каждая культура, возникнув как национальная, выделяет имплицитно нечто общечеловеческое, то есть объединяющее всех. По Павлу Флоренскому, культура – это язык, объединяющий человечество. Таким образом, в нашем исследовании **понятие культуры рассматривается как осознанная совокупность духовных и материальных человеческих ценностей, которые проявляются в процессе творческого акта как открытие для себя и обретают смысл в диалоге с другим.**

Далее рассмотрим не менее сложное понятие «музыка». А.Н. Сохор определяет «музыку» как «вид искусства, который отражает действительность и воздействует на человека посредством осмысленных и особым образом организованных по высоте и по времени звуковых последований, состоящих в основном из тонов (звуков определенной высоты)» [10, с. 730]. Известные ученые видели в музыке «само время», «гармонию природы», «интонационное искусство», «продукт художественного мышления» и т.п.:

– Б.В. Асафьев: «Музыка – всецело интонационное искусство, искусство интонированного смысла» [11, с. 343];

– В.В. Медушевский: «Музыка – специфический продукт деятельности художественного мышления в звуковых формах» [12, с. 53];

– М.М. Каган: «Музыка – это как бы само время, материализованное в звуковых структурах, расчленено-ритмизированное и становящееся ощутимым, слышимым, переживаемым и осмысленным» [13, с. 31];

– А.С. Петелин: «Музыка – это неявно присутствующее ощущение гармонии природы, Космоса, с душевными, эмоционально выраженными переживаниями человека» [14, с. 85];

– А.А. Мелик-Пашаев: «Музыка – «вид искусства, в котором средством воплощения художественных образов является организованный звук» [14, с. 426].

Музыка в своем интонационно-образном содержании посредством осмысленных музыкально-звуковых сочетаний отображает преобразованные явления объективной реальности. Человек воспринимая музыку, испытывает устойчивые эмоциональные отношения (чувства) в форме переживаний – художественных эмоций. Они направлены на чувства-настроения: грусть – веселье, тоска – бодрость, тревога – беззаботность, уныние – уверенность и т. д.; а также на интеллектуально-волевые качества личности: энергичность – инертность, решительность – сдержанность, упорство – безволие, серьезность – легкомыслие и т. п. В музыкально-практической деятельности социума исторически складываются стабильные музыкально-звуковые системы, многократно воспроизводящие сочетания различных тонов по горизонтали и вертикали, которые в каждой этнической культуре формируют устойчивые типы звуковых ритмоструктурированных и интонационно осмысленных последовательностей. Д.Д. Шостакович определял содержание музыки как «преломленное в душе человека мир чувств, настроений, страстей, мыслей, идей» [15, с.15].

В музыкальное содержание входят также мысли-обобщения, которые выражают представления об упорядочности, гармонии или дисгармонии мира, о спокойных или революционных настроениях социальных слоев общества, о возвышенных, героических, трагических проявлениях человеческого духа.

Музыка в своем развитии прошла различные этапы – от «синкретического комплекса праискусства» [16, с. 740], музыкального творчества народных масс до сформировавшихся высококачественных национальных музыкальных культур, обладающих общечеловеческими ценностями.

В условиях гуманизации общества гуманитаризации образования активно возрождается культура этносов, развивается и актуализируется национальное самосознание, углубляются культурные связи между народами. Музыкальное искусство с невероятной обнаженностью и непосредственностью выражает национальный характер, активность чувств, коммуникабельность, толерантность народа. Музыка каждой нации, по словам А.Н. Сохора, характеризуется определенной совокупностью устойчивых интонаций (звукосочетаний). Но эти звукосочетания не конкретные знаки, которые не имеют установленных границ, а форма каждого значения не может быть изменена, чтобы не изменилось значение; поэтому «в музыке невозможен перевод с одного музыкального языка на другой» [17, с. 735]. Да он и не нужен, так как любое музыкальное произведение, являясь событием национально-культурного опыта народа, наделено как национальным признаком, так и общечеловеческими чертами, понятными всем людям.

Национальное в музыке улавливается через интонацию, лад, ритм, гармонию, тембр. Понимание многообразия музыкального искусства приводит к переоценке системы ценностей ориентаций личности, посредством развития таких личностных качеств как толерантность, эмпатия, готовность к диалогу. В диалоге постигаются или отвергаются черты другой культуры, адекватно оценивается социокультурная среда, происходит становление художественной картины мира, формируется музыкальная культура.

Понятие «музыкальная культура» можно рассматривать с различных точек зрения. Во-первых, музыкальная культура имеет вполне определенные общие признаки культуры, поэтому относится к ней как часть к целому. Во-вторых, если исходить из определения «художественной культуры» как «совокупность ценностей, созданных в разных видах искусства, понимаемая как органическое целое и соотносимая со всем процессом общественно-исторического развития человечества» [17, с. 726], то можно констатировать, что музыкальная культура, музыкальное искусство, входит в систему, объединенную понятием «художественная культура» как её часть.

В-третьих, понятие «культура» как сфера духовной жизни людей используется для характеристики предметной деятельности человека, её своеобразных особенностей, конкретных проявлений и достижений. В этом случае музыкальная культура может быть представлена совокупностью достижений музыкальной практики, разработанностью теорий, идей, взглядов, способов музыкально-композиторской и музыкально-исполнительской деятельности, выраженностью музыкально-творческих сил человека.

В-четвертых, музыкальная культура с точки зрения философии является значимой ценностью в становлении душевно-духовной целостности человека [18]. Философы выявляют и

формулируют законы появления, проявления и существования музыкальной культуры. Музыкальная культура для психологов выступает способом трансформации психических функций человека как основы музыкального творчества. Музыкальную культуру социологи объявляют «провозвестником» новых ценностных ориентаций, где музыка **выступает в роли духовного наставника**. Музыкальная культура для педагога – это синтетическая сфера научной деятельности, интегрирующая достижения философии, психологии, социологии для разработки системы музыкального воспитания и обучения, которая направлена, в первую очередь на развитие средствами музыкальной культуры личностных структур сознания обучающихся, то есть воспитание творческого отношения к музыкальной культуре. «Творчеству научиться нельзя, но можно научить творчески работать».

В-пятых, музыкальная культура как эстетическая категория самосознания любого народа, его ментальности, обладающая разнообразным уникальным национальным своеобразием, содержит гуманистические общечеловеческие ценности, которые делают музыкально-духовный опыт народа доступным для другого народа.

Таким образом, в нашем исследовании **музыкальная культура понимается как значимая часть духовной культуры человечества, отражающая определенный уровень развития музыкально-творческих сил и способностей человека, его готовности к восприятию, интонационному осмыслению, активному воображению, а также созданию, хранению, распространению, потреблению музыкальных ценностей; владению различными способами музыкально-творческой деятельности.**

Русская музыкальная культура сформировалась на основе народного музыкального творчества, огромного пласта церковной музыки и деятельности выдающихся композиторов-классиков, где отразилась разнообразная жизнь людей, их чувства, быт, труд, обычаи, традиции, верования, героические подвиги народа.

Классик русской музыки М.И. Глинка создал основу русской национальной музыкальной школы, «он сумел достигнуть прочного органического единства стиля и выработать новый глубокий народный в своих истоках музыкальный язык» [19, с. 43], и главное, его музыкальное творчество стало событием общеевропейского масштаба. Выдающимися музыкально-культурными явлениями русской музыкальной культуры стали музыкальные шедевры таких композиторов как А.С. Даргомыжский, М.П. Мусоргский, А.П. Бородин, Н.А. Римский-Корсаков, П.И. Чайковский, С.В. Рахманинов и др., которые сумели достигнуть в своем творчестве предельной индивидуализации художественного воплощения музыкального образа, жизненного правдоподобия, интонационно-психологического выражения, чувственного восприятия духовного мира личности, мелодико-напевной выразительности. Ими были созданы непревзойденные сим-

фонические, оперные и балетные шедевры, вокально-хоровые (литургии, кантаты, хоры, романсы, песни), камерные сочинения, многочисленные произведения для фортепиано, скрипки, виолончели и других музыкальных инструментов. Во многом новаторское творчество русских композиторов оказало положительное и благотворное влияние на западноевропейское музыкальное искусство.

Развитие русской музыкальной культуры в XX веке произошло под влиянием «кучкистов» и А.И. Чайковского. Возникли новые музыкальные направления – символизм у А.Н. Скрябина, модернизм у И.Ф. Стравинского, С.С. Прокофьева, появились монументальные произведения Д.Д. Шостаковича, Н.Я. Мясковского и как продолжение сочинения Д.Б. Кабалевского, Г.В. Свиридова, Р.К. Щедрина, А.Я. Эшпая, А.П. Петрова, В.А. Гаврилина, А.Г. Шнитке и др.

Достижения русской музыки напрямую связаны с мастерством музыкантов-исполнителей. Русская вокальная школа выдвинула всемирно известных певцов: Ф.И. Шаляпина, А.В. Нежданову, Л.В. Собинову, И.К. Архипову, В.А. Атлантова, Е.В. Образцову, Б.Т. Штокколова и др. Среди оперных и симфонических дирижеров выделяются Э.Ф. Направник, Н.С. Голованов, С.А. Самосуд, Е.А. Мравинский, К.П. Кондрашин, Г.Н. Рождественский, Е.В. Светланов, хоровые дирижеры Н.М. Данилин, А.В. Свешников, А.А. Юрлов и др.

Большой вклад в русскую музыкальную культуру внесли музыковеды В.Ф. Одоевский, А.Н. Серов, Г.А. Ларош, Г.А. Стасов, Б.В. Асафьев, Н.А.Гарбузов, Л.А. Мазель, Ю.Н. Холопов, А.Н. Сохор, Ю.В. Келдыш, И.Ф. Белза, И.И. Соллертинский, Л.А. Боренбойм, Г.М. Коган, И.М. Ямпольский и др. Известны всему миру достижения русского балета в лице таких мастеров, как А. Павлова, Т. Карсавина, А. Ваганова, Е. Максимова, М. Плисецкая, В. Нижинский, В. Васильев, Р. Нуриев, М. Барышников и др.

Русская музыкальная культура получила мощное развитие благодаря многочисленным театрам оперы и балета, десяткам симфоническим оркестрам и профессиональным хоровым коллективам, различным камерным ансамблям, оркестрам духовых и народных инструментов. Важную роль для развития русской музыкальной культуры выполняют высшие музыкальные и музыкально-педагогические учебные заведения, которые работают почти во всех российских городах.

Исходя из вышеизложенного можно констатировать, что русская музыкальная культура – это весьма важная часть духовной культуры России, в которой отражена творческая энергия, музыкальный потенциал, активная созидательная сила народа, готовность россиян к созданию, сбережению ценностей русской музыки, главными чертами которой являются: самобытность, уникальность, самостоятельность, «могучее дыхание», размах, простор, доброта, патриотизм, оптимизм, основанный на ясном уме и замечательном свободолобии.

#### Библиографический список

1. *Словарь философских терминов*. Научная редакция профессора В.Г. Кузнецова. Москва: ИНФА – М., 2005; XVI.
2. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва, 1986.
3. Зориллова Л.С. *Духовный идеал личности: теория, история и современные проблемы формирования*. Диссертация ... доктора культурологии. Москва, 1999.
4. *Современный словарь-справочник по искусству*. Научный редактор и составитель А.А. Мелик-Пашаев. Москва: Олимп: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999.
5. *Современный словарь по педагогике*. Составитель Е.С. Рапацевич. Москва: «Современное слово», 2001.
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Словарь по педагогике*. Москва: ЦКЦ «Март»; Ростов-на-Дону: Издат. центр «Март», 2005.
7. Сластенин В.А. О современных подходах к подготовке учителя. *Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности (социально-педагогический аспект)*: тезисы всероссийской научно-практической конференции. Барнаул, 1996: 3 – 6.
8. Библер В.С. *Диалог сознания. Культура: идея культуры в работах М.М. Бахтина*. Одиссей. Москва, 1989.
9. Палаткина Г.В. *Этнопедагогические факторы мультикультурного образования*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2004.
10. *Музыкальная энциклопедия*. Москва: «Советская энциклопедия», 1976; Т. 3.
11. Асафьев Б.В. *Музыкальная форма как процесс*: кн. 1 и 2. Ленинград: Музыка, 1971.
12. Медушевский В.В. *О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки*. Москва: Музыка, 1976.
13. Каган М.С. *Музыка в мире искусств*. Санкт-Петербург, 1996.
14. Петелин А.С. *Методологическая культура личностно-ориентированного учителя музыки. Личностно-ориентированная педагогика в начальной школе*. Вып. 1. Под редакцией С.В. Кульневича и А.С. Петелина. Воронеж: Воронежский госпедуниверситет, 1997.
15. Шостакович Д.Д. *Знать и любить музыку*. Москва, 1958.
16. *Музыкальная энциклопедия*. Москва: «Советская энциклопедия», 1976; Т. 3.
17. Сохор А.Н. *Музыка как вид искусства*. Москва: Музыка, 1970.
18. Теплов Б.М. *Психология музыкальных способностей*. Москва; Ленинград: АПНРФСФСР, 1947.
19. Келдыш Ю.В. *История русской музыки*. Москва, Ленинград: Госуд. музыкальное издательство, 1948; Ч. 1.

#### References

1. *Slovar' filosofskih terminov*. Nauchnaya redakciya professora V.G. Kuznecova. Moskva: INFA – M., 2005; XVI.
2. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva, 1986.

3. Zorilova L.S. *Duhovnyj ideal lichnosti: teoriya, istoriya i sovremennye problemy formirovaniya*. Dissertaciya ... doktora kul'turologi. Moskva, 1999.
4. *Sovremennyy slovar'-spravochnik po iskusstvu*. Nauchnyj redaktor i sostavitel' A.A. Melik-Pashaev. Moskva: Olimp: OOO «Firma «Izdatel'stvo AST», 1999.
5. *Sovremennyy slovar' po pedagogike*. Sostavitel' E.S. Rapacevich. Moskva: «Sovremennoe slovo», 2001.
6. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Slovar' po pedagogike*. Moskva: CKC «Mart»; Rostov-na-Donu: Izdat. centr «Mart», 2005.
7. Slastenin V.A. O sovremennyh podhodah k podgotovke uchitelya. *Tehnologiya psihologo-pedagogicheskoy podgotovki uchitelya k vospitatel'noj deyatel'nosti (social'no-pedagogicheskij aspekt): tezisy vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Barnaul, 1996: 3 – 6.
8. Bibler V.S. *Dialog soznaniya. Kul'tura: ideya kul'tury v rabotah M.M. Bahtina*. Odissey. Moskva, 1989.
9. Palatkina G.V. *Etnopedagogicheskie faktory mul'tikul'turnogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2004.
10. *Muzykal'naya `enciklopediya*. Moskva: «Sovetskaya `enciklopediya», 1976; T. 3.
11. Asaf'ev B.V. *Muzykal'naya forma kak process*: kn. 1 i 2. Leningrad: Muzyka, 1971.
12. Medushevskij V.V. *O zakonomernostyah i sredstvakh hudozhestvennogo vozdejstviya muzyki*. Moskva: Muzyka, 1976.
13. Kagan M.S. *Muzyka v mire iskusstv*. Sankt-Peterburg, 1996.
14. Petelin A.S. Metodologicheskaya kul'tura lichnostno-orientirovannogo uchitelya muzyki. *Lichnostno-orientirovannaya pedagogika v nachal'noj shkole*. Vyp. 1. Pod redakciej S.V. Kul'nevicha i A.S. Petelina. Voronezh: Voronezhskij gospeduniversitet, 1997.
15. Shostakovich D.D. *Znat' i lyubit' muzyku*. Moskva, 1958.
16. *Muzykal'naya `enciklopediya*. Moskva: «Sovetskaya `enciklopediya», 1976; T. 3.
17. Sohor A.N. *Muzyka kak vid iskusstva*. Moskva: Muzyka, 1970.
18. Teplov B.M. *Psihologiya muzykal'nyh sposobnostej*. Moskva; Leningrad: APNRFSSR, 1947.
19. Keldysh Yu.V. *Istoriya russkoj muzyki*. Moskva, Leningrad: Gosud. muzykal'noe izdatel'stvo, 1948; Ch. 1.

Статья поступила в редакцию 11.03.17

УДК 378

**Tarasov N.A.**, postgraduate, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia),  
E-mail: tarasovnik74@gmail.com

#### USING ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES, WHICH ARE BASED ON OPEN SOURCE SYSTEMS IN EDUCATION.

The main theme of the article is using electronic educational resources, which are based on open source systems. Nowadays electronic educational systems take leadership in terms of teaching materials. It is because of multimedia visibility, which allows students to understand the studied material better. Test assignments make it possible to repeat exercises and the students get the opportunity to expand their knowledge with the EES. It also teaches students to find information, which is not added to the educational program. Electronic educational resources development including tools and methods is what makes teachers interested in these technologies these days. This article reveals some aspects of theory and practice of electronic educational resources, which are based on open source systems.

**Key words:** electronic educational resource, open source code, proprietary software, content management system.

**H.A. Tarasov**, аспирант Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета,  
г. Челябинск, E-mail: tarasovnik74@gmail.com

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ С ОТКРЫТЫМ ИСХОДНЫМ КОДОМ В ОБУЧЕНИИ

Статья посвящена теме использования электронных образовательных ресурсов, основанных на системах с открытым исходным кодом. Электронные образовательные ресурсы на данный момент занимают лидирующие позиции по эффективности предоставления учебно-методических материалов среди других средств обучения в школе и вузе. Исходя из этого, часто возникает вопрос о методах и инструментах разработки электронных образовательных ресурсов, а также об их дальнейшем использовании. Данная статья раскрывает некоторые аспекты теории и практики использования электронных образовательных ресурсов с открытым исходным кодом.

**Ключевые слова:** электронный образовательный ресурс, открытый исходный код, закрытое программное обеспечение, система управления содержимым.

Одним из важнейших стратегических направлений модернизации российского образования является внедрение в учебный процесс средств информационных и коммуникационных технологий, обеспечивающих условия для становления образования нового типа, отвечающего потребностям развития и саморазвития личности в новой социокультурной ситуации [1].

Электронными образовательными ресурсами называют учебные материалы, для разработки, реализации и воспроизведения которых используются электронные устройства.

К достоинствам электронных образовательных ресурсов относят мультимедийное представление информации, моделирование процессов, удобство поиска информации, интерактивность, доступ через Интернет, открытость для добавления новых записей. Использование электронных образовательных ресурсов способствует развитию информационных компетенций, формированию конкурентоспособной личности на рынке труда.

Электронные образовательные ресурсы повышают значимость самостоятельной образовательной деятельности учащихся. Комплексное использование традиционных и электронных средств обучения помогает сформировать целостную образовательную траекторию, а, следовательно, достичь желаемого результата.

Применение ЭОР позволяет экономить время на уроке, актуализировать познавательную деятельность; дает возможность

формировать коммуникативную и информационную компетенции у обучающихся, так как ученики становятся активными участниками урока [2].

Электронные образовательные ресурсы могут быть разработаны как на основе программного обеспечения (далее ПО) с открытым исходным кодом, так и на основе закрытого ПО.

Закрытое ПО – это модель, при которой повторное распространение или изменение программы запрещено, ограничено или требует особого разрешения владельца кода. Используя такую модель становится невозможным или нетривиальным выполнение задачи на модификацию программ под определенные нужды (например, использование в учебном процессе).

Открытое ПО – это модель, при которой дается гарантия свободно распространять копии программы вместе с исходным кодом, изменять или использовать её части в новых открытых разработках. Из преимуществ открытого программного обеспечения перед проприетарным (закрытым ПО) можно назвать:

- бесплатное использование и распространение независимо от инфраструктуры, которая строится на базе открытого ПО, будь то учебный курс в школе, учебный комплекс, объединяющий несколько разнотипных курсов или ресурс со многими программами обучения, объединенными в одном месте для удобства.

- большое количество готовых решений, которые могут подойти для разработки и использования. В первую очередь, это важно в ходе процесса обучения, так как позволяет находить готовые решения, меняя, улучшая и повышая гибкость учебного процесса

- открытое ПО, как правило, имеет поддержку со стороны сообщества разработчиков, что дает возможность учителю общаться, спрашивать, узнавать детали о разработке электронного образовательного ресурса на базе открытого исходного кода.

- есть большой выбор открытого ПО и готовых решений и систем, в отличие от проприетарного, где каждый проект старается занять свою узкую нишу. Таким образом, преподаватель или учитель сможет выбрать самый удобный вариант программного обеспечения для создания ЭОР своего курса.

- возможность внести вклад в развитие разработки ЭОР, создавая и делясь своими решениями каких-либо задач на весь мир. Учитель может создать свой репозиторий, который будет доступен в Интернете, и тем самым предложить свой собственный вариант создания ЭОР.

Работы по созданию ЭОР необходимо выполнять «здесь и сейчас», и они являются частью комплексной оценки, как преподавателей, так и учебных заведений, и их отсутствие может привести к невозможности повысить свой статус (категорию, должность, звание) для преподавателей. В том числе ЭОР должны легко модифицироваться, быть настраиваемыми к определенному курсу, аудитории и другим условиям обучения. Такие возможности может дать только ЭОР, разработанная на базе системы с открытым исходным кодом.

В рамках исследования был проведен анализ ЭОР с открытым исходным кодом, размещенных в Интернете. Системы, разработанные на основе закрытого ПО или местные локальные ЭОР в основном не выкладываются в сеть. Это влечет за собой невозможность анализа этих ресурсов. Соответственно в исследовании включены только те ЭОР, к которым был доступ.

Подобранные ресурсы для анализа в рамках исследования можно разделить на несколько групп:

1. ЭОР, разработанные на основе систем с открытым исходным кодом (созданные на CMS Wordpress, Joomla, Drupal и т.д.), такие как:

- Проект «Развитие электронных образовательных Интернет-ресурсов нового поколения» [3];
- ИНТУИТ [4].

2. а) ЭОР, разработанные полностью самостоятельно, в которых не используются какие-либо системы, кроме инструментов для программирования, например,

- «ИнтернетУрок» [5]

- б) В том числе есть такие ЭОР, разработанные самостоятельно, но не соответствующие определенному уровню, который требуется для внедрения их в учебный процесс.

3. ЭОР, созданные на основе закрытых систем, такие как:

- Портал «Российское Образование» [6], созданном на «1С: Образование» [7].

Перейдем к логическому анализу. Методом исключения подберем лучший вариант для разработки учителем электронного образовательного ресурса. Начнем с последнего пункта.

Исключить третий вариант разработки ЭОР учителем можно как минимум по трем причинам:

- разработка на основе платного продукта требует финансирования;
- ПО закрыто и его нельзя использовать в других учебных курсах, без приобретения лицензии;
- закрытые ПО имеют меньший охват аудитории из-за своей «закрытости», соответственно имеет меньше практик, ответов на вопросы учителя, разрабатывающего ЭОР на основе данной системы.

На самом деле, причин гораздо больше, в том числе нет стопроцентной уверенности, в том, что такое закрытое ПО поможет лучше справиться с задачами учителя или, что ЭОР, созданная на основе ПО с закрытым исходным кодом эффективнее в использовании для учеников. Нет никаких гарантий, что закрытую систему учитель сможет подстроить под учебный процесс или в дальнейшем изменить ЭОР, исходя из ситуации, которая складывается по ходу обучения.

Далее, второй вариант. ЭОР – это сложная комплексная система. Взявшись за разработку ЭОР учитель или педагог в ВУЗе должен отдавать себе отчет о скорости создания запланированной ЭОР и её функционале после реализации.

Задача, разработать с нуля ЭОР, требует подготовки и определенного уровня профессионализма, знаний в программировании и проектировании. Без опыта у учителя в этих сферах, такая задача и попросту не реализуема [8].

Исходя из этого, второй пункт делится на два подпункта: а) ЭОР разработанные целыми группами программистов, менеджерами, художниками и т. д., в общем, командой разработчиков. Такая ЭОР сложно реализуема, да и в большинстве случаев не нужна учителю для использования в учебном процессе.

б) некачественные ЭОР, которые скорее затрудняют учебный процесс, нежели ускоряют его. Нет смысла говорить о повышенной эффективности подобных, разработанных самостоятельно, программных продуктов. Их эффективность едва ли выше, чем у учебных материалов, которые размещены не на электронных носителях.

Осталась первая группа: ЭОР, разработанные на основе систем с открытым исходным кодом, таких как, например, CMS – Content Management System (система управления содержимым сайта – информационная система или компьютерная программа, используемая для обеспечения и организации совместного процесса создания, редактирования и управления содержимым) с открытым исходным кодом. Создание ЭОР в таком случае сбалансировано в отношении трудозатрат, времени, потраченного на разработку и конечного результата. Подобные системы могут быть разработаны в течение рабочей недели, некоторые из них сразу подготовлены к добавлению учебных материалов и практически не требуют доработок. Системы с открытым исходным кодом больше всего подходят для быстрого старта и эффективного использования учителем или преподавателем в процессе обучения еще и потому, что большое количество готовых модулей, которые устанавливаются на такие системы, могут решать задачи, которые требуются для обучения. В настоящее время практически не осталось задач, которые бы нельзя было решить при помощи таких готовых дополнений, так как сообщество энтузиастов, следящих за системами с открытым исходным кодом, каждый день добавляет все новые расширения к системам с открытым исходным кодом.

Независимая разработка ЭОР при помощи систем с открытым исходным кодом и последующее модифицирование возможны в реальных условиях, и уже практикуются во всем мире.

Примерами практического использования ЭОР с открытым исходным кодом может служить информационная система учета данных учеников; использование системы с открытым исходным кодом было удачно представлено на практике студентам в ВУЗе.

ИС учета данных об учениках была создана при помощи системы с открытым исходным кодом CMS Wordpress согласно техническому заданию учителя. Проприетарные решения не подходили по ряду причин: 1) для покупки таких систем требовалось финансирование; 2) в проприетарных системах не хватало нужного функционала; 3) проприетарные системы имеют большое количество функционала, который не будет использоваться, но может затруднять использование системы учениками и администрирование учителем; 4) проприетарные системы имели несколько шаблонов для настройки внешнего вида, а система с открытым ПО позволяла настроить интерфейс по требованию учителя. Полностью разработать с нуля решение для данной задачи было бы непродуктивно, поэтому выбор остановился на использовании системы с открытым исходным кодом. В результате получился гибко настраиваемый продукт, с простым интерфейсом, без лишнего функционала. Заказчик в лице учителя одобрил конечный вариант, быстро научился пользоваться панелью администрирования и взял продукт в работу.

Разработка электронного образовательного ресурса велась и на практике в ВУЗе. Студентам факультета информатики было предложено разработать собственные ресурсы в течении нескольких лабораторных занятий. За основу была взята система с открытым исходным кодом CMS Wordpress, в которой есть возможность быстро и эффективно создать подобный продукт, такой как ЭОР. Студенты установили систему с открытым исходным кодом и добавили нужные расширения для своих задач, внешний вид был настроен из репозитория свободно распространяющихся тем оформления. Всего за пару часов был готов рабочий инструмент для добавления любой медиа-информации и учебно-методических материалов. Созданные ЭОР отвечают современным требованиям функциональности, понятности и настраиваемости под работу учителя.



Педагог, который владеет знаниями основ разработки и использования ЭОР при помощи открытого ПО, понимает преимущества использования такого программного обеспечения в обучении сможет компетентно объяснить учащимся гибкость использования электронных образовательных ресурсов. Практика работы с продуктами, созданными на основе открытого программного обеспечения, повышает вовлечение учащихся в учебный процесс, так как по ходу обучения преподаватель может менять и подстраивать ресурсы для своего курса.

Подводя итог, следует сказать, что ЭОР может быть создана учителем или преподавателем на любом ПО, либо с открытым исходным кодом, либо с закрытым. Но эффективность использования ЭОР может повысится, если разработка велась при помощи систем с открытым исходным кодом, по причине гибкости технологий, большого количества практик и примеров уже созданных систем. В результате получившийся электронный образовательный ресурс позволит дополнить учебный курс и организовать процесс обучения так, как нужно учителю.

#### Библиографический список

1. Бублик Е.Н. *Использование электронных образовательных ресурсов на уроках информатики*. Available at [http://gimnazia343.ru/novoe/fgos\\_ooo/bublik.pdf](http://gimnazia343.ru/novoe/fgos_ooo/bublik.pdf)
2. Жангарашева А. К. *Применение ЭОР на уроках информатики*. Available at <http://multiurok.ru/ganel/blog/primienieniie-eor-na-urokakh-informatiki.html>
3. *Электронные образовательные ресурсы*. Available at <http://eor-np.ru/>
4. *ИНТУИТ*. Available at <http://www.intuit.ru/>
5. *Уроки школьной программы*. Available at <http://interneturok.ru/>
6. *Российское Образование. Федеральный портал*. Available at <http://www.edu.ru/>
7. *1С: Образование 5. Школа*. Available at: <http://obrazovanie.1c.ru/>
8. Баландина И.В. Принципы моделирования методической системы подготовки будущих учителей информатики к применению технологий компьютерной визуализации. *Молодой учёный*. 2011; 9: 198 – 201.

#### References

1. Bublik E.N. *Ispol'zovanie `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov na urokah informatiki*. Available at [http://gimnazia343.ru/novoe/fgos\\_ooo/bublik.pdf](http://gimnazia343.ru/novoe/fgos_ooo/bublik.pdf)
2. Zhanqarashева A. K. *Primenenie `EOR na urokah informatiki*. Available at <http://multiurok.ru/ganel/blog/primienieniie-eor-na-urokakh-informatiki.html>
3. *Elektronnye obrazovatel'nye resursy*. Available at <http://eor-np.ru/>
4. *INTUIT*. Available at <http://www.intuit.ru/>
5. *Uroki shkol'noj programmy*. Available at <http://interneturok.ru/>
6. *Rossiyskoe Obrazovanie. Federal'nyj portal*. Available at <http://www.edu.ru/>
7. *1S: Obrazovanie 5. Shkola*. Available at: <http://obrazovanie.1c.ru/>
8. Balandina I.V. Principy modelirovaniya metodicheskoy sistemy podgotovki buduschih uchitelej informatiki k primeniyu tehnologii komp'yuternoj vizualizacii. *Molodoj uchenyj*. 2011; 9: 198 – 201.

Статья поступила в редакцию 15.03.17

УДК: 378:304

**Chernyak E.F.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kemerovo State University of Culture and Arts (Kemerovo, Russia), E-mail: lenablack57@mail.ru*

**CHARITY PROJECT TECHNOLOGIES IN THE CELEBRATION.** The article considers the main socio-cultural functions of the phenomenon of philanthropy and the specifics of creating a charity event for the laws of drama with the use of tools of directing. The charity is an established cultural tradition of Russia, where for many years she was the spiritual, the sacred and sacrificial. Recently, she regained the socio-historical significance and became an important part of social relations of modern Russian society. The author proposes a new technology of organizing and conducting such events for children of one of hospitals. In detail the stages of preparation and implementation of promotion are described: search, analytical, practical, climax and outcome. The work describes how to work with different target groups: students, teachers, children, medical workers of the hospital. The algorithm of the charity as an integrated complex, which successfully combines competition and game programs, amusement rides, theatrical performance, local holiday and the complex of PR-technologies in positioning corporate values of the university and draw attention to the problems of sick children. A well-planned campaign is also a means of strategic control the behavior of the external environment, a kind of border zone between real life and a work of art for all participants. The event was held during the week, but through proper organization, specific energy, specific experience of time and space during theatrical performances, competition and game programs and holidays was solved, which usually takes months. Created by the laws of drama with the use of tools of directing, they retain the meaning-making component of the occasion on which to judge the values that underpin society, the ideological trends of a particular cultural community.

**Key words:** charity, charity event, direction, holiday, design technology.

**Е.Ф. Черняк**, канд. пед. наук. доц. Кемеровского государственного института культуры, г. Кемерово, E-mail: lenablack57@mail.ru

## БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ПРАЗДНИКА

В статье рассмотрены важнейшие социокультурные функции феномена благотворительности и специфика создания благотворительная акция по законам драматургии с использование средств режиссуры. В последнее время благотворительность вернула себе социально – историческую значимость и стала важной составляющей общественных отношений современного российского общества. На примере организации благотворительной помощи (сбор средств и праздничные мероприятия) детям одной из больниц автором предложены новые технологии организации и проведения таких мероприятий. Подробно освещены этапы подготовки и реализации акции, описана работа с разными целевыми группами: студентами, преподавателями вуза, детьми, медицинскими работниками больницы. Предложен алгоритм проведения благотворительной акции как интегрированного комплекса, где успешно соединились конкурсno-игровые программы, аттракционы, театрализованное представление, локальный праздник и комплекс PR – технологий по позиционированию корпоративных ценностей вуза и привлечения внимания к проблемам больных детей. Благотворительная акция вуза представляла собой интегрированный комплекс, где успешно соединились конкурсno-игровые программы, аттракционы, театрализованное представление, локальный праздник и комплекс PR – технологий по позиционированию корпоративных ценностей вуза и привлечения внимания к проблемам больных детей.

**Ключевые слова:** благотворительность, благотворительная акция, режиссура, праздник, проектные технологии.

Благотворительность – устоявшаяся культурная традиция России, где она долгие годы была делом духовным, сакральным и жертвенным. Сегодня под это понятие попадают пожертвования, спонсорство, меценатство, социальная ответственность и т.д.

Благотворительность в России становится все более популярной информационной темой и все более профессионально организованной сферой деятельности. Тем не менее, она всегда была и остается сложным человеческим действием, мотивация которого обуславливалась социальными и психологическими факторами. В последнее время она вернула себе социально-историческую значимость и стала важной составляющей общественных отношений современного российского общества.

А.В. Петрова рассматривает благотворительность в трёх ипостасях:

- общественное отношение;
- социальный институт, функционирование которого регламентируется этическими, религиозными и правовыми нормами;
- вид деятельности, структура и содержание которого имеют конкретно-исторические типологические характеристики [1].

Е.М. Березина характеризует важнейшие социокультурные функции феномена благотворительности, возрожденного в новой России и выделяет следующие функции: общественную, экономическую и социально-психологическую. В данном контексте понятие «благотворительность» отражает один из наиболее реальных способов современного разрешения социальных проблем и обнаруживает существенную актуализацию [3].

Благотворительность не только способствует снижению социального напряжения в обществе, но и имеет большое значение в деле духовно – нравственного воспитания молодежи. Современные праздничные формы культуры в большинстве своем выполняют функцию эмоциональной разрядки, которая сегодня возможна без особых усилий со стороны участника праздника. Поиск таких новых форм привел к тому, что в практике режиссеров стал широко использоваться метод проектной деятельности [2]. Мы имеем в виду способ достижения цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

Благотворительные проекты, созданные по законам драматургии с использованием средств режиссуры, сохраняют смыслообразующую составляющую праздника, по которой можно судить о ценностях, на которые опирается общество, об идеологических тенденциях, характерных для той или иной культурной общности в целом и организации в частности.

Поэтому в рамках праздничной деятельности важно не только осмыслить основы благотворительности, но и предложить новые технологии их организации и проведения [4].

В особой праздничной форме особое значение имеет его эстетическая составляющая: чувственно-эмоциональная насыщенность содержания, выразительность, экспрессивность, алогизм форм.

Так, организованная кафедрой режиссуры театрализованных представлений и праздников КемГИК, благотворительная акция «Щедрое сердце» ставила целью не только сбор средств на реабилитацию детей, создание праздничного настроения в течение недели, но и адаптацию проектных технологий в организации подобных акций средствами режиссуры.

Местом реализации проекта было выбрано неврологическое отделение № 2 многопрофильной детской клинической больницы № 5, в котором ежегодно проходят лечение около 1 000 ребятишек с разными формами неврологических заболеваний. В отделение находятся не только дети из благополучных семей, но и те, кто обделен родительским теплом. В своей монографии А.И. Юдина рассматривает проблему социально-педагогического сопровождения позитивной социализации детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, и предлагает методики создания социально-культурных проектов, обладающих значимым педагогическим потенциалом для развития личности ребёнка [5].

Особую значимость приобретает обобщение, структурирование и распространение опыта художественно-реабилитационной деятельности детей с ДЦП и другими неврологическими заболеваниями в рамках праздничной культуры. Специалисты разного профиля, разрабатывающие методы обучения, адаптации больных детей (К.А. Семенова, Е.М. Мастоюкова, М.В. Ипполитова, Р.Д. Бабенкова, Н.В. Симонова, Э.С. Калижнюк, И.Ю. Левченко, Г.В. Кузнецова.) доказали положительную динамику в развитии и обратимый характер заболеваний.

Вся благотворительная акция «Щедрое сердце» представляла собой интегрированный комплекс, где успешно соединились конкурсно-игровые программы, аттракционы, театрализованное представление, локальный праздник и комплекс PR – технологий по позиционированию корпоративных ценностей вуза и привлечения внимания к проблемам больных детей.

Для грамотно спланированной и организованной благотворительной акции необходимо взаимопроникновение коммуникаций и их интеграция. Благотворительная акция – это режиссура, драматургия, событийный маркетинг, PR-технологии. Важно, что событие (реальное или вымышленное) организуется специально для конкретной аудитории и разрабатывается с учетом специфики её деятельности, традиций и предпочтений организации.

В ходе работы над акцией разрабатывался её алгоритм, этапы реализации проекта.

1. Этап «Поисковый». В рамках этого этапа проходила знакомство с медицинским персоналом больницы, его маленькими пациентами, их родителями. Проведение консультации со специалистами о возможности проведения тех или иных игр, соревнований; выяснение размеров и видов необходимой помощи.

2. Этап «Аналитический». Определялись целевые группы участников акции, разрабатывалась стратегия и тактика проведения акции, определялись сроки проведения, ответственных за каждый технологический модуль проекта и т.д.

3. Этап «Практический».

а/ Проведение акции внутри ВУЗа с целью сбора денежных средств, игрушек, одежды и обуви, канцелярских товаров, книг, дисков (музыка, мультфильмы и детское кино), конструкторов и развивающих игр для ребят, предметов первой необходимости и т.д. Организация выставок – продаж предметов декоративно – прикладного искусства. Трансляция на мониторах телевизоров видео роликов и рекламных фильмов, подготовленных специально для этой акции. Размещение на стендах информационных листов о количестве собранных средств и подарков, с именами тех, кто добр, щедр и милосерден. Проведение для щедрых людей музыкально-танцевальных и игровых аттракционов: «Дерево желаний», «Ладочки дружбы», «Гирлянда детской мечты», «Поле чудес», «Доктор жизнеутверждающих наук», фото с ростовыми куклами.

б/ В больнице организовывались встречи сказочных персонажей с детьми: конкурсно-игровые программы, чтение детских стихов и сказок, рисование портретов лечащих врачей, медицинских сестер и санитарок для подарочного альбома «Мой любимый доктор», чтение сказок, просмотр мультфильмов и т.д. Производилась съемка фильма о работе медицинского персонала отделения, записывались интервью с родителями детей, проходивших лечение в данной больнице.

4. Этап «Кульминационный». В рамках этого этапа была осуществлена постановка праздника «Исцелит только щедрое сердце» для детей и персонала больницы.

5. Этап «Итоговый». Подведение итогов благотворительной акции, рассылка итоговых пресс-релизов; мониторинг СМИ на предмет публикаций вручение благодарственных писем всем участникам акции.

Большая подготовительная работа позволила учесть при разработке праздника специфику заболеваний детей, и применить опыт работы медиков и педагогов по восстановительно-коррекционной программе, включающей в себя различные занятия по развитию речи и слуха; занятий, направленных на социальную адаптацию ребенка; занятий по развитию эмоциональной сферы.

За день до праздника студенты вуза очистили от мусора территорию неврологического корпуса, а утром украсили её яркими шарами и лентами. Коридоры превратились в выставочные экспозиции: на стенах были фотографии и картины природы и животных, подаренные студентами кафедры дизайна и фото-видеотворчества.

После утренних лечебных процедур в каждую из 9 больничных палат пришли сказочные персонажи, которые в течение 15 минут, в зависимости от возраста маленьких пациентов, рисовали с детьми, делали оригами и фигуры из воздушных шаров, создавали вечерние наряды, делали фотосессию с ростовыми куклами.

Затем все детки включились в игру «Ищем клад», в результате которой были найдены диски с мультфильмами и настольные игры. «Дружба все равно остается» – так называлась развлекательная программа, по завершению которой каждому ребенку

был вручен подарок с канцелярскими принадлежностями, альбомами, книгами сказок и мягкой игрушкой. Для того чтобы провести чествование медицинского персонала, сказочные герои читали детям сказки перед дневным сном – «Сказка на ушко, ушко на подушке». В это время студенты вручили каждому работнику неврологического отделения альбом с детскими рисунками и пожеланиями, показали фильм об их благородной работе, вручили подарки от щедрых сердец студентов, педагогов и сотрудников Кемеровского государственного института культуры.

В итоге грамотно спланированная акция явилась и средством стратегического управления поведением внешней среды, некоей пограничной зоной между реальной жизнью и художественным произведением для всех её участников.

Акция проводилась в течение недели, но благодаря правильной организации, особой энергии, специфическому переживанию времени и пространства во время театрализованных представлений, конкурсno-игровых программ и праздников были решены задачи, на которые обычно требуются месяцы.

#### Библиографический список

1. Петрова А.В. *Благотворительность как социально-ролевое взаимодействие: теория и история процесса*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Екатеринбург, 2003.
2. Пономарев В.Д. Игровая технология как область профессиональной компетенции специалиста – режиссера театрализованных представлений и праздников. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств: журнал теоретических и прикладных исследований*. Кемерово: КемГУКИ, 2008; 4: 96 – 99.
3. Березина Е.М. Благотворительность в контексте социально-культурной практики. *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств: науч. журн.* – Челябинск; 2010: 4 (24): 54 – 61
4. Черняк Е.Ф. Реализация научно творческих проектов вуза. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств: журнал теоретических и прикладных исследований*. Кемерово: КемГУКИ. 2007; 2: 161 – 164.
5. Юдина А.И., Кудрина Е. *Социально-педагогическая концепция предупреждения социального сиротства: теоретико-методологические основания, методика и технология*. Кемерово: КемГУКИ, 2013.

#### References

1. Petrova A.V. *Blagotvoritel'nost' kak social'no-rolevoe vzaimodejstvie: teoriya i istoriya processa*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2003.
2. Ponomarev V.D. Igrovaya tehnologiya kak oblast' professional'noj kompetencii specialista – rezhissera teatralizovannykh predstavlenij i prazdnikov. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv: zhurnal teoreticheskikh i prikladnykh issledovanij*. Kemerovo: KemGUKI, 2008; 4: 96 – 99.
3. Berезina E.M. Blagotvoritel'nost' v kontekste social'no-kul'turnoj praktiki. *Vestnik Chelyabinskoy gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv: nauch. zhurn.* – Chelyabinsk; 2010: 4 (24): 54 – 61
4. Chernyak E.F. Realizatsiya nauchno tvorcheskikh proektov vuza. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv: zhurnal teoreticheskikh i prikladnykh issledovanij*. Kemerovo: KemGUKI. 2007; 2: 161 – 164.
5. Yudina A.I., Kudrina E. *Social'no-pedagogicheskaya koncepciya preduprezhdeniya social'nogo sirotstva: teoretiko-metodologicheskie osnovaniya, metodika i tehnologiya*. Kemerovo: KemGUKI, 2013.

Статья поступила в редакцию 16.03.17

УДК 378

**Amirgazin K.Zh.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Director of Omsk Branch of High School of Folk Arts (Institute); High School of Folk Arts (Institute), (Omsk, Russia), E-mail: vshni@mail.ru  
**Amirgazin A.K.**, teacher, Department of Arts and Design, University n.a. K. Shakarim, (Semey, Kazakhstan), E-mail: vshni@mail.ru

**PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF TRADITIONAL FOLK ARTS IN THE EURASIAN SPACE.** The article is dedicated to development of traditional applied art in modern time and prospects for the establishment of an international university in Eurasia. The study justifies the need for international cooperation in higher vocational educational institutions in the field of art education as a key to achieving mutually beneficial outcome – sustainable economic growth, to improve the quality of life, upgrade knowledge and innovative educational technologies. The work presents a detailed analysis of historical perspectives and the current state of integration of Russian higher school into the educational space of European countries. Special attention is paid to the study of projects in this field and identifying obstacles that universities may face in the process of development of international relations in the field of higher art education on traditional art.

**Key words:** problems, prospects, international cooperation in education, culture and art, Eurasian values, internationalization, integration of traditional arts and crafts, education and industry.

**К.Ж. Амиргазин**, д-р пед. наук, проф., дир. Омского филиала ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств», г. Омск, E-mail: vshni@mail.ru

**А.К. Амиргазин**, преп. каф. ИЗО и дизайна университета имени К. Шакарима, г. Семей, E-mail: vshni@mail.ru

## ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ТРАДИЦИОННОГО НАРОДНОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В ЕВРАЗИЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Статья посвящена проблеме развития традиционного прикладного искусства в наши дни и перспективам процесса создания международного вуза в Евразии. В исследовании обоснована необходимость международного сотрудничества высших профессиональных учебных заведений в области художественного образования как залог достижения взаимовыгодных результатов – устойчивого экономического роста, повышения качества жизни, обновления знаний и инновационных образовательных технологий. Представлен детальный анализ исторической перспективы и современного состояния возможностей интеграции российской высшей школы в образовательное пространство европейских государств. Особое внимание уделено изучению реализуемых проектов в этой области и выявлению препятствий, с которыми могут столкнуться вузы в процессе развития международных отношений в области высшего художественного образования по традиционному искусству.

**Ключевые слова:** проблемы, перспективы, международное сотрудничество в области образования, культуры и искусства, евразийские ценности, интернационализация, интеграция традиционного прикладного искусства, образования и производства.

В современных условиях международное сотрудничество в Евразийском пространстве в области художественного образования – это необходимое средство взаимодействия высших

профессиональных учебных заведений для достижения взаимовыгодных результатов в развитии традиционного народного прикладного искусства. Международное сотрудничество в Евразийском

ском пространстве между вузами России и Казахстана является основой для обеспечения устойчивого экономического роста, преодоления дисбалансов, повышения качества жизни, обновления знаний и инновационных образовательных технологий. Сотрудничество создаёт взаимовыгодные условия для совместного анализа опыта, выявления наилучших вариантов решений и лучших практик деятельности в различных сферах образования, культуры и искусства [1]. Поэтому перед сообществом для обсуждения и высказывания своего мнения предлагаем, на наш взгляд, актуальный вопрос, о необходимости создании международного института традиционного прикладного искусства на базе Омского филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Высшей школы народных искусств» (институт). В Евразийском пространстве для развития совместного учебного заведения, по традиционному прикладному искусству имеются все необходимые предпосылки, во-первых, это фактор географической близости России с Казахстаном, во-вторых, установлены устойчивые связи между основными векторами внешней политики двух государств, и в том числе вопросы образования и культуры. Стремление участников международных взаимодействий к самосовершенствованию в благоприятной среде международных партнёрств основывается на необходимости получения профессий по специальности культуры и искусства, востребованных современными рынками труда и использованием инвестиционного потенциала институтов международного образования [2]. Особенность современного художественного образования состоит в том, что диапазон его достаточно широк и фактически включает значительный комплекс специализированных дисциплин по искусству, имеющих традиционную направленность народного прикладного искусства, использующих инновационные методы знания и исследования, творчество третьего тысячелетия, которые не может развиваться изолированно от информационных, инновационных технологий, экономики и дистанционного обучения.

Интеграция и интернационализация вузов рассматривается как динамический процесс трансформации, интегрирующей международное и межкультурное измерение деятельности института, воспроизводство национальных кадровых ресурсов традиционному прикладному искусству. Кроме этого основной функцией вуза, является развитие экономического роста образования, научно-творческое исследование опыта традиционного искусства, определение качеств услуг промыслов, делают эту задачу особенно актуальной в рамках экономической и таможенных союзов подписанные президентами России и Казахстана.

«Национальная доктрина образования в Российской Федерации», принятая в октябре 2000 г., подчёркивает необходимую и важную роль самого государства, которое призвано обеспечить «интеграцию российской системы образования в мировое образовательное пространство с учётом отечественного опыта и традиций, активный выход на рынок образовательных услуг, широкое участие учебных заведений и педагогов в образовательных программах международных организаций и сообществ».

Важную роль в системном расширении международных научно-педагогических контактов российских вузов играет взаимодействие с международными организациями, в области образования и науки. Широкое развитие получило двустороннее, научно-педагогическое сотрудничество вузов, в том числе при содействии целевых программ Европейского Союза, при участии национальных организаций. Существенно возросло число прямых договоров с зарубежными университетами, расположенными во многих странах мира. В 1998 – 2000 годах Россия ратифицировала основополагающие концепции в области образования, принятые под эгидой ЮНЕСКО и Совета Европы.

Различные вопросы международного академического сотрудничества высшей школы России рассматривались, в частности, на Международной научной конференции 2001 г. в г. Воронеже, которая называлась: «Проблемы и перспективы интеграции высшей школы России в мировую систему образования и науки».

Предметом данного мониторинга выступает международная деятельность вузов Республики Татарстан и отражение в этой деятельности общих тенденций развития международного межвузовского сотрудничества. Педагогический компонент представлен исследованием тенденций, форм, средств и функций международного сотрудничества субъектов высшего образования. Вуз, заинтересованный в развитии международного сотрудничества с зарубежными партнерами, не может обойтись без выработки стратегий развития своей международной деятельности и определения спектра предлагаемых услуг зарубеж-

ной клиентуре. В федеральных вузах России, обучаются учащиеся из Казахстана, и бывших республик содружества, Америки, Европы, Азии, Африки. Анализ международной деятельности вузов г. Казани позволяет выявить общие тенденции развития международной деятельности на региональном уровне. Столичные вузы Татарстана имеют международные филиалы по всей республике. Однако отсутствие государственной стратегии вхождение в международный рынок образовательных услуг обуславливает определенных трудностей вузов в этом направлении. Это выражается в несоответствии их законодательной базы, внешнеэкономической практики её институциональной составляющей и способствует углублению институциональных противоречий в процессе рыночных взаимодействий с вузами разных стран.

В процессе развития международных отношений в области высшего художественного образования по традиционному искусству может встретиться ряд препятствий экономического, социокультурного характера и различиями законодательной базы стран. Обостренные экономические проблемы, стоящие перед российскими государственными вузами в целом, продолжают влиять на объёмы преподавательских и студенческих обменов, финансирование собственных программ международного сотрудничества, поддерживаемых правительственными источниками. Экономическая ситуация в стране влияет как на международную образовательную деятельность вузов, так и на компании, предоставляющие рабочие места выпускникам этих вузов [3].

Согласование законодательных нормативов двух государств, для деятельности вузов стимулирует развитие новых образовательных услуг. Законодательные различия и разногласия в области таможенного регулирования товарообмена между Казахстаном и Российскими вузами не должен препятствовать взаимовыгодным межвузовским контактам.

Различия в образовательных стандартах, учебных планах, методических учебных пособиях и методах преподавания, обучающихся в российских вузах, влияют на степень предпочтительности в отношении выбора вуза зарубежными студентами.

Казахстан, как и Россия, пережил все государственные реформы в сфере высшего образования и сохранил свой особый статус и инновационную ориентацию. Казахстан – один из ярких примеров этнокультурного разнообразия, в которой сфера образования учитывает языковые, национальные особенности студентов. За последние десятилетия Министерство образования и науки РК, весьма активно принимает участие академической мобильности учёных, студенческих обменов в таких специальностях как экономика, военное дело, международные отношения, зарубежная филология и т. д. Важным проектом в этой области стала государственная поддержка талантливой молодёжи программа подготовки кадров за рубежом «Болашак». По этой программе более 8 тысяч студентов Казахстана обучались, получили профессиональное образование в зарубежных вузах. Основными партнерами Казахстана в образовательной области явились Россия, Турция, США, Великобритания, Польша, Германия, Китай и Япония.

Среди предпосылок международных образовательных проектов: интерес молодёжи Казахстана к зарубежному художественному образованию; необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов для восстановления народных художественно-производственных промыслов; возможностям освоения образовательных инновационных технологий науки и техники зарубежных партнеров; необходимость получения студентами знаний, информации по традиционному прикладному искусству. В свое время молодой Чокан Валиханов, приехав из Сырymbета, также получил профессиональное образование в Омском кадетском корпусе.

Все эти факторы дают обоснование совместного развития традиционного прикладного искусства казахов на территории приграничного региона в городе Омске. Мы предлагаем предоставлять студентам Казахстана весь спектр высококачественных образовательных услуг в области традиционного русского народного прикладного искусства и технологий казахского самобытного прикладного искусства. В процессе обучения традиционным видам искусства студенты получают практические навыки и знания росписи металла, художественной вышивки, кружевоплетения, резьбы по кости, художественной росписи ткани, кожи, войлока, ювелирного искусства, лаковой миниатюрной живописи, керамики и др. Изучают технологии мастерства крупных художественных центров Мстеры, Холуя, Палех, Хохломы, Федоскино, Сергиев-Посада, Богородска, Златоуста и Омска. Традиционные прикладные промыслы, имеет глубокие исторические корни, яв-

ляется многомерным явлением, затрагивающим не только многообразные форм, техники, технологи и исторические самобытные традиции промыслов.

Как нам, известно по этим художественным направлениям народного искусства ни один гуманитарный вуз, вузы культуры и искусства Казахстана, тем более художественные кафедры, не готовят специалистов. Видимо сфера традиционного народного прикладного искусства не была приоритетным направлением, среди вузов республики. Хотя последние годы изделия казахского традиционного прикладного искусства пользуется большим спросом у населения республики и очень высоко оценивается за рубежом. Традиционное прикладное искусство – это лицо народа, имидж и символ благополучности государства. Казахстан нуждается в самобытной сувенирной продукции с национальным колоритом, своеобразным почерком, характерным только казахскому стилю. Поэтому необходимо развивать самобытные традиционные виды народного прикладного искусства Казахстана в контексте инновации, применением новых компьютерных технологий и оборудовании, станков ЧПУ с использованием IT-технологии и программы и т. д. Появление международного института традиционного прикладного искусства в Евразийском континенте, способствует увеличению возможностей удовлетворения спроса казахстанских молодёжи на образовательные услуги по народному прикладному искусству, поможет выполнению социально-культурной функции, обеспечивающей формирование, функционирование и движение человеческого капитала в условиях глобализации экономики.

В 1996 году по решению двух президентов Казахстана и Турции на юге Казахстана в Туркестане образован новый уникальный государственный университет имени Ахмета Яссави. На примере Туркестанского государственного университета им. А. Яссави, можно обозначить рыночный механизм сотрудничества как способ трансформации экономических отношений его субъектов, обеспечивающей устойчивость организации, функционирования и системы внешне экономических связей вузов [4; 5]. В результате практики международного сотрудничества казахстанских вузов сложились его определённые формы, методы, инструменты и средства организации, регулирования и развития.

В связи с этим нам представляется целесообразным, чтобы концепция международного сотрудничества вуза определяла и классифицировала его стратегии и подходы к обретению устойчивых конкурентных преимуществ на группы в зависимости от лежащих в их основе идей. Под стратегией, по нашему пониманию, можно определить планируемый комплекс действий на законодательном, экономическом и образовательном уровне, которые учебные заведения выполняет для достижения поставленных целей. Также обозначить актуальные направления развития вуза, касающиеся сферы художественного образования, средств и форм организации промыслов, системы производств внутри учебного заведения.

Несмотря на определённые трудности, стратегические направления международного сотрудничества вуза определяются Президентами двух государств, его Правительством и на основе анализа внешней и внутренней среды международной деятельности, её факторной обеспеченности. В рамках стратегического управления периодическому процессу планирования подвергаются направления международного сотрудничества, благодаря чему вузы имеют, высоки статус на международном рынке образовательных услуг [6].

Конечно же, создание совместного высшего учебного заведения решается по инициативе Учёного Совета вуза и ходатайством перед Министерством образования РФ и Казахстана. Этими проблемами должны заниматься общественные деятели, заинтересованные специалисты и педагогический коллектив. Конечно, в этом сложном вопросе решающую роль сыграют президенты России и Казахстана.

Цель реформирования в рамках содружества – это развитие и слияние видов традиционного прикладного искусства двух народов, обогащение друг друга своеобразной технологией и композицией, удовлетворение потребностей личности в получении знания и приобретение художественно-образовательных навыков, и двухстороннее бюджетное финансирование, усовершенствование и совместное использование материально-технической базы. Улучшение качества преподавания основ традиционного прикладного народного искусства, в профессиональной основе подготовке мастеров для предприятий народных художественных промыслов, взаимовыгодная реализация художествен-

ных товаров и повышение конкурентоспособности выпускников, их трудоустройства.

Стратегия развития Омского филиала Высшей школы народных искусств состоит в развитии потенциала и укреплении института в приграничном регионе России в г. Омске и Казахстана как передового образовательного, экспертно-аналитического центра творчества в области художественно-педагогических и искусствоведческих наук, развивающего традиции народной школы искусств. Стратегия международного сотрудничества вуза включает системы двухстороннего бюджетного финансирования, прогнозирования и стратегического планирования, и принятия решений. Выбор стратегических направлений, постановка целей и задач, внутренний и внешний анализ факторов сотрудничества, позволяющей оценить рыночную конкурентную ситуацию в стране, регионе, мире помогают определить реальную и потенциальную роли, которые вуз, может играть на международном рынке образовательных услуг. В рамках стратегического рыночного управления периодическому процессу планирования подвергаются направления международного сотрудничества, благодаря чему вуз имеет высокую скорость стратегической реакции. Международное сотрудничество вузов России и Казахстана сыграет важную роль в развитии высшей школы народных искусств.

Омский филиал федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Высшая школа народных искусств» (институт) – развивающийся новый институт в Западной Сибири, ставший неотъемлемой частью российского академического художественного образования, решающий художественно-образовательные, творческие задачи на федеральном уровне и призванный готовить эстетическую образованную элиту современного общества, специалистов высокого качества, востребованных в области образования, культуры, искусства и науки, так и в сфере частного бизнеса.

Омский филиал «Высшей школы народных искусств» (институт), как художественно-образовательный центр в области народного традиционного прикладного искусства, от (Урала до Дальнего Востока), занимается в осуществлении художественного образования и научно-творческих исследований в области традиционного народного прикладного искусства в Сибирском регионе. Развивающий целый спектр разнообразных направлений традиционных и современных видов народного прикладного искусства.

Институт создан по распоряжению Правительства Российской Федерации, его учредителем выступает Министерство образования и науки РФ. Материальная и научно-методическая база Высшей школы народных искусств (института) формировалась более ста лет назад. Первая из них существовала под покровительством императрицы Александры Федоровны. Сначала она называлась Школой народных ремесел, затем Школой народного искусства. Для неё, как любимого детища императрицы, в 1911 г. построили прекрасное величественное здание в центре Петербурга вблизи Русского музея и рядом церковью Спас На Крови. Александра Федоровна Романова, последняя русская императрица, осуществляла широкую благотворительную деятельность, в том числе с помощью Женского Императорского Патриотического Общества. Среди учреждений этого общества числилась Школа Народных ремесел, основательницей которой считалась Александра Федоровна. Педагогическим коллективом ВШНИ впервые в истории отечественной художественной педагогики создано не имеющие аналогов учебные программы по традиционным видам прикладного искусства, по которым сейчас учатся студенты Высшей школы народных искусств. Выполняя свою задачу в художественное образования, воспитаний молодёжи в духе высокой культуры, нравственности, приверженности гуманистическим идеалам.

ВШНИ представляет собой многоуровневое образовательное учреждение высшего профессионального образования, реализующее программы среднего профессионального образования и программы высшего профессионального образования по специальностям и направлениям Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы. Приём студентов на все специальности осуществляется из регионов и ориентированы на талантливых, одаренных детей России.

Преподаватели ВШНИ активно участвуют в образовательной, научной и творческой деятельности, применяя результаты новейших технологий образования и научно-творческих исследований в педагогической работе.

Всё это является свидетельством того, что Омский филиал ВШНИ представляет собой не просто институт в традиционном понимании этого слова, а образовательную сеть, которая находится в авангарде процесса формирования новых образовательных стандартов и интеграции российской высшей гуманитарной школы в международное образовательное пространство. В образовательную систему Высшей школы входят центры народных промыслов и искусств Мстеры, Холуя, Федоскино, Богородска, Москвы и головной центр вуза Санкт-Петербург.

Одной из главных задач международного традиционного прикладного института является рост мобильности студентов и преподавателей развитие модели дистанционного образования по системе «Онлайн». Создание единой для двух стран образовательное пространство, рынка труда в области народного прикладного искусства, интенсивная интеграция искусства и гуманитарного знания делают эту задачу особенно интересной.

Поэтому необходима разработка Программы стратегического развития международного традиционного прикладного института, которая определяет основные направления деятельности. Стратегические направления международного вуза определяются совместно руководителями вуза, его Учёным Советом, на основании анализа внешней и внутренней среды международной деятельности, её факторной обеспеченности. Условием успешного организации рынков художественного образования прикладному искусству, целесообразно применение стратегии географического расширения, вертикальной и горизонтальной интеграции. Выбор стратегии международного сотрудничества, как и любой стратегии, является результатом соглашения – необходимостью сосредоточиться на одних видах деятельности традиционного прикладного искусства. Данное соглашение зависит не только от успешности работы в одном направлении результативности каких-либо видов или форм, их совокупности, но и от возникающих между ними связей и особенностей факторных взаимодействий. Каким бы ни был выбор стратегического направления, он будет требовать рыночного подхода. Это вызывает необходимость организации в вузе творческо-производственной и исследовательской деятельности по анализу тенденций на рынках высшего художественного образования и труда, ориентации на конкретную целевую группу национальных и иностранных потребителей, постоянного анализа спроса и предложений на услуги.

Основные направления международного института нацелены на повышение эффективности работы в образовательной, научно-творческой и производственно-инновационной сферах, а также на обеспечение конкурентоспособности института по отношению к ведущим художественным вузам.

#### Библиографический список

1. *Новая философская энциклопедия*. Институт философии РАН. Москва, 2001.
2. Сословская Л.Н. Рыночная оценка затрат и результатов в высшем образовании. *Вуз и рынок*. Москва, 1992.
3. Иноземцев В.А. Творческие начала современной корпорации. *Мировая экономика и международные отношения*. 1997.
4. Выханский О.С., Наумов А.И. *Менеджмент*: учебник. 3-е изд. Москва: Гардарики, 1999.
5. Лебедева Н.Н. *Институциональный механизм экономики: сущность, структура, развитие*. Волгоград, 2002.
6. Трепев Н.Н. *Стратегическое управление*. Москва: Приор, 2002.
7. Аакер Д.А. *Стратегическое рыночное управление. Бизнес-стратегии для успешного менеджмента*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.

#### References

1. *Novaya filosofskaya `enciklopediya*. Institut filosofii RAN. Moskva, 2001.
2. Soslovskaya L.N. Rynchnaya ocenka zatrat i rezul'tatov v vysshem obrazovanii. *Vuz i rynek*. Moskva, 1992.
3. Inozemcev V.A. Tvorcheskie nachala sovremennoj korporacii. *Mirovaya `ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniya*. 1997.
4. Vyhanskij O.S., Naumov A.I. *Menedzhment*: uchebnik. 3-e izd. Moskva: Gardariki, 1999.
5. Lebedeva N.N. *Institucional'nyj mehanizm `ekonomiki: suschnost', struktura, razvitiya*. Volgograd, 2002.
6. Trepev N.N. *Strategicheskoe upravlenie*. Moskva: Prior, 2002.
7. Aaker D.A. *Strategicheskoe rynochnoe upravlenie. Biznes-strategii dlya uspeshnogo menedzhmenta*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.

Статья поступила в редакцию 23.03.17

УДК 371.4

**Asrieva O.O.**, postgraduate, music teacher, Center of Education and Development (private school) (Omsk, Russia),  
E-mail: olga\_asrieva@mail.ru

**MUSICAL EDUCATION IN PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA.** In the article the researcher describes the main views on musical education in Russia before revolution, shows the basics and subject of musical education in their development, explains them from the standpoint of interdependence on cultural and historical context. The work proves an idea that musical education is aimed at development of a personality, its spiritual and moral qualities. The author has paid special attention to traditional characteristics of musical education: mass character and nationality. The author tells about theories of musical education proposed by great musicians and teachers. The article can be found useful by teachers, researchers, who study questions of spiritual education.

**Key words:** musical education, personality, spirituality, esthetics.

**О.О. Асриева**, учитель музыки негосударственной образовательной организации «Центр образования и развития», г. Омск, E-mail: olga\_asrieva@mail.ru

## МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

В статье анализируются взгляды на музыкальное воспитание в России до революции, сущность и предмет музыкального воспитания показаны в их развитии и в культурно-исторической обусловленности. Обосновывается идея о том, что в развитии теории музыкального воспитания его предмет постоянно расширялся и распространялся на личность в целом, её духовно-нравственный облик. Особое внимание уделено народности и массовости, как традиционной черте музыкального воспитания в России. Излагаются взгляды выдающихся российских педагогов и музыкантов-просветителей на роль и значение музыки в воспитании человека. Автор приходит к выводу, что признание высокого потенциала музыки в воспитании – есть главная черта дореволюционной теории музыкального воспитания. Статья может быть интересна педагогам-исследователям, работающим по проблемам духовно-нравственного воспитания детей и подростков.

**Ключевые слова:** музыкальное воспитание; личность; духовность; эстетика.

Постоянное усложнение воспитательных задач определяют актуальный для педагогической науки поиск эффективных средств воспитания подрастающего человека. Традиционным для российской педагогики является внимание в этом смысле к музыкальному воспитанию.

Основные идеи и исследования проблемы музыкального воспитания в России имеют глубокие философские корни. Сложившееся понимание сущности, значения и функций музыкального воспитания в целостном воспитательном процессе опирается на идею целостности в понимании самого человека, неразрывности всех сфер его личности, при приоритетном значении духовно-нравственной сферы. Эта мысль наиболее ярко выражена в работах русских философов.

Рассматривая проблему музыкального воспитания в ретроспективе, В.И. Адищев [1] указывает на тот факт, что присущая русской философии идея цельного осмысления человека сказалась на понимании целостности педагогических процессов, традиционном внимании к всестороннему развитию личности. Выражая общую идею целостности в образовании, С.А. Хомяков писал, что «... истинное просвещение есть просвещение всего духовного состава человека» [2, с. 116], предполагая нацеленность воспитания на развитие таких значимых качеств личности как мышление, воображение, нравственность, духовность, воля.

Музыкальное воспитание традиционно использовалось как средство развития качеств, необходимых для осуществления той или иной социальной роли. Однако оно долго рассматривалось как часть элитарного образования, доступного лишь немногим.

Исследуя элитарное семейное образование в дореволюционной России XVIII – начала XX вв., И.В. Анненкова [3], например, подчёркивает, что в этот период в нем произошло становление и закрепление музыкальной компоненты. Музыка, по мнению автора, является константой в духовно-нравственном пространстве семьи, однако И.В. Анненковой [3] удалось вскрыть и основное противоречие музыкального воспитания в элитарном семейном образовании. Музыкальная составляющая в нем не столько преследовала общие воспитательные цели, сколько определяла образовательный статус семьи и человека, задавала собственно «элитарность». Даже формы культивирования музыки в быту: балы, куртаги, домашние концерты, музицирование и др., выделенные автором, не доступны широкой публике и считаются признаком сословной принадлежности.

Несколько иное отношение к музыкальному воспитанию заметно в элитарных образовательных учреждениях, появление которых можно отнести к середине XVIII в. Так, в Сухопутном шляхетском, Пажеском и кадетских корпусах, которые долгое время являлись единственной формой светского образования, альтернативной домашнему, музыкальное образование рассматривалось одновременно с точки зрения его образовательного и воспитательного эффекта [4]. Историками кадетского образования отмечается, что по мере развития кадетского образования, музыкальные занятия в учебных программах переместились из разряда внеклассных в обязательные, а кроме того, музыка использовалась как необходимое средство религиозного и патриотического воспитания кадет.

В XIX в. к формам элитарного светского образования, как мужского, так и женского, относят вообще закрытые сословные образовательные учреждения интернатного типа, имеющие цель воссоздать государственную и общественную элиту. Элитарное образование формировало человека русской дворянской культуры, неотъемлемой частью которой являлась музыка. Так, образованный человек того времени обязательно должен был музицировать, петь, свободно ориентироваться в произведениях

музыкальной культуры и т. д. Е.Н. Демченко [5] в своём диссертационном исследовании подчёркивает, что в практике элитарного светского образования сложилась целостная концепция в области теории и методики музыкального образовательно-воспитательного процесса, основанная на:

- признании музыкального компонента как обязательного в элитном образовании;
- природосообразном подходе к музыкальному обучению и воспитанию;
- создании воспитывающей музыкальной образовательной среды;
- постоянном обогащении взаимодействия воспитанников с музыкальной культурой;
- внедрении вариативных форм любительского музицирования и активизации творческого потенциала его участников.

Уже в XIX в. русское научное общество осознавало, что только элитарного музыкального образования далеко не достаточно для решения задач развития общества и государства. Философские работы В.Ф. Одоевского [6], В.В. Розанова [7], В.С. Соловьёва, П.А. Флоренского [8] и др. подчёркивали необходимость эстетического и нравственного развития каждого человека, необходимого новому прогрессивному обществу. Подчёркивая значение нравственного и эстетического начал в человеке, авторы утверждали необходимость приобщения к музыкальному искусству всех людей, в особенности детей и молодежи. Нравственно-эстетические философские концепции тех лет обосновывали, таким образом, не только личностный или сословный, но и общественный заказ на музыкальное воспитание, а его предмет непосредственно связывали с социальными качествами личности.

В полной мере воспитательный потенциал музыки раскрывается с появлением и развитием в России массового образования. Его становление А.М. Липчанский [9] связывает с масштабным реформированием российского государства во второй половине XIX в. В ходе реформирования, по мнению автора, был совершен качественный скачок в развитии России, позволивший ей приблизиться к уровню передовых держав мира. Целью реформ являлась трансформация феодальной монархии в буржуазную, переход к более эффективному и производительному гражданскому обществу с качественно иными человеческими ресурсами.

Взгляды на предмет и содержание музыкального воспитания постоянно менялись. Развитие музыкального образования и воспитания, по утверждению Е.В. Николаевой [10], не может быть изучено вне ведущих историко-педагогических методов: парадигмального и цивилизационного. Парадигмальный метод основан на изучении развития теории музыкального воспитания внутри развития ведущих педагогических парадигм, а цивилизационный предполагает рассмотрение истории музыкального воспитания с учётом самобытного исторического пути России и того культурно-педагогического влияния, которое она испытывала извне. В развитии теории музыкального воспитания заметна культурно-историческая и социальная обусловленность, влияние современных педагогических теорий, а также отражение взглядов выдающихся ученых, педагогов и просветителей.

Инвариантом в предмете музыкального воспитания является его нацеленность на эстетическую сферу личности, что напрямую связано с природой музыки и искусства вообще.

Собственный вклад в развитие теории музыкального воспитания внесли выдающиеся ученые-педагоги XIX – начала XX вв.: П.Ф. Каптерев [11], В.П. Острогорский [12], В.Я. Стоюнин [13], К.Д. Ушинский [14] и др.

К.Д. Ушинский [14], подвергая критике существующую систему массового образования, отмечал в ней как недостаток

эпизодическое использование искусства как средства воспитания. В современной ему образовательной практике, по мнению учёного, музыкальное обучение направлено на внешнюю, показную сторону образования, слабо затрагивая воспитательные аспекты. Предмет музыкального воспитания, как его обозначил К.Д. Ушинский [14], выходил за грань эстетической сферы и охватывал всю чувственную область личности. В основе музыкального воспитания он видел исходные положения о значимости искусства в развитии эстетических, нравственных и религиозных чувств растущего человека, о ценности музыки как педагогического средства в системе воспитания. Музыка и пение в концепции К.Д. Ушинского [14] являлись обязательными элементами учебного плана, а содержание музыкального воспитания включало, прежде всего, овладение национальной и православной музыкальной культурой.

П.Ф. Каптерев [11] рассматривал музыку и искусство в целом как средство эстетического воспитания личности. Гармонично развитый, образованный человек, как считал автор, должен уметь чувствовать, понимать прекрасное, наслаждаться красотой. Тем, не менее, закладывая в своих работах основы современного человекознания, П.В. Каптерев доказывал взаимосвязанность всех сторон личности, а, следовательно, предполагал влияние музыкального воспитания на личность вообще.

Эти идеи получили развитие в работах В.П. Острогорского [12], В.Я. Стоюнина [13] и др. Нацеливая музыкальное воспитание на эстетическую сферу личности, педагоги считали, что музыка сможет сделать человека общественным, полезным и приятным для других. Являясь авторами успешных педагогических практик, в которых существенную роль играло музыкальное воспитание, ученые значительно обогатили его формы. В школьную практику, кроме обязательных уроков пения, ими вводились создание детских хоров и оркестров, устройство музыкально-литературных вечеров, организация посещений школьниками музыкальных спектаклей, концертов и т. д.

Еще шире, чем К.Д. Ушинский [14], предмет музыкального воспитания трактовали в своих работах С.И. Миропольский [15], А.И. Пузыревский [16] и др. авторы. Безусловно, они также выступали сторонниками эстетического воспитания личности посредством музыки, однако, авторы в своих исследованиях доказывали, что музыка не только способствует развитию изысканного и нравственного чувства, связанного с эстетическим, она влияет «...на развитие сущностных сил человека – ума, воли, характера. Музыка может сближать людей, развивает способность человека к самопознанию» [15].

Выполняя комплексное исследование развития музыкального образования до революции 1917 г., О.И. Передерий [17] отмечает, что общественная система образования в России формировалась, преимущественно на гуманных принципах. Роль музыкального воспитания детей и молодежи в ней обеспечивалась необходимостью формировать собственный духовный и познавательный опыт ученика не через схоластические, отвлеченные идеи, а через овладение конкретным историческим, христианско-философским, национальным и мировым опытом, выраженным в научных знаниях, культурных феноменах, произведениях искусства и, особенно, в музыкальных произведениях. Этот факт принимался и использовался музыкантами-просветителями XIX – XX вв. Е.К. Альбрехтом [18], Н.А. Римским-Корсаковым [19], А.Г. Рубинштейном [20] и др.

Е.К. Альбрехту [18] принадлежит проект музыкального образования и воспитания в военно-учебных заведениях с 1866 по 1917 гг., поэтому его педагогические идеи широко освещены в

военной периодике. В Педагогическом сборнике военного министерства опубликованы его предложения касательно содержания музыкального воспитания будущих офицеров, его перспективных форм. Автор предполагал, что музыка – наиболее естественный и эмоционально окрашенный способ познания окружающего мира, а задача музыкального образования состоит в том, чтобы помочь подрастающему человеку ориентироваться в мире музыки, научиться исполнять, слушать, понимать и переживать музыку. Предметом музыкального воспитания Е.К. Альбрехт [18] считал эстетическое, нравственное и умственное развитие человека.

Н.А. Римский-Корсаков [19] занимался, преимущественно, профессиональным музыкальным образованием, однако, автор, ни в коем случае, не считал музыку областью воспитания избранных. Педагогические идеи Н.А. Римского-Корсакова [19], важные в связи с предметом нашего исследования, заключаются в утверждении обязательного всеобщего музыкального воспитания людей, с помощью которого просветитель предполагал организовывать и исправлять духовно-нравственный строй человека.

Об обязательности музыкального воспитания в массовой школе писал А.Г. Рубинштейн [20]. В частности, ученый утверждал, что музыка отражает и окрашивает многие явления действительности, которые должен знать и правильно оценивать воспитанный человек, она способна возвышать, облагораживать, эстетично развивать человека. Музыкальное искусство автор предлагал включать в обязательную школьную программу в виде специального предмета, содержание которого составляют основы музыкальной теории, церковные, светские, классические и народные музыкальные произведения, основы музицирования и т.д. Однако, в таком музыкальном обучении А.Г. Рубинштейн [20] видел лишь мощное средство воспитания и развития человека, с помощью которого формируется его мировоззрение, окрашенная собственными оценками картина мира, именно поэтому А.Г. Рубинштейн [20], как и Н.А. Римский-Корсаков [19], придавал огромное значение личности музыкального педагога, который, по их мнению, должен быть профессиональным музыкантом.

Обобщая дореволюционные взгляды на музыкальное воспитание, можно сделать несколько выводов.

Во-первых, в общей и музыкальной педагогике музыкальное воспитание рассматривается как целенаправленное массовое явление, элемент системы массового образования народа. Как процесс оно предусматривает не выделение человека из социума в элитную группу (за счет овладения музыкальным инструментом и участия в музыкальной жизни), а, наоборот, введение его в социум (за счет овладения мировой и национальной музыкальной культурой).

Во-вторых, музыка понимается как мощное воспитательное средство. При этом непосредственно к предмету музыкального воспитания относится эстетическая и духовно-нравственная сферы личности, опосредовано же, музыкальное воспитание может быть направлено на интеллектуальные, волевые, творческие и др. качества личности, на формирование целого ряда интегративных личностных образований: религиозности, патриотизма, личной и социальной активности и т.д.

В-третьих, музыка обеспечивает процесс познания человеком окружающей действительности, за счет эмоциональной окраски познаваемых предметов, явлений и процессов. С помощью музыки воспитатель способен передавать воспитаннику собственное отношение к окружающей действительности, поступкам и суждениям, другим людям.

#### Библиографический список

1. Адищев В.И. *Теоретические основы музыкального образования в школе (исторический аспект)*. Пермь: Издательство Пермского государственного педагогического университета, 2009.
2. Хомяков А.С. *Учение о церкви*. Москва: Русская симфония, 2010.
3. Анненкова И.В. *Музыка как константа культурного пространства семьи в России XVIII – начала XX вв.* Диссертация ... кандидата культурологических наук. Саранск, 2012.
4. Филаретова С.М. *Музыка в повседневной жизни кадетских корпусов России: по архивным материалам 1830 – 1917 гг.* Диссертация ... кандидата искусствоведения. Петрозаводск, 2011.
5. Демченко Е.Н. *Музыкальное образование в элитарных учебно-воспитательных заведениях Петербурга первой половины XIX века: теоретико-методический аспект*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2009.
6. Одоевский В.Ф. *Избранные педагогические сочинения*. Москва: АПН РСФСР, 1955.
7. Розанов В.В. *Собрание сочинений. Около церковных стен*. Москва: Республика, 1995.
8. Лосский Н.О. *История русской философии*. Available at: <http://www.vehi.net/nlossky/istoriya/index.html>
9. Липчанский А.М. *Становление в России общего массового школьного образования в период социально-экономических преобразований, 1861 – 1941 гг.: Опыт, уроки*. Диссертация ... доктора исторических наук. Москва, 2001.
10. Николаева Е.В. *Музыкальное образование в России: Историко-теоретический и педагогический аспекты*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2000.



11. Каптерев П.Ф. *Избранные педагогические сочинения. Авторский сборник*. Москва: Педагогика, 1982.
12. Острогорский В.П. *Письма об эстетическом воспитании*. Москва: Типография Т-ва И.Д. Сытина, 1908.
13. Стоюнин В.Я. *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Педагогика, 1991.
14. Ушинский К.Д. *Педагогическая поездка по Швейцарии*. Available at: <http://www.biografia.ru/ushinskiy.html>
15. Миропольский С.И. *О Музыкальном образовании народа в России и Западной Европе*. Университетская библиотека online. Available at: <http://www.biblioclub.ru/book/120728/>
16. Пузыревский А.И. *Методические заметки по преподаванию пения в народных школах*. Available at: <http://ushinskiy.ru/jspui/handle/123456789/1095>
17. Передерий О.И. *Развитие отечественной педагогики музыкального образования в XIX-XX веках*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2010.
18. Ал'брехт Е.К. О рациональном преподавании пения и музыки в школах. *Педагогический сборник*. Кн. XI. Санкт-Петербург: Гл. упр. военных учеб. заведений, 1870.
19. Римский-Корсаков Н.А. *Летопись моей музыкальной жизни*. Москва: Согласие, 2004.
20. Рубинштейн А.Г. *Музыка и ее представители. Разговор о музыке*. Москва: Союз художников, 2005.

## References

1. Adishev V.I. *Teoreticheskie osnovy muzykal'nogo obrazovaniya v shkole (istoricheskij aspekt)*. Perm': Izdatel'stvo Permskogo gosudarsvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2009.
2. Номыakov A.S. *Uchenie o cerkvi*. Moskva: Russkaya simfoniya, 2010.
3. Annenkova I.V. *Muzyka kak konstanta kul'turnogo prostranstva sem'i v Rossii XVIII – nachala XX vv.* Dissertaciya ... kandidata kul'turologicheskikh nauk. Saransk, 2012.
4. Filaretova S.M. *Muzyka v povsednevnoj zhizni kadetskikh korpusov Rossii: po arhivnym materialam 1830 – 1917 gg.* Dissertaciya ... kandidata iskusstvovedeniya. Petrozavodsk, 2011.
5. Demchenko E.N. *Muzykal'noe obrazovanie v `elitarnyh uchebno-vospitatel'nyh zavedeniyah Peterburga pervoj poloviny XIX veka: teoretiko-metodicheskij aspekt*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2009.
6. Odoevskij V.F. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Moskva: APN RSFSR, 1955.
7. Rozanov V.V. *Sobranie sochinenij. Okolo cerkovnyh sten*. Moskva: Respublika, 1995.
8. Losskij N.O. *Istoriya russkoj filosofii*. Available at: <http://www.vehi.net/nlossky/istoriya/index.html>
9. Lipchanskij A.M. *Stanovlenie v Rossii obschego massovogo shkol'nogo obrazovaniya v period social'no-`ekonomicheskikh preobrazovanij, 1861 – 1941 gg.: Opyt, uroki*. Dissertaciya ... doktora istoricheskikh nauk. Moskva, 2001.
10. Nikolaeva E.V. *Muzykal'noe obrazovanie v Rossii: Istoriko-teoreticheskij i pedagogicheskij aspekty*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2000.
11. Kapterev P.F. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. Avtorskij sbornik*. Moskva: Pedagogika, 1982.
12. Ostrogorskiy V.P. *Pis'ma ob `esteticheskom vospitanii*. Moskva: Tipografiya T-va I.D. Sytina, 1908.
13. Stoyunin V.Ya. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Moskva: Pedagogika, 1991.
14. Ushinskiy K.D. *Pedagogicheskaya poezdka po Shveycarii*. Available at: <http://www.biografia.ru/ushinskiy.html>
15. Miropol'skiy S.I. *O Muzykal'nom obrazovanii naroda v Rossii i Zapadnoj Evrope*. Universitetskaya biblioteka online. Available at: <http://www.biblioclub.ru/book/120728/>
16. Puzyrevskij A.I. *Metodicheskie zametki po prepodavaniju peniya v narodnyh shkolah*. Available at: <http://ushinskiy.ru/jspui/handle/123456789/1095>
17. Perederij O.I. *Razvitiye otechestvennoj pedagogiki muzykal'nogo obrazovaniya v XIX-XX vekah*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2010.
18. Al'breht E.K. O racional'nom prepodavanii peniya i muzyki v shkolah. *Pedagogicheskij sbornik*. Кн. XI. Sankt-Peterburg: Gl. upr. voennyh ucheb. zavedenij, 1870.
19. Rimskij-Korsakov N.A. *Letopis' moej muzykal'noj zhizni*. Moskva: Soglasie, 2004.
20. Rubinshtejn A.G. *Muzyka i ee predstaviteli. Razgovor o muzyke*. Moskva: Soyuz hudozhnikov, 2005.

Статья поступила в редакцию 03.04.17

УДК 811.161

**Bao Wei**, postgraduate, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: [baowei23@mail.ru](mailto:baowei23@mail.ru)

**BASICS FOR FORMING OF BACKGROUND KNOWLEDGE IN CHINESE STUDENTS.** The article considers the basic criteria for the organization of background knowledge in training Chinese students in conditions of extralinguistic environment. The necessity of taking into account the extralinguistic component of the national language system is justified. The researcher analyses prospects of the formation of background knowledge based on the model of hypertext created using multimedia tools and a computer. Complexly organized architecture of hypertexts suits the needs of the linguistic method. It is shown that under the conditions of an extra-linguistic environment one can rely on the following criteria for the formation of background knowledge: the theoretical development of cognitive linguistics, the culturally-oriented direction in the methodology and the new instrumental possibilities for the organization of the educational material, which together make it possible to form the background knowledge in the form of separate lexical-grammatical and thematically related modules.

**Key words:** **linguistic methodology, speech activity, background knowledge, hypertext, module.**

**Бао Вэй**, аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, E-mail: [baowei23@mail.ru](mailto:baowei23@mail.ru)

## ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрены базовые критерии организации фоновых знаний при обучении китайских студентов в условиях внеязыковой среды. Обосновывается необходимость учёта экстралингвистической компоненты национальной языковой системы. Анализируются перспективы формирования фоновых знаний с опорой на модели гипертекстов, создаваемых при помощи мультимедийных средств и компьютера. Сложно организованная архитектура гипертекстов наиболее отвечает потребностям лингвометодики. Показано, что в условиях внеязыковой среды можно опираться на следующие критерии формирования фоновых знаний: теоретические разработки когнитивной лингвистики, сложившееся культуроведческое направление в методике и новые инструментальные возможности организации учебного материала, позволяющие формировать фоновые знания в виде отдельных лексико-грамматических и тематически связанных модулей.

**Ключевые слова:** **лингвометодика РКИ, речевая деятельность, фоновое знание, гипертекст, модуль.**

Смена научной парадигмы с функциональной на когнитивную не только расширила научную парадигму знаний о языке, но и оказала влияние на прикладные отрасли лингвистики, в том числе и на сферу русского языка как иностранного.

Обращение когнитивной лингвистики к когнитивным параметрам языковой системы способствовало введению в лингвистику понятия культурно-исторического компонента значения слова, фиксирующего определённый социокультурный фон и предполагающего соответствующие ассоциативные связи. Выявленная зависимость семантики языка от культурной среды индивида [1] определила формирование у студентов-иностранцев знаний, обеспечивающих решение задач межкультурного диалога. В лингвометодике русского языка как иностранного (далее – РКИ), по определению являющейся прикладной областью теоретической лингвистики, встали вопросы формирования национально-культурных компонентов языка, разработки методов и приёмов их презентации в иноязычной аудитории.

При этом планирование процедур формирования языковой системы в сознании инофона учитывает национально-культурные особенности обучаемого, социокультурные характеристики и лингвистические особенности его родного языка.

В методологическом плане лингвометодика РКИ структурирует описанную теоретиками языкознания русскую языковую систему на четыре большие функциональные страты: фонетику, лексику, грамматику и семантику. Каждая область формируется в сознании обучаемого дидактическим механизмом, представленным в триединстве последовательных операций: «*знание – навык – умение*» [2].

Знание выступает как опорный элемент сознательно-практического метода обучения русскому языку. На начальном этапе обучения «знание» может быть передано на родном для обучаемого языке или визуальными средствами (иллюстрация, рисунок, схемы, графики и т. д.). Во время, как дальнейшее формирование языковой компетенции осуществляется только средствами изучаемого языка с использованием взаимодействия механизмов визуальной и слухо-произносительной систем, известных в лингвометодике как виды речевой деятельности (далее – РД). Система и характер взаимодействия видов РД достаточно подробно представлена в ставших уже классикой работах И.А. Зимней [3], С.Ф. Шатилова [2]. В то же время, когда разрабатывалась и апробировалась теория видов РД, возможности компьютерного моделирования разных знаковых систем в учебном процессе были не разработаны и недоступны.

Кроме того, традиционные в лингвометодике РКИ обучающие модели были в основном ориентированы на обеспечение инофона умениями, обеспечивающими полноценный обмен информацией в субъект-субъектном общении на русском языке (в первую очередь – с носителями русского языка) в условиях русской языковой среды, которая представляет собой экстралингвистическую компоненту национальной языковой системы.

Данная экстралингвистическая компонента, обладая денотативными характеристиками внеязыковой реальности, напрямую влияет на формирование индивидуализированных «фоновых знаний» обучаемого, что значительно упрощало работу преподавателя-русиста.

Можно сказать, что в организации речевой компетенции инофона экстралингвистический компонент внеязыкового знания был и остаётся дополнительным положительным фактором, облегчающим усвоение языка и формирующего фоновые знания как общую с носителями языка систему культурологического и социально-исторического знания.

Обучение вне языковой среды, в частности, при обучении китайцев в китайских вузах, этот положительный фактор отсутствует. И это ставит перед преподавателем-русистом ряд дополнительных задач. Первостепенной задачей, по нашему мнению, является создание виртуального аналога русской действительности, отражающего черты русской жизни, которые в социальном и культурном плане наиболее значимы. Моделируемая виртуальная реальность формируется как структурно упорядоченная система «фоновых знаний».

Под фоновыми знаниями мы понимаем «...обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой общения» [4, 5].

Практика преподавания и опыт русистов свидетельствует, что «фоновое знание» в лингвометодике РКИ – это управляемый процесс, который строится с учётом социально-психологических и социокультурных характеристик обучаемых и эксплицитно выраженных страт русской языковой картины мира. Целенаправ-

ленное моделирование системы фоновых знаний особенно важно в условиях, когда русский язык изучается студентами в вузах родной страны, и они лишены возможности контактировать с носителями русского языка и культуры.

Представляется, что необходимые «фоновые знания», коррелирующие с этапами и сроками обучения в условиях внеязыковой среды, можно представить как единство четырёх взаимосвязанных блоков:

1) *знание о ежедневной жизни людей в России* – семья, образование, здравоохранение, работа, хобби и свободное время, спорт, питание и еда, покупки обеспечивающих жизнь товаров, транспорт, праздники и конфессиональное многообразие России;

2) *знание о моральных ценностях, определяющих характер взаимодействия между русскими людьми* – отношения между родственниками, друзьями, старшими и младшими, между руководителем и подчинённым в системе производственной иерархии, свобода слова и личностная позиция к проблемам общества и социальной жизни (экология, политические движения, эмигранты и эмиграция и т.п.);

3) *знание о культурно-исторической памяти русского народа* – о народах, входящих в состав Российской Федерации, значимые исторические события и лексемы-эпонимы (политики, учёные, писатели и поэты), научные открытия мирового значения, многонациональная культура России (литература, музыка, живопись и фотография), достопримечательности мирового значения (список ЮНЕСКО);

4) *знание об отражаемых в языке социально-маркированных стратах* – пословицы и поговорки, устойчивые сочетания и прецедентная лексика, подстили научного стиля речи, этикетные формы делового и повседневного дружеского общения, русский язык для общения с детьми, больными и любимыми людьми, табуированная лексика, сленг и жаргон, мифы о русских.

Совокупность данных знаний структурирует необходимый лексическо-грамматический запас обучаемого и образует «языковую картину» русского мира, которая хранится в долговременной памяти носителей языка и которой в достаточной для коммуникации мере должны овладеть изучающие русский язык китайцы.

В условиях внеязыковой среды приоритетным компонентом мыслимой системы фоновых знаний является, по нашему мнению, социально-маркированные страты. В частности, научный стиль речи, так как вузы Китая заинтересованы в подготовке специалистов, владеющих русской деловой и научной речью и способных участвовать в межкультурном взаимодействии России и Китая. Но такая приоритетность означает лишь то, что деловой и научный подстили языка являются своеобразной доминантой в формировании фоновых знаний, не умаляя значимости трёх других блоков.

Изучение русского языка в условиях Китая требует от русистов не только четкого представления о содержательной стороне формируемого знания, но и о формах его презентации.

Убедительной и перспективной представляется форма «модульного» проектирования учебного процесса, где обучающей единицей соответствующего модуля выступает учебный гипертекст.

С нашей точки зрения, модель учебного гипертекста, разработанная группой учёных под руководством профессора Т.Г. Аркадьевой, наиболее полно отвечает условиям обучения во внеязыковой среде.

Предложенная исследователями модель гипертекста представляет собой «...текст с гиперссылками (тексты для дополнительного чтения, грамматические таблицы, рисунки, фотографии), языковые, речевые, коммуникативные упражнения, материалы и задания для самостоятельной работы, контрольные тесты, аудио-видеоматериалы» [6], выполненные на электронных носителях.

Ссылки осуществляются «кликом» мышки компьютера на выделенные в основном тексте слова и словосочетания, которые открывают новые тексты текстового файла. В дополнительных текстах также могут содержаться элементы, отсылающие к новым текстам, что позволяет говорить о «сетевом» моделировании процесса формирования фоновых знаний.

Отметим, что включаемые в учебный процесс гипертекст тексты могут быть разными по форме (диалогичные и монологичные), по содержанию, жанру, по информативной глубине и грамматической сложности. Гипертексты могут быть представлены в форме вербальных, визуальных или аудиальных единств.

Другими словами, для обучаемого гипертекст «рассыпается» и одновременно систематизируется из п-го числа определённым образом связанных между собой текстов, которые выполняют функцию «информант», формирующих содержательную сторону фонового знания, а также его объём и глубину, обеспечивают условия для межкультурной коммуникации и «диалога культур» [7].

Принцип проективной связи компонентов гипертекста, осуществляемый с помощью инструментальных средств компьютерного моделирования, позволяет методистам в условиях реального времени обращаться к разным по своему назначению материалам. Это могут быть «...тексты для дополнительного чтения, грамматические таблицы, рисунки, фотографии» [6], страноведческие и культурологические знания двух контактирующих «языковых миров». При этом основной (базовой) текст гипертекста может всецело принадлежать к научному стилю речи и изучаемому подязыку специальности, а каскад дополнительных текстов – представлять содержание выделенных блоков фоновых знаний.

Дополнительные тексты могут быть вербальными и невербальными, могут включать апелляцию к документальным и художественным фильмам, к музыкальным произведениям – современные технологии позволяют конструировать тексты, включающие разные знаковые системы и различный объём информации.

Например, при организации уроков русского языка у китайских студентов-химиков, базовым текстом может стать текст о «Периодической системе химических элементов». А дополнительными, формирующими страноведческое и культурологическое знание о стране изучаемого языка могут быть такие тексты, как: биографический текст о Менделееве-учёном, об историческом времени, в котором жил учёный, о лицах, живших в одно время с исследователем, об учёных Китая и Европы, равных по значимости с Д.И. Менделеевым. Могут быть включены тексты о перспективах современной химии, о влиянии химии на экологию и тексты о необходимости нераспространения и уничтожения химического оружия и т. д.

Как свидетельствует практический опыт структурирования языковой системы в сознании инофона, композиция «фоновых знаний» представляет собой подвижное и неоднородное во времени образование. «Фоновое знание» складывается в сознании индивида как сфера диахронии, позволяющая актуализировать прошлое для объяснения или интерпретации настоя-

щего. Фоновое знание – индивидуализировано и фрагментарно: одно и то же явление два человека могут запомнить и воспроизвести по-разному. Механизм сохранения «фоновых знаний» определяет наличие в языке тропов, фигур, аббревиатур, приёмов гиперболии и литоты. Масштаб актуализации «фоновых знаний» обусловлен экстралингвистическими условиями синхронии.

Именно поэтому сложно организованная архитектура гипертекстов наиболее отвечает потребностям лингвометодики. Гипертекст как единица обучения фоновым знаниям в условиях внеязыковой среды позволяет русисту разработать критерии комплексного отбора информации, которая бы была предназначена для включения в единичные гипертексты, так и в серию гипертекстов, соответствующих требованиям ТРКИ.

В содержательном плане учебный гипертекст отвечает основным лингвометодическим требованиям к поурочному представлению знаний и включает материалы информативно-значимых блоков, которые должны быть использованы при создании на электронном носителе единого текстового файла. Включаемые в гипертекст фоновые знания различны по обучающей функции и лексико-грамматическому объёму, но в обязательном порядке включают лингвистический, профессиональный, страноведческий, культурологический и коммуникативный блоки, что направлено на формирование коммуникативной культуры языковой личности [8].

Представляется, что благодаря развитию компьютерных технологий традиционный в лингвометодике РКИ «текст» (как основная единица обучения языку на продвинутом этапе обучения) уступает место гипертексту, который выполнен не на бумажных, а на электронных носителях (хотя, очевидно, электронный вариант не исключает привычных книжных вариантов).

Наличие интерактивных досок в аудиториях, персональных компьютеров, ноутбуков и планшетов, контакты студент-преподаватель в режиме on-line с помощью Интернета позволяют по-новому подойти к моделированию содержательных компонентов учебного процесса в условиях внеязыковой среды.

Вероятно, можно констатировать, что в условиях внеязыковой среды можно опираться на следующие критерии формирования фоновых знаний: теоретические разработки когнитивной лингвистики, сложившееся культурологическое направление в методике и новые инструментальные возможности организации учебного материала, позволяющие формировать фоновые знания в виде отдельных лексико-грамматических тематически связанных модулей.

#### Библиографический список

1. Комлев Н.Г. *Компоненты содержательной структуры слова*. Москва: Наука, 1969.
2. Шатилов С.Ф. *Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся*. Санкт-Петербург, 2004.
3. Зимняя И.А. *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке*. Москва, 1978.
4. Словарь лингвистических терминов. Составитель О.С. Ахманова. Москва: Советская энциклопедия, 1969.
5. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)*. Санкт-Петербург, 1999.
6. Аркадьева Т.Г. и др. *Формирование фоновых знаний иностранных студентов с использованием электронных учебных материалов. Сознание и речевая деятельность: социо- и лингвокультурологические аспекты: материалы международной научной конференции памяти профессора Владимира Яковлевича Шабеса*. Санкт-Петербург, 2014.
7. Пассов Е.И. *Метод диалога культур*. Липецк, 2011.
8. Кукуева Г.В. Компетентностный подход при изучении русской грамматики иностранцами. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 2 (57): 349 – 352.

#### References

1. Komlev N.G. *Komponenty soderzhatel'noj struktury slova*. Moskva: Nauka, 1969.
2. Shatilov S.F. *Aktual'nye problemy metodiki obucheniya russkomu yazyku inostrannykh uchashchih'sya*. Sankt-Peterburg, 2004.
3. Zimnyaya I.A. *Psichologicheskie aspekty obucheniya govoreniu na inostrannom yazyke*. Moskva, 1978.
4. Slovar' lingvisticheskikh terminov. Sostavitel' O.S. Ahmanova. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1969.
5. Azimov 'E.G., Schukin A.N. *Slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov)*. Sankt-Peterburg, 1999.
6. Arkad'eva T.G. i dr. *Formirovanie fonovykh znaniy inostrannykh studentov s ispol'zovaniem 'elektronnykh uchebnykh materialov. Soznanie i rechevaya deyatel'nost': socio- i lingvokul'turologicheskie aspekty: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii pamyati professora Vladimira Yakovlevicha Shabesa*. Sankt-Peterburg, 2014.
7. Passov E.I. *Metod dialoga kul'tur*. Lipeck, 2011.
8. Kukueva G.V. Kompetentnostnyj podhod pri izuchenii russkoj grammatiki inostrancami. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 2 (57): 349 – 352.

Статья поступила в редакцию 03.04.17

УДК 378

**Bezina I.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Kholuy Branch of Higher School of Folk Arts (Institute) (Kholuy, Russia), E-mail: ib091219@mail.ru

**STRUCTURAL MODEL OF UPDATING TEACHING CONTENTS FOR FUTURE PAINTERS OF LACQUER MINIATURES.** In the process of professional training of future painters of lacquer miniatures, painting plays the role of one of the main components in the educational program and is a fundamental and a professional discipline that requires specific training contents. The researcher

states that it is important to take into account the specifics of this kind of traditional applied art in training. For the formation of professionalism among students, the author has developed a structural model to update the contents of training of future artists in painting of lacquer miniatures. The result of the implementation of this model is possession of a high level of artistic and creative activities in the field of lacquer miniature painting and a valuable attitude to professional activities.

**Key words: teaching, education, miniature, painting, model, update, structure, principle, synthesis, approach, goal, purpose, formation, professionalism, method, feature, condition.**

*И.А. Безина, канд. пед. наук, ст. преп., Холуйский Филиал Высшей школы народных искусств (институт), Ивановская область, с. Холуй, E-mail: ib091219@mail.ru*

## СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ЖИВОПИСИ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ ЛАКОВОЙ МИНИАТЮРЫ

В процессе профессиональной подготовки будущих художников лаковой миниатюры, живопись играет роль одного из основных компонентов в образовательной программе и является фундаментальной и профессиональной дисциплиной, которая требует особого содержания обучения и именно с учётом специфики этого вида традиционного прикладного искусства России. Для формирования профессионализма у обучающихся нами разработана структурная модель обновления содержания обучения живописи будущих художников лаковой миниатюры. Результатом реализации данной модели является владение высоким уровнем художественно-творческой деятельности в области лаковой миниатюрной живописи, ценностное отношение к профессиональной деятельности.

**Ключевые слова: обучение, образование, миниатюра, живопись, модель, обновление, структура, принцип, синтез, подход, цель, задача, формирование, профессионализм, метод, особенность, условие.**

Изучение современного состояния образования в традиционном прикладном искусстве, в частности, в области русских художественных лаков, представляет большой научный и практический интерес, где от исхода решения насущных вопросов зависит судьба ценнейшей отрасли национальной художественной культуры.

Развитие такого уникального вида искусства, как лаковая миниатюрная живопись, зависит от профессионализма художников, степени интеграции в их работах креативности и высокой техничности, сформировавшихся на основе вековых художественных традиций и с учётом культурно-исторических и художественно-стилистических особенностей.

Особенно актуально в современном образовательном пространстве лаковой миниатюры является обновление содержания обучения живописи, ориентированного, в первую очередь, на подготовку специалистов, способных к созданию высокохудожественных изделий не только самостоятельно задуманных, но и выполненных непосредственно самим автором.

Поэтому, путём реализации комплекса мероприятий нами была создана структурная модель обновления содержания обучения живописи будущих художников лаковой миниатюры с учётом особенностей данного вида декоративно-прикладного искусства.

При моделировании обучения живописи будущих художников лаковой миниатюрной живописи мы опирались на научные исследования в области профессионального образования С.Я. Батышева, Н.М. Борытко, Л.Г. Семушиной, Н.Н. Шамрай, Н.Г. Ярошенко и др. [1, 2, 3].

По мнению Н.Н. Шамрай, моделирование процесса обучения является ведущим методом научного поиска, с помощью которого определяется опережающая информация для обоснования целей, содержания, средств и методов обучения. Целью моделирования является получение новых знаний о каком-либо педагогическом объекте путем вывода по аналогии. Базой вывода при этом служит модель.

Наполнение структурной модели содержания обучения живописи будущих художников лаковой миниатюры конкретным учебным материалом происходит, с одной стороны, с учётом выявленных принципов, а с другой стороны – в соответствии с конкретными педагогическими условиями и возможностями образовательного учреждения, в рамках созданного художественно-творческого пространства.

Отбор учебного материала, его педагогическая адаптация, по нашему мнению, должно проводиться на основе известных в профессиональной педагогике требований и рекомендаций.

В предлагаемой нами структурной модели обозначается цель – формирование профессионализма будущих художников лаковой миниатюры в процессе обучения живописи.

Вышеуказанная цель позволяет сформулировать следующие задачи: создать художественно-творческое пространство для обучения живописи будущих художников лаковой миниатюрной живописи, обладающее открытостью, с погружением в сущность этого искусства; обеспечить условия и способы форми-

рования особенностей обучения живописи будущих художников лаковой миниатюрной живописи; расширить и углубить мотивацию в художественно-творческом развитии обучающихся в области лаков; обосновать приоритетность дисциплины «Живопись» с учётом художественно-стилистических особенностей лаковой миниатюры.

Структурная модель реализуется при следующих условиях: активизация творческой новизны в обучении обучающихся; мобилизация мыслительно-творческой и поисково-интеллектуальной деятельности; развитие декоративно-образного мышления в творческом освоении специфических средств и приемов живописной грамоты лаковой миниатюрной живописи с целью передачи и развития навыков художественно-творческой работы с погружением в регионально-историческую культуру данного вида искусства; воспитания верности духовным истокам художественно-стилистических особенностей лаковой миниатюры; художественных переживаний и сопереживаний.

Структурная модель обновления содержания обучения живописи будущих художников лаковой миниатюры создана на базе определённых методологических подходов: регионально-исторического, культурологического, интегрированного, системного, деятельностного.

Применение регионально-исторического подхода подтвердили идею сохранения и развития искусства лаковой миниатюрной живописи [4, 5]. «Для обучающихся в художественно-творческой деятельности, характерны преобладание историко-региональных художественно-технологических особенностей, необходимых в профессии» [6, с. 70].

Особенностью культурологического подхода является рассмотрение образовательных идей в контексте мировой культуры. Как отмечает М.С. Каган, «...человечество изобрело способность опредмечивать свои внутренние качества, материализовывать духовное, дабы вновь его дематериализовать, извлекая духовное содержание из артефактов, и «присваивать» его каждым этим актом распрямления человеком» [7, с. 54].

Культурологический подход к содержанию и методам обучения предполагает усвоение обучающимися в процессе изучения различных дисциплин жизненного опыта народа, его культуры (традиции, религия, нравственно-эстетические ценности, искусство) и духовно-эстетическое воздействие на мысли, чувства обучаемых [8].

Интегрированный подход к обучению формирует мировоззрение, культуру, кругозор в профессиональной деятельности, диапазон профессиональных понятий лексики, понимание сущности и цели взаимодействия дисциплин и их влияние на формирование специалиста, культуру будущего выпускника.

Системный подход является одним из важнейших методологических принципов нашего исследования. Необходимым условием эффективного использования системного подхода является правильное сочетание методов [9].

С учётом деятельностного подхода осуществлялось построение структурной модели обновления обучения живописи

будущих художников лаковой миниатюры с позиции последовательности построения её компонентов, с учётом особенностей учебно-познавательной и профессиональной деятельности. «Развитый интерес к содержанию профессиональной деятельности является, как правило, показателем высокого уровня общей культуры обучающегося; потребности его в творчестве, увлечённости самим процессом профессиональной художественной деятельности» [6].

Нами доказано, что структурная модель обновления содержания обучения живописи будущих художников лаковой миниатюры реализуется на следующих принципах: систематичности и последовательности; принцип синтеза научных знаний и преемственности многовекового опыта традиций лаковой миниатюры; принцип духовности; принцип фундаментальности образования и его профессиональной направленности.

Дидактические принципы, по мнению Л.В. Школяр, – это «система теоретических обобщений, призванных организовать содержание и формы обучения таким образом, чтобы оно осуществлялось более плодотворно» [10].

Принцип систематичности и последовательности, который предполагает усвоение знаний в системе, которая бы не только отражала в целостном виде изучаемого явления, процессы и объекты, но и позволяла бы, с одной стороны, устанавливать внутри системные связи и зависимости и, с другой – устанавливать подобные связи и зависимости с другими системами, как низшей, так и высшей иерархии [5].

Принцип синтеза научных знаний и многовекового опыта традиций лаковой миниатюры даёт возможность интеграции учебных дисциплин гуманитарного социально-экономического цикла и профессионального цикла в области профессионального образования будущего художника лаковой миниатюры.

Принцип духовности утверждает эстетическо-нравственную позицию. Без этого аспекта вся воспитательная работа теряет всякий смысл.

Принцип фундаментальности образования и его профессиональной направленности продиктован особенностью обучения живописи будущих художников лаковой миниатюры с опорой на научные знания в области академической живописи и в области лаков.

Таким образом, реализация структурной модели обновления содержания обучения живописи будущих художников лаковой миниатюры формирует профессионализм у обучающихся и способствует: повышению уровня живописного мастерства (передачи цветовых и тональных отношений, тонкостей письма, пластичности, силуэтности); погружение в сущность и специфику лаковой миниатюрной живописи; уверенности в применении живописного материала (формированию таких качеств, как усидчивость, трудолюбие, аккуратность, внимательность, точность, самостоятельность); повышению профессиональной мотивации и ориентации обучающегося; повышению собственной профессиональной значимости; осознанности ценности искусства русских лаков как культурного наследия.

#### Библиографический список

1. Батышев С.Я. *Профессиональная педагогика*: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. Москва: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997.
2. Борытко Н.М. *Диагностическая деятельность педагога*: учебное пособие для студ. высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2006.
3. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. *Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях*: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1990.
4. Некрасова М.А. Ещё раз о традициях и современности. *Декоративное искусство СССР*. 1962; 8: 34, 35.
5. *Педагогический энциклопедический словарь*. Главный редактор Б.М. Бим-Бад; редакционная коллегия: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002.
6. Носань Т.М. *Содержание и методы профессионального обучения технологии художественной вышивки будущих художников-мастеров*: Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2012.
7. Каган М.С. *Человеческая деятельность: Опыт системного анализа*. Москва: Политиздат, 1974.
8. Волкова Т.Н. *Воспитание человека культуры средствами языка и искусства в процессе гуманитарного образования*: монография. Шуя, 2007.
9. Федотова О.В. *Педагогическая взаимосвязь учебных предметов «мастерство» и «композиция» в профессиональном обучении студентов лаковой миниатюрной живописи*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2005.
10. Школяр Л.В. *О состоянии и перспективах развития научных исследований Учреждения Российской академии образования «Институт художественного образования»*. Электронный научный журнал. Available at: <http://www.art-education.ru/AE-magazine-2010> № 4

#### References

1. Batyshev S.Ya. *Professional'naya pedagogika*: uchebnik dlya studentov, obuchayuschihya po pedagogicheskim special'nostyam i napravleniyam. Moskva: Associaciya «Professional'noe obrazovanie», 1997.
2. Borytko N.M. *Diagnosticheskaya deyatel'nost' pedagoga*: uchebnoe posobie dlya stud. vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2006.
3. Semushina L.G., Yaroshenko N.G. *Soderzhanie i metody obuchenie v srednih special'nyh uchebnyh zavedeniyah*: uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
4. Nekrasova M.A. Esche raz o tradiciyah i sovremennosti. *Dekorativnoe iskusstvo SSSR*. 1962; 8: 34, 35.
5. *Pedagogicheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Glavnyj redaktor B.M. Bim-Bad; redakcionnaya kollegiya: M.M. Bezrukih, V.A. Bolotov, L.S. Glebova i dr. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya 'enciklopediya, 2002.
6. Nosan' T.M. *Soderzhanie i metody professional'nogo obucheniya tehnologii hudozhestvennoj vyshivki buduschih hudozhnikov-masterov*: Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskijh nauk. Sankt-Peterburg, 2012.
7. Kagan M.S. *Chelovecheskaya deyatel'nost': Opyt sistemnogo analiza*. Moskva: Politizdat, 1974.
8. Volkova T.N. *Vospitanie cheloveka kul'tury sredstvami yazyka i iskusstva v processe gumanitarnogo obrazovaniya*: monografiya. Shuya, 2007.
9. Fedotova O.V. *Pedagogicheskaya vzaimosvyaz' uchebnyh predmetov "masterstvo" i "kompoziciya" v professional'nom obuchenii studentov lakovoj miniatyurnoj zhivopisi*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskijh nauk. Moskva, 2005.
10. Shkolyar L.V. *O sostoyanii i perspektivah razvitiya nauchnyh issledovaniy Uchrezhdeniya Rossijskoj akademii obrazovaniya «Institut hudozhestvennogo obrazovaniya»*. 'Elektronnyj nauchnyj zhurnal. Available at: <http://www.art-education.ru/AE-magazine-2010> № 4

Статья поступила в редакцию 23.03.17

УДК 378

**Grishchenko V.I.**, teacher, postgraduate, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: [vischa@mail.ru](mailto:vischa@mail.ru)

**BUILDING SYSTEMS OF EDUCATIONAL MATERIALS ON THE BASIS OF MODELS AND TECHNOLOGIES OF INNOVATIVE COMPUTER DIDACTICS.** The interpretation of a concept of computer innovation didactics is presented. The need to classify its resources is explained. The work explains names of resource types and features of programs integrating electronic materials in common systems, which are treated as electronic educational resources and author's tool shells. The conclusion is made about the need to strengthen the creative potential of teachers' profession through the independent designing of systems of electronic teach-

ing materials. The author concludes that the proposed typologies and models application and introduction of computer innovation didactics creates conditions, under which teachers can improve their professional activities on the design and implementation of the educational process.

**Key words:** computer innovative didactics, electronic educational resources.

*В.И. Грищенко, преп. Кубанского государственного университета, соискатель ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: vischa@mail.ru*

## СОЗДАНИЕ СИСТЕМ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА ОСНОВЕ МОДЕЛЕЙ И ТЕХНОЛОГИЙ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ДИДАКТИКИ

Приводится трактовка понятия компьютерной инновационной дидактики, обосновывается необходимость классификации её ресурсов, поясняются наименования типов ресурсов, раскрываются особенности программ, интегрирующих электронные материалы в общие системы – электронные образовательные ресурсы и авторские инструментальные оболочки. Обоснован вывод о необходимости усиления творческого потенциала педагогической профессии посредством самостоятельного создания систем электронных учебных материалов. Автор делает вывод о том, что благодаря использованию предложенных типологии и моделей применения и создания УВР ИКД создаются условия, при которых педагоги могут совершенствовать свою профессиональную деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса.

**Ключевые слова:** компьютерная инновационная дидактика, электронные образовательные ресурсы.

Проблематика исследований последних лет свидетельствует о том, что приоритетными становятся проблемы инновационной педагогической деятельности, в частности, в сфере создания и применения новых средств и технологий обучения с компьютерной поддержкой, что вызвано процессами диверсификации экономики и социальной сферы. Поэтому можно констатировать, что в теории и методике компьютерного обучения (компьютерной дидактике) оформилось направление, связанное с созданием новых средств обучения на основе теоретического осмысления и практического использования обучающего потенциала компьютера – инновационная компьютерная дидактика (ИКД). Под компьютерной дидактикой понимается область современной дидактики, исследующая законы, закономерности, принципы электронного обучения и создающая средства, применяемые с целью как очного, так и дистанционного обучения и приобретения педагогических компетенций. В такой дидактике учитель становится, своего рода, аналитиком и менеджером информационных ресурсов, разработчиком и конструктором учебных курсов с использованием интерактивных мультимедийных инструментов. Предмет инновационной компьютерной дидактики составляют теоретическое обоснование новых моделей средств обучения и их практическая реализация с применением современных программных сред. При этом приоритетно самостоятельное создание педагогами целостных систем электронных средств обучения, интегрирующих образовательные контенты в рамках учебных тем и разделов.

В течение большого периода (более 20 лет) в Кубанском госуниверситете был создан большой арсенал учебно-воспитательных ресурсов инновационной компьютерной дидактики (УВР ИКД), в который входят локальные технологии обучения, тематические учебные комплексы, банки учебно-методической информации, главы учебников нового поколения по математике, физике, информатике, презентационные системы гипертекстовой структуры. Были выполнены научные исследования с теоретическим обоснованием моделей новых учебных материалов, разработаны образовательные проекты, методические пособия и разработки, образовательные сайты, более 20 лет издаётся учебно-методический журнал с электронным приложением «Школьные годы».

Однако арсенал УВР представлял собой набор разрозненных материалов разного жанра, поэтому необходимо было выполнить его обобщение и систематизацию, для чего потребовалась классификация созданных ресурсов. Был использован подход к построению типологии УВР ИКД, в котором сделана ориентация на выполняемые каждым из ресурсов определённых дидактических задач и выделены 14 типов, отличающихся также построением контента, его визуализацией, интерфейсом, объёмом учебного содержания, способом создания, используемой программной платформой. Наименования этих типов представлены ниже.

*Локальные технологии обучения* – учебные материалы с оперативной или итоговой проверкой результата, нацеленные на решение определённой дидактической задачи и исполненные в одной компьютерной программе. *Банк учебно-методической ин-*

*формации* – электронный каталог учебных ресурсов с методическими комментариями, исполненный в текстовом редакторе. *Технологический учебник с электронным приложением* – учебник принципиально новой структуры, состоящий из основной учебной информации (учебных параграфов) и аппарата усвоения теории и исполненный как в традиционной (бумажной) версии, так и в интерактивной. *Мультимедийные учебно-воспитательные презентации* – презентации, выполненные в программе Power Point с использованием программной среды Visual Basic или в формате «.html» и включающие файлы различных форматов. *Компьютерные учебные игры* – интерактивные учебные материалы, основанные на игровых сюжетах. *Электронные образовательные ресурсы* – система интерактивных учебных материалов, предназначенных для изучения большого фрагмента научной теории и отвечающих требованиям Госстандарта. *Инструментальные оболочки* – системы учебно-воспитательных материалов, объединённые одной программой, включающие в свою структуру и другие программы с различными функциями, задачами и специфическим интерфейсом. *Интернет-технологии ИКД* – технологии обучения, создаваемые в сети Интернет с помощью запатентованного конструктора технологий «Сила знаний», размещённого на сайте <http://ya-znau.ru>.

Следует учесть, что эволюционный процесс в любой сфере (науке, производстве, общественных отношениях) обычно, наряду с прогрессивными результатами, неизбежно приносит и негативные последствия. Эта закономерность проявилась в последние годы и в сфере образования, на что прямо указывается в концепции Профессионального стандарта педагога, где отмечается, что «существующие громоздкие квалификационные характеристики и должностные инструкции, сковывающие инициативу учителя, обременяющие его формальными требованиями и дополнительными функциональными обязанностями, отвлекающими от непосредственной работы с детьми, не отвечают духу времени». В результате таких преобразований из педагогической профессии уходит свойственная её природе творческая составляющая, поскольку начинает доминировать сугубо исполнительская деятельность. Поэтому в Стандарте педагога указано: «Труд педагога должен быть избавлен от мелочной регламентации, освобожден от тотального контроля». Далее следует вывод о необходимости «раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию», что «невозможно без расширения пространства педагогического творчества», на что и нацелен процесс создания систем электронных ресурсов ИКД.

Современный тип ресурсов ИКД – это электронные образовательные ресурсы (ЭОР), свойства которых нормативно закреплены Государственным стандартом.

Одним из системных типов ресурсов инновационной компьютерной дидактики является инструментальная оболочка (ИО), которая исполняет роль средства объединения образовательного контента в единую мультимедиа композицию. Это оригинальные авторские программы, имеющие регистрацию в ФСИС Роспатент. Структура и траектории навигации в инструментальных оболочках соответствуют назначению, задачам и функциям, которые они должны исполнять в образовательном

процессе. Так, ИО УЧКОМ предназначена для интеграции трёх модулей электронного учебника – теоретического, самостоятельной работы и контрольного, переходы между которыми осуществляются из навигационной карты. В ИО «Дороги» управляющие кнопки – это изображения, направляющие учащегося по дорогам в науку, музей, храм, города и страны, а также демонстрирует «дорогу «в никуда», где он знакомится с пагубными последствиями вредных привычек. В ИО «Восхождение на Пик Победы» предлагаются задания, основанные на фактах из истории военных побед России.

Особыми свойствами обладает ИО «Сила знаний», имеющая две версии, локальную и дистанционную, программа которой размещена на сайте <http://ya-znau.ru>. Вторая версия, по существу, представляет собой интернет-конструктор локальных технологий обучения: «Словарь знаний», «Поле знаний», «Кроссворд знаний», «Формула знаний», «Матрица знаний», «Тест знаний» и др. Для их применения в профессиональной деятельности педагога следует учитывать их главные дидактические функции, например, использование «Формулы знаний» помогает учащимся осознать внутреннюю структуру изучаемых понятий, а «Матрица знаний» поможет обобщить и систематизировать основные положения изученной темы. При этом создание учебных интернет-технологий не требует от педагогов знаний основ программирования, так как используется только клавиатурный ввод содержимого.

Для формирования у педагогов мотивации к творческой деятельности конструированию электронных систем УВР должно предшествовать обучение применению имеющихся в арсенале компьютерной дидактики ресурсов. При этом использование типологии ресурсов ИКД обеспечивает возможность выявления методических предпочтений (ориентиров) в применении их различных типов в профессиональной деятельности педагогов.

Так, педагогические условия для прочного усвоения понятий изучаемой теории обеспечиваются применением интерактивных словарей и электронных учебных тренажёров, а обобщение знаний в рамках всей темы – учебной интернет-технологией «Матрица знаний». Педагогическая роль предложенной типологии ресурсов ИКД состоит в том, что она используется в процессе создания новых технологий обучения и их систем посредством применения исходных (реперных) программно-дидактических элементов – веб-шаблонов. Это программы с «ручным» способом преобразования кодовых конструкций, поскольку специфика программной платформы HTML в том, что синтез программных фрагментов может обеспечить проектируемым учебным технологиям новые дидактические функции.

Таким образом, благодаря использованию предложенных типологии и моделей применения и создания УВР ИКД создаются условия, при которых педагоги могут совершенствовать свою профессиональную деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса. Самостоятельное создание педагогами УВР ИКД помогает эффективно выполнять обобщенные трудовые функции, а также содействует формированию необходимых знаний и умений, соответствующих Профессиональному стандарту педагога, таких как: организация, контроль и оценка учебных достижений; освоение ИКТ-компетентностей, в частности, общепользовательскими, предметно-педагогическими, общепедагогическими, необходимыми для реализации интерактивных форм и методов воспитательной работы как на занятиях, так и во внеурочной деятельности. При этом выполняется главный посыл концепции Профессионального стандарта педагога – «В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться».

#### Библиографический список

1. Архипова А.И., Седых С.П., Золотарев Р.И. Процедура модели создания электронных образовательных ресурсов инновационной компьютерной дидактики. *Школьные годы*. 2013; 49.
2. Архипова А.И., Коротенко В.И. О проблемах создания новых учебников с компьютерной поддержкой. *Теоретические и практические вопросы развития научной мысли в современном мире*: сборник научных трудов международной научно-практической конференции. Уфа, 29-30 апреля, 2013.
3. Архипова А.И., С.П. Седых, В.И. Грищенко Принципы построения и типология учебно-воспитательных ресурсов инновационной компьютерной дидактики. *Школьные годы*. 2015; 59.
4. Грищенко В.И., С.П. Седых, А.И. Архипова, Р.И. Золотарев Инструментальные оболочки ИКД в структуре учебной и воспитательной работы. *Школьные годы*. 2015; 60.
5. Кларин М.В. *Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках*. Москва: Арена, 1994.

#### References

1. Arhipova A.I., Sedyh S.P., Zolotarev R.I. Procedural model of creation of electronic educational resources of innovative computer didactics. *Shkol'nye gody*. 2013; 49.
2. Arhipova A.I., Korotenko V.I. O problemakh sozdaniya novykh uchebnikov s komp'yuternoj podderzhkoj. *Teoreticheskie i prakticheskie voprosy razvitiya nauchnoj mysli v sovremennom mire*: sbornik nauchnykh trudov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa, 29-30 aprelya, 2013.
3. Arhipova A.I., S.P. Sedyh, V.I. Grischenko Principy postroeniya i tipologiya uchebno-vospitatel'nyh resursov innovacionnoj komp'yuternoj didaktiki. *Shkol'nye gody*. 2015; 59.
4. Grischenko V.I., S.P. Sedyh, A.I. Arhipova, R.I. Zolotarev Instrumental'nye obolochki IKD v strukture uchebnoj i vospitatel'noj raboty. *Shkol'nye gody*. 2015; 60.
5. Klarin M.V. *Innovacionnye modeli obucheniya v zarubezhnyh pedagogicheskikh poiskah*. Moskva: Arena, 1994.

Статья поступила в редакцию 28.03.17

УДК 371.124.7

**Gulakova M.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia),  
E-mail: [marina\\_gulakova@bk.ru](mailto:marina_gulakova@bk.ru)  
**Harchenko G.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia),  
E-mail: [14101956@rambler.ru](mailto:14101956@rambler.ru)

**THE CASE STUDY METHOD AS THE BASIS OF PRACTICE-BASED LEARNING.** The work reveals the necessity of strengthening the practical orientation in the training of specialists. The contents of a concept of "a case method" as an interactive method of training in the university, which takes into account all the features of the subject and forms the necessary knowledge and skills, is disclosed. The researchers define conditions and requirements for its implementation, when forming the skills for solving typical professional tasks. The authors conclude that in combination with other types of classes conducted within the framework of training courses, the case method takes the leading positions in training specialists in universities and is one of the most effective ways of acquiring practical experience. This technology can be used independently, and as part of traditional teaching methods or business games and trainings.

**Key concepts: interactive methods of teaching, case-method, classification of cases.**

**М.В. Гулакова**, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь,  
E-mail: [marina\\_gulakova@bk.ru](mailto:marina_gulakova@bk.ru)  
**Г.И. Харченко**, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь,  
E-mail: [14101956@rambler.ru](mailto:14101956@rambler.ru)

## КЕЙС-МЕТОД КАК ОСНОВА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье обоснована необходимость усиления практической направленности в подготовке специалистов. Раскрыто содержание понятия «кейс-метод» как интерактивного метода обучения в вузе, который учитывает все особенности предмета и формирует необходимые знания и умения. Выделены условия и требования для его реализации при формировании навыков решения типичных профессиональных задач. Авторы делают вывод о том, что в сочетании с другими видами занятий, проводимых в рамках учебных курсов, кейс-метод занимает ведущие позиции в подготовке специалистов в вузах и является одним из самых эффективных способов приобретения практического опыта.

*Ключевые слова:* интерактивные методы обучения, кейс-метод, классификация кейсов.

Одной из ведущих тенденций развития высшего образования на фоне быстро меняющейся социокультурной ситуации является усиление практической направленности в подготовке специалистов. Современный образовательный процесс должен концентрироваться на приобретении обучающимися опыта практической деятельности, который выступает как готовность студента к определённым действиям и операциям на основе имеющихся знаний, умений и навыков. Обеспечить естественную связь получаемых знаний с будущей профессиональной деятельностью, позволяет создание практико-ориентированной среды, в которой происходит активное вовлечение каждого из студентов в дидактический и исследовательский процессы. Среди эффективных способов обучения студентов навыкам решения типичных профессиональных задач особо выделяется кейс-метод.

Название кейс-метода произошло от латинского casus – запутанный необычный случай; а также от английского case – портфель, чемоданчик. Происхождение терминов отражает суть технологии. Студенты получают от преподавателя пакет документов (кейс), при помощи которых либо выявляют проблему и пути её решения, либо вырабатывают варианты выхода из сложной ситуации, когда проблема обозначена. Кейс-метод – это инновационный метод обучения в вузе, который учитывает все особенности предмета и формирует необходимые знания, умения и навыки. Данный метод направлен на решение определенной проблемы, однако данная проблема не дается в готовом виде, а формулируется преподавателем, исходя из условий реальной учебной ситуации. Суть его в том, что студентам предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений. Предлагаемые студентами решения могут быть оценены по степени эффективности, по степени риска, по обоснованности решения, по затратам ресурсов, но при этом самые разные решения будут правильными, соответствующими заданию. Таким образом, учебный материал подается студентам в виде ситуаций (кейсов), а знания приобретаются в результате активной и творческой работы: самостоятельного осуществления целеполагания, сбора необходимой информации, её анализа с разных точек зрения, выдвижения гипотезы, выводов, заключения, самоконтроля процесса получения знаний и его результатов. В зависимости от целей обучения кейсы могут отличаться по содержанию и организации представленного в них материала: кейсы, обучающие анализу и оценке; кейсы, обучающие решению проблем и принятию решений; кейсы, иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом. Согласно классификации кейсов по степени воздействия их основных источников можно выделить: практические кейсы, которые отражают абсолютно реальные жизненные ситуации; обучающие кейсы, основной задачей которых выступает обучение; научно-исследовательские кейсы, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности. Основная задача практического кейса заключается в том, чтобы детально и подробно отразить жизненную ситуацию. По сути дела, этот кейс создает практическую, что называется «действующую» модель ситуации. При этом учебное назначение такого кейса может сводиться к тренингу обучающихся, закреплению знаний, умений и навыков поведения (принятия решений) в данной ситуации. Такие кейсы должны быть максимально наглядными и детальными. Главный его смысл сводится к познанию жизни и обретению способности к оптимальной деятельности. Хотя каждый кейс несет обучающую функцию, степень выраженности всех оттенков этой функции в различных кейсах различна. Поэтому кейс с доминированием обучающей функции отражает жизнь не один к одному. Во-пер-

вых, он отражает типовые ситуации, которые наиболее часты в жизни, и с которыми придется столкнуться специалисту в процессе своей профессиональной деятельности. Во-вторых, в обучающем кейсе на первом месте стоят учебные и воспитательные задачи, что предопределяет значительный элемент условности при отражении в нем жизни. Ситуация, проблема и сюжет здесь не реальные, практические, а такие, какими они могут быть в жизни. Они характеризуются искусственностью, «сборностью» из наиболее важных и правдивых жизненных деталей. Такой кейс позволяет видеть в ситуациях типичное и предопределяет способность анализировать ситуации посредством применения аналогии. Подобное же свойственно и для исследовательского кейса. Его основной смысл заключается в том, что он выступает моделью для получения нового знания о ситуации и поведения в ней. Обучающая функция его сводится к обучению навыкам научного исследования посредством применения метода моделирования. Строится этот кейс по принципам создания исследовательской модели [1 – 3].

Поэтому применять его лучше всего не как метод общеобразовательного обучения, а как метод повышения квалификации, т. е. как метод переподготовки профессионалов. Доминирование исследовательской функции в нём позволяет довольно эффективно использовать его в научно-исследовательской деятельности. В зависимости от объема кейса, величина которого прямо зависит от его назначения, выделяют: мини-кейс, занимающий по объему от одной до нескольких страниц (рассчитан на то, что займет часть двухчасового занятия); кейс средних размеров, занимающий обычно двухчасовое занятие; объемный кейс, составляющий до нескольких десятков страниц (может использоваться в течение нескольких занятий). Традиционно кейс эффективен на практических занятиях, посвященных закреплению изучаемой темы. Однако опыт показывает, что работа с кейсом бывает продуктивна и при введении нового материала для постановки проблемы, теоретические аспекты которой потом будут рассматриваться на лекциях. Эта технология может использоваться и самостоятельно, и как часть традиционных методов обучения или деловых игр и тренингов.

Метод кейс-стади основан на следующих положениях:

1. Метод предназначен для обучения дисциплинам, истина в которых плюралистична, т.е. нет однозначного ответа на поставленный вопрос. При этом задачи преподавателя – активизировать обучающихся на поиск различных истин и подходов и помочь им сориентироваться в проблемном поле.

2. Акцент в обучении переносится с овладения готовым знанием на его выработку, на сотворчество обучаемого и преподавателя. Отсюда принципиальное отличие данного метода от традиционных методик – демократия в процессе получения знания, т. е. равноправие всех со всеми и с преподавателем в процессе обсуждения проблемы.

3. Результатами применения кейс-стади помимо знаний являются навыки профессиональной деятельности, а также развитие системы ценностей, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного мироощущения и миропреобразования.

4. Здесь преодолевается классический дефект традиционного обучения, связанный с сухостью, неэмоциональностью изложения материала [4].

Основные цели метода кейс-стади:

- 1) развитие навыков анализа и критического мышления;
- 2) соединение теории и практики;
- 3) демонстрация различных позиций и точек зрения;
- 4) представление примеров принимаемых решений и их последствий;
- 5) формирование навыков оценки альтернативных вариантов в условиях неопределенности.

Кроме того, при решении задач формируются различные компетентности:



- отрабатываются коммуникативные навыки – точно выражать свои мысли;
- уметь слушать других, аргументировано высказывать точку зрения, подбирать контраргументацию и пр.;
- развиваются презентационные умения и навыки по представлению информации;
- вырабатывается уверенность в себе и в своих силах;
- формируются устойчивые навыки рационального поведения в условиях неполной информации при решении комплексных проблем;
- приобретаются экспертные умения и навыки, необходимые для оценки деятельности персонала;
- осуществляются самооценка и на ее основе самокоррекция индивидуального стиля общения и поведения;

- осваиваются партнерские отношения и приобретаются навыки сотрудничества и т. д. [5 – 7]

К технологиям, активизирующим учебный процесс, построенным на анализе ситуаций, относятся и другие методы: метод ситуационного анализа, включающий анализ конкретных ситуаций (ситуационные задачи, ситуационные упражнения); моделирование; метод (ы) «инцидента», проблемный метод, мысленный эксперимент и др.

Таким образом, в сочетании с другими видами занятий, проводимых в рамках учебных курсов, кейс-метод занимает ведущие позиции в подготовке специалистов в вузах и является одним из самых эффективных способов обучения студентов навыкам решения типичных профессиональных задач.

#### Библиографический список

1. Александров Е.П. *Интенциональный диалог как фактор адаптации первокурсников к образовательной среде вуза и профессии*. Таганрог: Издательство ТИУиЭ, 2009.
2. Винеvская А.В. *Метод кейсов в педагогике: практикум для учителей и студентов*. Под редакцией М.А. Пуйловой. Ростов-на-Дону. Феникс, 2015.
3. Ефимов П.П., Ефимова И.О. Интерактивные методы обучения — основа инновационных педагогических технологий. *Инновационные педагогические технологии: материалы Международной научной конференции*. Казань: Бук, 2014: 286 – 290.
4. Панфилова А.П. *Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2009.
5. Прошина А.Н. Использование интерактивных технологий в высшей школе как условие интенсификации образовательного процесса. *Труды СПбГУКИ*. 2013; Том 200.
6. *Психолого-педагогический практикум: учебное пособие*. Автор-составитель А.К. Быков. Москва: ТЦ Сфера, 2006.
7. Сенько Ю.В. *Стиль педагогического мышления в вопросах: учебное пособие*. Москва: Дрофа, 2009.

#### References

1. Aleksandrov E.P. *Intencional'nyj dialog kak faktor adaptacii pervokursnikov k obrazovatel'noj srede vuza i professii*. Taganrog: Izdatel'stvo TIUi'E, 2009.
2. Vinevskaya A.V. *Metod kejsov v pedagogike: praktikum dlya uchitelej i studentov*. Pod redakciej M.A. Pujlovoj. Rostov-na-Donu. Feniks, 2015.
3. Efimov P.P., Efimova I.O. Interaktivnye metody obuchenija – osnova innovacionnyh pedagogicheskikh tehnologij. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Kazan': Buk, 2014: 286 – 290.
4. Panfilova A.P. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii: Aktivnoe obuchenie: uchebnore posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2009.
5. Proshina A.N. Ispolzovanie interaktivnyh tehnologij v vysshej shkole kak uslovie intensifikacii obrazovatel'nogo processa. *Trudy SPbGUKI*. 2013; Tom 200.
6. *Psihologo-pedagogicheskij praktikum: uchebnoe posobie*. Avtor-sostavitel' A.K. Bykov. Moskva: TC Sfera, 2006.
7. Sen'ko Ju.V. *Stil' pedagogicheskogo myshleniya v voprosah: uchebnoe posobie*. Moskva: Drofa, 2009.

Статья поступила в редакцию 01.04.17

УДК 377.30

**Inusova H.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General, Experimental Physics and Methods of Teaching Physics, Dagestan State Pedagogical University; Department of Science Disciplines, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: inusova@mail.ru

**Magomedov Sh.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Customer Service and Support, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sh-mag@mail.ru

**PRINCIPLES OF STRUCTURING OF THE CONTENTS OF PROFILE TEACHING OF COMPUTER SCIENCE.** The article describes general principles of forming the contents of profile training in computer science, including component-parts of the subject area of computer studies and generalized information activities. The analysis allows us to conclude that in teaching computer studies the emphasis is made on the development of information systems, ensuring on the one hand, integration in itself knowledge and activity components, and on the other hand, the mastery of the basis of modern professional activity, which is largely the system information. The work identifies and describes characteristic features of the principles at the profile level, the specifics of using information technologies and information systems in professional and pedagogical activity, making decisions on the management of information systems.

**Key words:** computer science, specialized training, structuring of contents, activity-based approach.

**Х.М. Инусова**, канд. пед. наук, доц. каф. общей экспериментальной физики и методики её преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет; преп. каф. естественнонаучных дисциплин, Дагестанский государственный университет народного хозяйства, г. Махачкала, E-mail: inusova@mail.ru

**Ш.А. Магомедов**, канд. пед. наук, доц., нач. отдела технического обслуживания и поддержки пользователя, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: sh-mag@mail.ru

## ПРИНЦИПЫ СТРУКТУРИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ

В статье раскрываются общие принципы формирования содержания профильной подготовки по информатике, включающей компоненты предметной области информатики и обобщенные виды информационной деятельности. Проведенный анализ позволяет констатировать, что в подготовке по информатике акцент делается на освоение информационных систем, обеспечивающей с одной стороны, интегрирование в себе знаниевого и деятельностного компонентов, а с другой – овладение основой современной профессиональной деятельности, которая во многом носит системно-информационный характер.

Выделяются и описываются характерные особенности принципов на профильной ступени, особенность использования информационных технологий и информационных систем в профессионально-педагогической деятельности, принятия решений по управлению информационными системами.

**Ключевые слова:** информатика, профильная подготовка, структурирование содержания, деятельностный подход.

По мере становления общества формулируются принципы его организации, под которыми понимается определенная система исходных, основных требований, выполнение которых обеспечивает необходимую эффективность решение задач. При этом в принципах раскрываются теоретические подходы к построению социального процесса и управлению им, определяются позиции и установки, по которым организуется процесс взаимодействия и поиск возможностей его оптимизации.

С этих позиций обучение предполагает организацию учебного процесса в соответствии с его принципами и закономерностями, обоснованностью определения цели и структурирования содержания учебного материала, выбора адекватным целям форм и методов обучения, позволяя обучающим и обучаемым соблюдать этапность процесса обучения, осуществляя сотрудничество и взаимодействие. Наиболее полно принципы обучения можно сформулировать в следующих положениях: своевременность и постепенность, природосообразность в соответствии с психологическими особенностями учащихся, порядок и систематичность, развитие самостоятельности, активности и инициативности.

Из дидактических принципов вытекают правила обучения, которые конкретизируют его, определяя характер отдельных методических приемов, используемых педагогом в профессиональной деятельности, и ведут к реализации данного принципа, т. е. принципы отражают сущность процесса обучения, а правила – его отдельные стороны [1].

Содержательные принципы обучения отражают закономерности, которые связаны со структурированием содержания образования и его совершенствованием, к которым относятся: гражданственности, научности, воспитывающего характера, фундаментальности и прикладной направленности (связи обучения с жизнью, теории с практикой).

Последовательное развитие принципов целостного педагогического процесса в современных условиях практики помогает закрепить возрастающую роль человеческого фактора в познании и общественной деятельности. Это требует показывать действительность такой, какова она есть на самом деле, со всеми её противоречиями и трудностями развития. Требования связи обучения и воспитания с жизнью, развития активности, творческого подхода к делу, инициативы и самостоятельности, ответственности при принятии решений становятся доминирующими в общей системе принципов обучения и воспитания на современном этапе.

И поскольку принципы обучения выступают в качестве основополагающих для осуществления учебного процесса во всех типах образовательных организациях, то реализация ФГОС требует соблюдения определенных требований к структурированию содержания обучения, среди которых:

- учёт состояния социокультурной среды, потребность и возможность заинтересованных сторон;
- ориентация на достижение конечного результата;
- обеспечение согласованности и преемственности на всех ступенях обучения;
- функциональная полнота развития личности, в соответствии с её спецификой;
- оптимизированность дидактических единиц, позволяющая сохранить целостность, системность и полноту цели образования;
- отражение компетенции в структуре содержания;
- технологичность, рассчитанная на возможность инструментальной проверки;
- включенность в содержание норм, прошедших достаточную проверку практикой в образовательных организациях.

Так же следует учитывать, что к одной и той же цели и ожидаемому результату можно прийти разным путём, в чём и состоит идея альтернативности и дифференциации образования, а содержание подготовки и образовательные стандарты должны способствовать творческому поиску наиболее эффективных и в принципе разнообразных методов организации учебной деятельности.

Проблема структурирования содержания в подготовке по информатике одна из ключевых, поскольку существует устойчивое представление, о том, что учебные элементы дисциплины являются результатом, отражающий некий социальный заказ.

Следовательно, более адекватным представляется учет содержания подготовки, включающей компоненты предметной области информатики и обобщенные виды информационной деятельности [2].

Следует отметить, что касательно любого образовательного курса действует принцип своеобразного дуализма, так как он одновременно и предметный и деятельностный. При этом формируется основной понятийный аппарат соответствующей науки, и основные умения, характерные для деятельности в изучаемой области действительности.

В методологическом плане содержание подготовки по информатике целесообразно строить на принципах:

- единства, когда содержание выступает сквозным направлением, присутствующим на всех ступенях обучения, в свою очередь, подразделяемая на содержательные линии, которые выступают организующими идеями образовательной области или устойчивыми единицами, в совокупности формируя модель содержания курса информатики;
- совмещения подходов, когда за основу содержания берется выделение основных объектов изучения и методов базовой науки, при котором вычленение производится таким образом, чтобы в сквозном курсе информатики достаточно полно отражалась система знаний соответствующей научной области, а одним из важнейших критериев отбора методов деятельности, должно быть их использование в различных видах практик.

С этих позиций, в качестве критериев отбора основных содержательных линий курса информатики, выступает степень отражения:

- основополагающих постулатов науки;
- важнейших понятий, обоснованность их распределения по группам, логичность выбора ведущей категории группы, отраженной в его названии;
- основных методов познания, присущих базовой области научного знания;
- методов, включенных в содержательную линию, основных изучаемых понятий;
- основных методов и способов практической деятельности, присущих базовой области;
- совокупности задач, разрешимых с помощью данных методов, и их отражения в типовых учебных задачах и требованиях к уровню подготовки выпускников [3].

Анализ дидактических объектов в информатике указывает на то, что в качестве таковых используются: информация, информационная модель, алгоритм, исполнитель, средства автоматизации, компьютер, информационный процесс, информационная технология, информационная система, информационный продукт и некоторые другие, где обобщающим и отражающим существенные аспекты содержания, всех остальных понятий выступает «информационный процесс».

На наш взгляд, это объясняется тем, что информация, информационная система и алгоритм выступают в качестве результата, или как описание того или иного информационного процесса. Вследствие чего компьютер становится универсальным исполнителем информационных процессов, а информационная технология способом осуществления информационного процесса или их совокупности, при этом информационные объект и продукт представляются как в виде результата, так и непосредственного «участника» информационных процессов.

Следовательно, ключевым свойством информационного процесса, протекающего в социотехнических системах, выступает их деятельностный характер, поскольку его реализация всегда сопровождается деятельностью, представляющей определенную последовательность конкретных действий. При этом хотим отметить, что информационные процессы не могут существовать сами по себе, они всегда протекают в каких-либо системах, материализация которых должна быть целенаправленной, организованной и детерминированной. Какую бы из систем мы не рассматривали, в ней всегда присутствуют информационные процессы, и какой бы информационный процесс мы ни рассматривали, он всегда реализуется в рамках какой-либо системы.

Второй значимой категорией информатики на наш взгляд, следует считать «информационное моделирование», потому что соприкосновение с информацией всегда сопровождается гото-

вой информационной моделью либо разработкой алгоритма и программы, представляющих собой разные виды информационных моделей.

Кроме того необходимость создания базы данных требует, прежде всего, определения модели, а формирование запроса к любой информационно-справочной системе также относится к информационному моделированию. Изучение процессов, происходящих в компьютере, невозможно без построения и исследования соответствующей информационной модели, что обеспечивает деятельностный характер процессу моделирования. Следовательно, информационное моделирование выступает не только как объект изучения в информатике, но и в качестве основополагающим способом учебно-познавательной и практической деятельности. Так же, информационное моделирование можно рассматривать как метод научного исследования и как самостоятельный вид деятельности.

Третьей обобщающей категорией информатики, по нашему мнению выступит «информационное управление», которое всегда опосредовано и связано с использованием каналов связи и передачи информации. По существу, информационное управление связано с информационным (смысловым) влиянием на управляемый объект, где информационное управление носит деятельностный характер, что важно отразить в содержании и технологии обучения информатике. В связи с этим важно учесть, что в качестве объекта изучения информатики выступает управление в технических и социотехнических системах.

Обобщая вышеизложенное, основными и наиболее обобщенными категориями изучения в рамках подготовке по информатике, а также в практической области деятельности рассматриваются информационные процессы, информационные модели и информационное управление, характеризующие соответствующие виды информационной деятельности.

Вследствие чего именно данные категории и связанные с ними понятия составляют основные направления обучения информатике. Кроме того, приведенные категории обеспечивают устойчивость структуры в определенных границах, позволяя учитывать специфику образовательной организации, и соответствовать принципам отбора при содержательном наполнении подготовки по информатике выделенных компонентов.

С этих позиций, в информатике как учебной дисциплины следует выделять пропедевтическую (начальный курс), базовую и профильную ступени [4].

Основной задачей пропедевтической ступени выступает формирование базы дальнейшего развития общеучебных навыков, а начальный курс информатики обеспечивает готовность работы с информацией, прежде всего её восприятие и адекватную интерпретацию, включая целенаправленное использование в учебной деятельности и повседневной жизни. Наряду с этим формируются первоначальные умения и навыки использования средств информационных и коммуникационных технологий, как в познавательной, так и в практической деятельности, где выделяются всевозможные обучающие программы, программы-тренажеры, средства компьютерного моделирования, контролирующие программы и т. д.

В рамках базового курса ключевой задачей выступает формирование представления о современной информационной картине мира, готовность к осмыслению и использованию компьютера в учебной и другой деятельности, что требует умений выделять в окружающем мире объекты и процессы, содержащие информационный компонент; строить и оценивать информационные модели этих объектов и процессов; применять компьютер и информационные технологии для обработки построенных моделей, включая использование полученных результатов.

На профильной ступени приоритетной целью информатики выдвигается подготовка к профессиональной деятельности и продолжению образования, где она изучается как профильный курс, содержание которого «подчинено» задачам и интересам

учебных предметов, определяющих профиль образования в конкретной образовательной организации.

Такой подход обеспечивается преемственностью изучения курса информатики; систематизацией знаний в области информатики и информационных технологий; углублением их с позиции выбранного профиля обучения; использованием автоматизированных информационных систем, составляющих важную часть современной информационной среды.

В обучении информатике важно обеспечить акцентированность на освоение информационных систем, что связано с одной стороны, интегрирование знаниевого и деятельностного компонентов, а с другой – овладением основами профессиональной деятельности, которая во многом носит системно-информационный характер [5].

С учётом сказанного, основной целью информатики на профильной ступени выступает формирование готовности к информационной деятельности, где обеспечивается профессиональная направленность, построением содержания по схеме «развертка модулей по элементам». При этом перевод модульных характеристик будущего специалиста на язык содержания обучения представляет собой процедуру перехода от модели специалиста к модели его подготовки.

Из приведенных на схеме компонентов специального объяснения требуют, прежде всего, принципы формирования содержания профильной подготовки по информатике, к которым нами отнесены:

- принцип соответствия содержания подготовки потребностям общественного развития, из чего, вытекает необходимость представления в содержании не только знаний, но и фрагментов, обеспечивающих отражение опыта творческой деятельности человечества, включая личностное отношение к системе выработанных человечеством ценностей;

- принцип единства содержательной и процессуальной сторон подготовки, означающий совпадение предметного содержания и способов его усвоения учащимися;

- принцип структурной целостности содержания на различных его уровнях.

С учетом приведенных принципов на профильной ступени актуальность приобретает моделирование, особенности использования информационных технологий и информационных систем в профессиональной деятельности, а так же процедуры подготовки и принятия решений по управлению информационными системами. С этих позиций приоритетными вопросами информатики выступают:

- знакомство со свойствами моделей и их оценкой, алгоритмизацией и программированием в профессиональной сфере, с компьютером как средством решения профессиональных задач («Информационное моделирование»);

- представление о видах и закономерностях информационных процессов в профессиональной сфере, средствами и технологиями решения задач, созданием и использованием АИС («Информационные процессы»);

- овладение методами системного анализа, основами АСУ, использованием систем искусственного интеллекта для принятия обоснованных решений, включая вопросы социальной информатики («Информационные основы управления»).

На завершающей стадии обоснования содержания необходимо придерживаться методики построения образовательных программ, где заранее выделены и структурированы элементы (т. е. каждое конкретное содержание «собирается» из отдельных учебных элементов и модулей).

С этих позиций для каждой ступени обучения устанавливается определенная цель и уровень ее достижения; задается содержание и глубина ее усвоения, определяемая системой требований к знаниям и умениям, уровнем понимания основных идей и их применения на практике; обеспечивается опосредованное распределение учебного материала с указанием среднего ожидаемого уровня усвоения и допустимого разброса в усвоении отдельными учащимися.

#### Библиографический список

1. Рыкова Е.А., Овчинникова А.И. *Организация и содержание профессиональной подготовки учащихся старших классов общеобразовательных школ*. Москва: Школа и производство, 2007; 4: 2 – 9.
2. Магомедов Ш.А. Организация и структурирование содержания профессионального образования в условиях перехода к многоуровневой подготовке. *Многоуровневая подготовка в вузе: современные проблемы, инновационные технологии обучения*. материалы III Научно-методической конференции Астрахань. 2011: 178 – 180.
3. Богомолова Е.В. Педагогическая модель непрерывной подготовки учителей информатики в контексте личностно ориентированного и синергетического подходов. *Российский научный журнал*. 2008; 2 (3): 84 – 91.

4. Левченко В.В. *Интегрированный подход к профессионально-педагогической подготовке студентов*. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2007.
5. Шухман А.Е., Герасименко С.А. *Разработка структуры и содержания профилного обучения старшеклассников по информационно-технологическому профилю на основе профессиональных стандартов ИТ-отрасли*. Нижний Новгород, 2008.

## References

1. Rykova E.A., Ovchinnikova A.I. *Organizaciya i sodержanie professional'noj podgotovki uchastichisya starshih klassov obsheobrazovatel'nyh shkol*. Moskva: Shkola i proizvodstvo, 2007; 4: 2 – 9.
2. Magomedov Sh.A. *Organizaciya i strukturirovanie sodержaniya professional'nogo obrazovaniya v usloviyah perehoda k mnogourovnevnoj podgotovke. Mnogourovnevaya podgotovka v vuze: sovremennye problemy, innovacionnye tehnologii obucheniya: materialy III Nauchno-metodicheskoy konferencii Astrahan'*. 2011: 178 – 180.
3. Bogomolova E.V. *Pedagogicheskaya model' nepreryvnoj podgotovki uchitelej informatiki v kontekste lichnostno orientirovannogo i sinergeticheskogo podhodov. Rossijskij nauchnyj zhurnal*. 2008; 2 (3): 84 – 91.
4. Levchenko V.V. *Integrirovannyj podhod k professional'no-pedagogicheskoy podgotovke studentov*. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2007.
5. Shuhman A.E., Gerasimenko S.A. *Razrabotka struktury i sodержaniya profilnogo obucheniya starsheklassnikov po informacionno-tehnologicheskomu profilu na osnove professional'nyh standartov IT-otrasli*. Nizhnij Novgorod, 2008.

Статья поступила в редакцию 27.03.17

УДК 378

**Islambekova I.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: izalina05@mail.ru

**Salmanova J.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djamila05@mail.ru

**PURPOSE IN DESIGNING THE PEDAGOGICAL PROCESS OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION.** The problem of effective diagnostic goal setting in the pedagogical process is actualized in the article. The connection between diagnostic goal setting and pedagogical design is shown. The initial principles of the design of educational processes are given. The conditions of diagnostic goal setting are revealed and the mechanism of its implementation is indicated. The author focuses on the levels of assimilation, which is one of the main parameters and sets the goal of studying the educational area: the level of learning "recognition", the level of assimilation "reproduction", the level of assimilation "heuristic", the level of assimilation "research". The authors come to the conclusion that the goal is the main foundation around, which all pedagogical means form a kind of skeleton, and each element of this skeleton has its own specific place.

**Key words:** goal-setting, diagnostic goal-setting, pedagogical process, pedagogical design, rate of assimilation, level of assimilation, information volume, didactic unit, pedagogical system.

**И.С. Исламбекова**, канд. пед. наук, ст. преп. каф. педагогики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: izalina05@mail.ru

**Д.А. Салманова**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: djamila05@mail.ru

## ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

В статье актуализирована проблема эффективного диагностического целеполагания в педагогическом процессе. Показана связь между диагностическим целеполаганием и педагогическим проектированием. Приведены исходные принципы проектирования образовательных процессов. Выявлены условия диагностического целеполагания и указан механизм его осуществления. Основное внимание в работе автор акцентирует на уровни усвоения, который является одним из главных параметров и задается цель изучения образовательной области: уровень усвоения «узнавание», уровень усвоения «воспроизводство», уровень усвоения «зрительский», уровень усвоения «исследовательский». Автор приходит к выводу, что цель – это главный фундамент, вокруг которого все педагогические средства образуют своего рода скелет, и каждый элемент этого скелета имеет своё определенное место.

**Ключевые слова:** целеполагание, диагностическое целеполагание, педагогический процесс, педагогическое проектирование, скорость усвоения, уровень усвоения, объем информации, дидактическая единица, педагогическая система.

Проблема эффективного целеполагания в педагогическом процессе на сегодняшний день актуальна, и не достаточно освещена как в научно-теоретических исследованиях, так и в практике современных общеобразовательных учреждений. В настоящее время, все современные исследования указывают на то, что в действительности в педагогическом процессе цель – это не что иное, как главный фундамент, вокруг которого все педагогические средства образуют своего рода скелет, и каждый элемент этого скелета имеет своё определенное место.

Цель в любой области выступает своего рода идеалом. По мнению Ш.А. Амонашвили, В.И. Загвязинского, А.Ф. Закирова, достижение целей-идеалов вполне правомерны, поскольку это позволяет нам совершенствовать процесс образования. Следует отметить, что целеполагание является необходимым условием продуктивной деятельности педагога[1]; ведущим и системообразующим компонентом педагогической системы, позволяющим смоделировать субъекту деятельности траекторию развития учащегося, осуществить самодвижение и коррекцию собственного саморазвития.

Интересным для нашего исследования являются теоретические исследования авторов – педагогов Л.В. Байбородова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, в которых целеполагание рассматривалось в нескольких аспектах: в системе общего образования, дидактике, воспитании [2].

Следует отметить, что ни в одной другой области человеческой деятельности не существует такого положения, как в педагогической, где бы работник (учитель, профессор) точно представлял бы себе цель своей работы, поскольку полное прогнозирование и целеполагание деятельности позволяют оценить качество собственного труда, что является основным показателем уровня компетентности преподавателя [3].

Идея целеполагания в планировании и осуществлении обучения осмыслена как фундаментальная, поскольку она определяет структурную основу программ деятельности, определяет адекватную технологию обучения и систему критериев оценки получаемых результатов.

Кроме того, умение диагностично ставить цель в педагогическом процессе является одним из показателей профессиональ-

ной компетентности педагога. Поскольку, справиться с проблемами понимания процесса обучения в целом сможет лишь тот преподаватель, который более или менее разбирается в самом понятии «целеполагание», имеет при этом навыки творческого мышления, способности анализировать и видеть наперед явления в сфере образования. Учитывая все эти стороны, преподаватель должен уметь диагностировать результат педагогического процесса, то есть применить синергетический подход к понятию «целеполагание». Данный подход делает возможным рассмотрение целеполагания как личностно-значимого процесса для субъектов образования [4].

Кроме того диагностичная постановка промежуточных и конечных целей образования это первый и важнейший принцип персонализированного образования. Ставя перед собой диагностичную цель обучения, можно получить эмпирическую формулу для расчета того объема информации, который учащемуся надо усвоить, а затем проверить, доступна ли заданная цель для учащегося, способен ли он усвоить заданный объем за располагаемое им время, или нет.

Кроме того, процесс целеполагания в свою очередь имеет тесную связь с педагогическим проектированием, которая проявляется в диагностичной постановке цели, обеспечивающей технологичность всей педагогической системы. Качественное целеполагание является базой для педагогического проектирования, и имеет место в содержательном, организационно-методическом, материально-техническом и социально-психологическом компонентах педагогического проектирования.

Следовательно, проектирование-это не только процесс создания некоторого прототипа, точнее прообраза предполагаемого или возможного объекта, но и прогнозирования и предвидения ее результата.

Проектирование может включать себя различные по широте понятия, от создания оптимальной педагогической системы до программирования пошаговой учебной процедуры в обучающей программе. Проект может быть одинаково успешно реализован любым педагогом, поскольку обладает свойством однозначности и унификации.

К принципам проектирования педагогического процесса относятся:

- диагностическое целеполагание;
- минимизация содержания обучения;
- создание среды для деятельности, адекватной содержанию и целям обучения;
- объективный контроль качества обучения.

Механизм диагностичного целеполагания заключается в определении содержания педагогического процесса и состоит в отборе дидактических единиц (ДЕ) для изучения определенной образовательной области. В итоге выполнения этой операции должна быть полная ясность о тех дидактических единицах, которые должен усвоить субъект обучения в ходе изучения темы, и об их месте в общей структуре. Кроме того должны быть соблюдены следующие условия:

- определение объема информации (указаны все дидактические единицы подлежащие усвоению);
- обозначение уровня усвоения для каждой дидактической единицы;
- обозначение скорости усвоения.

Следует отметить, что целеполагание в педагогическом проектировании можно воспроизвести на эмпирическо-интуитивном, опытно-логическом и научном уровнях. Однако процесс педагогического проектирования имеет ряд проблем, в первую очередь это разработка содержания. Учебная программа и студент являются замыслом содержания образования, на основе которого преподаватель принимает решение, что выбрать для презентации учащимся учитывая основные цели и определяющие условия педагогической деятельности. Исходя из этого, технология подготовки учебного материала – процесс разработки педагогических решений в определенных рамках, предписания в этих рамках диктуются установленными нормами (задавая при этом основной вопрос «что и в каком объеме?»); исходным качеством подготовленности студентов к восприятию учебного материала; возможностями самого педагога, а также того общеобразовательного учреждения, в которой он занят. По мнению Н.В. Кузьминой различают задаваемый, предъявляемый и усвоенный учебный материал [4].

Сложность материала, пожалуй, следует назвать второй основной проблемой, или наоборот, её чрезмерная простота.

Решая её, всем нам предлагается относить в две разные полюса понятия «дидактический материал» и «учебный материал». С точки зрения Г.А. Балла, дидактический материал это система объектов, имеющая своей целью использование в образовательном процессе модели, расписанной в строгих и четких границах, общественного опыта. Кроме того, дидактический материал является своего рода «орудием», с помощью которого мы можем успешно решать дидактические задачи [5].

Следует отметить, что учебный материал – это совокупность идеальных моделей, которые могут быть представлены материализованными моделями, в качестве дидактических единиц и могут быть использованы в любом виде педагогического процесса.

Процесс обучения строится на решении учебных задач, а учебный материал усваивается путём поэтапного решения учебных задач. Учитывая это, учебную информацию допустимо изучать со стороны педагогически целесообразной системы задач, которые направлены на получение новой информации и на её обработку. Отсюда выделение всей совокупности образовательных задач становится главным правилом, придерживаясь которого, преподаватель будет выполнять все действия по проектированию всего учебного процесса и разработка учебной программы, в которой процесс педагогического проектирования будет находить свое воплощение. Обратимся к правилу соблюдения логики построения педагогического процесса, которая впервые была обоснована М.А. Даниловым, где процесс проектирования рассматривается с трёх сторон:

- линия, по которой будет строиться весь процесс обучения;
- научно-обоснованный, логический вид процесса обучения, который будет ограничен определённой темой;
- логика образовательного процесса в рамках единиц усвоения.

Следует отметить, что М.А. Данилов указывает на необходимость знания основ творческого соиздания педагогического процесса. Поскольку исследование прошлого и настоящего опыта даёт нам возможность учитывать сложность конструирования педагогического процесса, то содержание образования в первую очередь должно соответствовать правилам (предписаниям) научности и практической востребованности, не отходя от временных рамок, отведенных на педагогический процесс. Также содержание образования должно соответствовать уровню подготовленности учащихся к восприятию учебного материала, т. е. стоит обращать внимания на вопросы «какая именно информация трудна для усвоения и почему» как облегчить процесс овладения тем или иным предметом.

Установление допустимых учебных нагрузок, определение уровней и коэффициентов усвоения, а также объемов обучения, позволяют нам оценить будущую потребность в умении оперировать дидактическими единицами, с тем, чтобы правильно обозначать уровень усвоения, избегая дублирования, и, как следствие, потери времени.

«Уровень усвоения» является одним из главных параметров, которым задается цель изучения образовательной области. Под уровнем усвоения понимают степень мастерства овладения деятельностью, достигнутую учащимся в результате обучения. Использование данного параметра позволяет преодолеть исторически сложившуюся порочную практику субъективной оценки знаний учащегося и заменить ее объективной оценкой. Кроме того выявление параметра уровня усвоения, позволяет точно задать цель изучения предмета и каждой дидактической единицы, а также проверить с любой точностью и надежностью степень их усвоения учащимися.

Научной основой для выделения параметра «уровень усвоения» в качестве меры усвоения деятельности явились труды многих ученых прошлого и настоящего, предпринявших попытки найти способ диагностичного описания цели обучения и объективного контроля степени ее достижения. Среди многих имен особо выделяются труды А. Бине, Б.С. Блума, Л.С. Выготского, И.Ф. Гербарта, Я.А. Коменского, С.Л. Рубинштейна, К.Д. Ушинского и др.[6].

**Различают следующие уровни усвоения:**

• **первый (начальный) уровень** усвоения «узнавание», когда субъект обучения осуществляет репродуктивную деятельность «с подсказкой».

• **второй уровень** усвоения «воспроизводство», когда репродуктивная деятельность осуществляется по памяти, все не-

обходимые правила действия воспроизводятся самостоятельно, поскольку они надежно закреплены в долговременной памяти субъекта педагогического процесса.

- **третий уровень** усвоения «*эвристический*» характеризуется умением субъекта педагогического процесса применять информацию, в нестандартных ситуациях и при решении нетиповых задач.

- **четвертый уровень** усвоения «*исследовательский*» характеризуется умением выполнять исследовательскую и изобретательскую деятельность, которые приносят человечеству так

называемую объективно новую информацию, то есть информацию, обогащающую существующую науку.

Таким образом, целеполагание педагогического процесса предполагает определение и нормирование объема усвоения учебного материала, что оказывает влияние, во-первых, на познавательные возможности студентов; во-вторых, выполняют требования стандарта образовательной области; в-третьих, точно определяется допустимое время на подготовку студента; в-четвертых, обозначается структура и содержание дидактических единиц.

#### Библиографический список

1. Бобылева О.А. *Развитие идеи целеполагания в построении обучения в отечественной дидактике: середина 50-х – 80-е гг. 20 века*: Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Хабаровск. 2008.
2. Гумерова Н.Л. *Развитие педагогического целеполагания у учителей общеобразовательных школ*: аксиологический подход: Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва: 2008.
3. Гладких В.Г. *Теоретические основы целевого управления учреждением образования*: Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Оренбург, 2001.
4. Ильевич Т.П. *Технология проектирования учебных задач в контексте личностно-ориентированного целеполагания*: Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2001.
5. Балл Г.А. *Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект*. Москва: Педагогика, 1990.
6. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика, 1989.

#### References

1. Bobyleva O.A. *Razvitie idei celepolaganiya v postroenii obucheniya v otechestvennoj didaktike: seredina 50-h – 80-e gg. 20 veka*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Habarovsk. 2008.
2. Gumerova N.L. *Razvitie pedagogicheskogo celepolaganiya u uchitelej obsheobrazovatel'nyh shkol*: aksiologicheskij podhod: Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva: 2008.
3. Gladkih V.G. *Teoreticheskie osnovy celevogo upravleniya uchrezhdeniem obrazovaniya*: Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2001.
4. Il'evich T.P. *Tehnologiya proektirovaniya uchebnyh zadach v kontekste lichnostno-orientirovannogo celepolaganiya*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2001.
5. Ball G.A. *Teoriya uchebnyh zadach: Psihologo-pedagogicheskij aspekt*. Moskva: Pedagogika, 1990.
6. Bespal'ko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii*. Moskva: Pedagogika, 1989.

Статья поступила в редакцию 27.03.17

УДК 378.1

**Molchan E.M.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy) Sergiev Posad Branch of Higher School of Folk Arts (Sergiev Posad, Russia)*,  
E-mail: ed.molchan2015@yandex.ru

**Maikova V.P.**, *Doctor of Sciences (Philosophy), Moscow State Regional University (Moscow, Russia)*,  
E-mail: valmaykova@mail.ru

**SERGIEV POSAD BRANCH OF HIGHER SCHOOL OF FOLK ARTS AND ART PEDAGOGICAL MUSEUM OF TOYS NAMED AFTER N.D. BARTRAM AS A RESEARCH AND EDUCATION CENTER IN THE FIELD OF RUSSIAN FOLK TOYS.** The paper considers a problem of reforming the culture, science and education as a process of integration into the modern era. It is shown that one solution is to create a single complex for scientific, educational, artistic, museum activity. The work reveals the concept and function of scientific-educational complex as a unique school of excellence in the field of Russian folk toys. It presents the potential for conversion Russian toy market with distinctive national flavor into a serious competitor on the world market. The paper identifies research potential of HPMI name N. D. Of Bartram and secondary vocational education in VSNI, the result of which becomes a developed and defended thesis projects, prepared exhibits used in exhibition activities.

**Key words:** holistic interdisciplinary approach, artistic creation, education, scientific and research activities, museum, research and education center, Russian folk toys.

**Э.М. Молчан**, канд. пед. наук, Сергиево-Посадский филиал Высшая школа народных искусств, г. Сергиев Посад,  
E-mail: ed.molchan2015@yandex.ru

**В.П. Майкова**, д-р филос. наук, Московский государственный областной университет, г. Москва,  
E-mail: valmaykova@mail.ru

## СЕРГИЕВО-ПОСАДСКИЙ ФИЛИАЛ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НАРОДНЫХ ИСКУССТВ И ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МУЗЕЙ ИГРУШКИ ИМЕНИ Н.Д. БАРТРАМА КАК НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС В ОБЛАСТИ РУССКОЙ НАРОДНОЙ ИГРУШКИ

В работе рассмотрена проблема реформирования культуры, науки и образования как интеграционного процесса в современную эпоху. Показано, что одним из решений является создание единого комплекса по научной, образовательной, творческой, музейной деятельности. Раскрыты понятия функции научно-образовательного комплекса как уникальной школы мастерства в области русской народной игрушки. Представлена потенциальная возможность превращения рынка российских игрушек с самобытным национальным колоритом в серьезного конкурента на мировом рынке. Выявлен научно-исследовательский потенциал ХПМИ имени Н.Д. Бартрама и среднего профессионального образования в ВШНИ, результатом реализации которого становятся разработанные и защищенные дипломные проекты, готовые экспонаты, используемые в выставочной деятельности.

**Ключевые слова:** целостный междисциплинарный подход, художественное творчество, образование, научно-исследовательская деятельность, музейное дело, научно-образовательный комплекс, русская народная игрушка.

Интенсивные интеграционные процессы в современном мире генерируют целый ряд изменений в области культуры, науки, образования. Постоянное совершенствование, ответственность, активность, переоценка существующего до сих пор способа мышления и деятельности, формирование особой духовной компетентности, способной оживлять знание, – таков неполный перечень задач в сфере культуры и образования, актуализированных глобализацией. Изменения, происходящие в нашей стране, курс на импортозамещение, на возрождение национального самосознания, русской культуры меняют преемственность научно-образовательной системы в области искусства, художественного творчества [1]. В учебные программы общего образования вносятся региональные, этнокультурные компоненты, увеличивается объем соответствующей учебной и методической литературы, создаются студии, мастерские, галереи, открываются новые специальности, новые факультеты, растет количество средних, специальных, высших и поствузовских образовательных учреждений, которые осуществляют подготовку специалистов в этой сфере.

Такая положительная тенденция обусловила острую необходимость в профессионалах, которые бы владели целостной системой знаний в области культурологии, педагогики, этно-художественного мастерства. Весьма перспективным в этой области является опыт объединения Сергиево-Посадского филиала Высшей школы народных искусств (СПФ ВШНИ) и Художественно-педагогического музея игрушки имени Н.Д. Бартрама (ХПМИ имени Н.Д. Бартрама) – несомненных лидеров в системе русской народной художественной культуры в области игрушки. Практически все разрабатываемые образовательные концепции здесь ориентированы на активное, созидательное участие самой широкой музейной аудитории в формировании культурной среды региона. Ценность музейного предмета определяется его образовательным назначением. Это комплекс, который создается студентами, педагогами, сотрудниками музея. Специфика такого комплекса в том, что он сочетает в себе общекультурные, профессиональные, образовательные компетенции, отвечает современным требованиям в области культуры и образования [2]. Сохраняя свои предначертательные функции, в комплексе Сергиево-Посадский филиал Высшая школа народных искусств и Художественно-педагогический музей игрушки имени Н.Д. Бартрама становятся центром творчества и науки, центром образовательной и исследовательской деятельности в области традиционно-прикладного искусства.

Овладевая принципами художественного языка народной игрушки, постигая ее содержание, художественно-выразительные свойства, чему способствует уникальный фонд музея, и одновременно приобретая знания и умения благодаря образовательной деятельности педагогов СПФ ВШНИ, в соединении музейных и образовательных традиций, насчитывающих в общей сложности около 200 лет (СПФ ВШНИ более 80 лет, ХПМИ имени Н.Д. Бартрама около 100 лет), студенты и преподаватели, сотрудники музея, возрождают идею основателя музея Н.Д. Бартрама, забывая в советские времена. Раскрывая замысел создания музея, исследователь Е.В. Тараненко писал, что музей игрушки создается исходя из потребностей учебных заведений в наглядном преподавании, он активно включен в учебный процесс для осуществления наглядного метода, знакомства с действительностью, с требованиями окружающей жизни. Он является плодом общих усилий, совместного творчества преподавателя и студента, которые вместе занимаются собиранием или изготовлением пособий.

Внедряя целостный междисциплинарный подход к преподаванию народного искусства в области игрушки как синкретического феномена, воспроизводящего традиционные мотивы языком традиционно-прикладного искусства, художественным языком, на основе интеграции музейной деятельности в учебно-воспитательный процесс через различные собрания и другие формы деятельности, во взаимосвязи с преподаванием конкретных учебных дисциплин: моделирование и конструирование кукольного костюма, материаловедение и технология производства игрушек, технология отделки игрушек, история игрушки, народные художественные промыслы и орнамент, компьютерные технологии в дизайне игрушки ХПМИ имени Н.Д. Бартрама во взаимосвязи с СПФ ВШНИ перерастают в не имеющий аналогов в России и мире научно-образовательный комплекс. Он формирует среду для поисковой активности в особом, специфическом направлении художественного творчества, успешность которого гарантируется тем, что здесь создается новый путь для деятель-

ности, развития старинных традиций в области русской народной игрушки. Организованная как творчески развивающаяся среда комплексная музейно-образовательная площадка способствует получению информации непрерывно и из большого числа источников, созданию новой педагогической и музейной обстановки через сотворческую деятельность, приобретенную к многовековой истории страны. Это позволяет реализовать современные подходы для творческого проявления личности и самовыражения, где каждый человек познает и себя, и мир в деятельности, в самореализации, а не наблюдая за ним со стороны. Каждое новое знание, каждый бит информации становится не одним, а несколькими тысячами новых знаний, так как перегруппировывается, интегрируется со всем социальным опытом и личностными особенностями в творческую деятельность.

Меняется технология организации образовательного процесса, которая преобразовывается в творчески развивающую образовательную среду, способствующую взаимному развитию каждого из участников образовательного процесса и самого процесса. Реализовывается понимание себя как «я – творец своего профессионального становления».

Такой научно-образовательный комплекс вместе со всем существом воспитания представляет для государства наивысший интерес в его внутренней политике, так как речь идет об этическом будущем собственного народа.

Знакомство с историей страны через игрушку происходит на опыте, при котором формируется не односторонность сознания, что происходит отдельно в музее и отдельно в вузе, а развивается всестороннее, целостное мировоззрение, включающее патристические чувства, желание творить, изучать, принимать участие в жизни страны, развивать человека, при этом воспитывается взаимоуважение на основе сотрудничества всех субъектов музейно-образовательного действия [3].

Раскрывая научно-исследовательский потенциал ХПМИ имени Н.Д. Бартрама и среднего профессионального образования в ВШНИ сотрудники музея, преподаватели и студенты развивают научно-исследовательскую деятельность как творческо-исследовательскую, включающую элементы моделирования, конструирования и технологию производства игрушки. Результатом научно-исследовательской работы становятся разработанные и защищенные дипломные проекты, готовые экспонаты, которые используются в выставочной деятельности.

Созданный научно-образовательный комплекс в области русской народной игрушки – это уникальное учебное, научно-исследовательское учреждение, одной из задач которого является коллекционирование, хранение, экспонирование бесценных собраний народной игрушки, это школа мастерства, опыта, вынесенного исторической жизнью народного художественного промысла. Это возможность говорить о традициях и истории игрушечного творчества на языке прошлого и настоящего, объединенного идеей народного самосознания, пропитанного отеческим духом [4].

Научно-образовательный комплекс позволит реализовать поставленные государством задачи в области культуры, образования, науки, художественного творчества, экономики. Это создаст потенциальную возможность превратить рынок российских игрушек с самобытным национальным колоритом в серьезного конкурента на мировом рынке.

В новых условиях образовательной практики, заключающихся в устойчивом и динамичном развитии культуры знаний, в скорости получения необходимой информации, в современных экономических требованиях многократного перепрофилирования в профессии научно-образовательный комплекс способствует воплощению нового требования к школе – позаботиться о развитии всего человека целиком, а не частично, приводить в действие силу мышления творческой личности через взаимодействие между средой и студентом, педагогом и обучающимся – изменение одного из них вызывает изменение другого. В такой обстановке конечный результат – новое знание ученика – влияет не только на него самого, но и на учителя – учитель тоже получает новое знание [5].

Научно-образовательный комплекс идет вне любого определенного метода обучения. Это, скорее философская проблема, относящаяся к мировоззрению, вопросам развития человека, знания и педагогики, важнейшая часть общих культурных изменений, происходящих в настоящее время. Новые взгляды на здоровье, духовность, политику, бизнес, экономику, искусство тесно связаны с новыми подходами в обучении детей для их дальнейшего успешного вступления в новое изменяющееся общество.

## Библиографический список

1. *Послание Президента В.В. Путина Федеральному Собранию 1 декабря 2016 г.* Москва, Кремль. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/53379>
2. Тараненко Е.В. Музейный компас. *Профильное обучение.* 2006; 6 – 7: 3 – 5.
3. Некрасова Н.А. *Народное искусство России в современной культуре.* Москва: «Коллекция М.», 2003: 256.
4. Максимович В.Ф. Концепция развития народных художественных промыслов как основа качества профессиональной подготовки кадров. *Декоративно-прикладное искусство и образование. Электронный научный журнал* 2012; 2.
5. Майкова В.П. *Целостный подход к проблемам теории познания. Идеи. Методы. Решения.* Berlin: LAP LAMBERT Academic Publishing. 2011: 70.

## References

1. *Poslanie Prezidenta V.V. Putina Federal'nomu Sobraniyu 1 dekabrya 2016 g.* Moskva, Kremli'. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/53379>
2. Taranenko E.V. Muzejnyj kompas. *Profil'noe obuchenie.* 2006; 6 – 7: 3 – 5.
3. Nekrasova N.A. *Narodnoe iskusstvo Rossii v sovremennoj kul'ture.* Moskva: «Kollekciya M.», 2003: 256.
4. Maksimovich V.F. Konceptsiya razvitiya narodnyh hudozhestvennyh promyslov kak osnova kachestva professional'noj podgotovki kadrov. *Dekoratивно-prikladnoe iskusstvo i obrazovanie. Elektronnyj nauchnyj zhurnal* 2012; 2.
5. Majkova V.P. *Celostnyj podhod k problemam teorii poznaniya. Idei. Metody. Resheniya.* Berlin: LAP LAMBERT Academic Publishing. 2011: 70.

Статья поступила в редакцию 23.03.17

УДК 374.31

**Omarov M.M.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Life Safety, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: omarov.66@inbox.ru*

**Omarova M.M.**, *senior teacher, Department of Life Safety, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: omarov.66@inbox.ru*

**THE EXPERIENCE OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN CITY SCHOOLS.** The article examines the theoretical justification and analysis of factors influencing psychological safety of educational environment. To assess psychological security of students in Kaspiisk we have chosen the technique of diagnostics of psychological safety of the educational environment of the school developed by I. A. Baeva. Analysis of the relevant characteristics of the educational environment shows that the most important characteristics of the school environment for high school students are the relationship with teachers and students. Thus, for high school students school seem to be, first of all, the place where they acquire knowledge, develop their intelligence. To a lesser extent, this is the place where they could develop their life skills and satisfy their cognitive interest. Only half of high school students experience positive emotions at school and noted that at school they like to learn.

**Key words:** safety, social environment, personality, pedagogical activity, educational process, diagnostics, educational environment, high school, school, need, study.

**M.M. Омаров**, *канд. пед. наук, доц. каф. безопасности жизнедеятельности, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: omarov.66@inbox.ru*

**M.M. Омарова**, *ст. преп. каф. безопасности жизнедеятельности, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: omarov.66@inbox.ru*

## ПЕРЕЖИВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СТАРШЕКЛАСНИКАМИ ГОРОДСКОЙ ШКОЛЫ

В статье исследуется теоретическое обоснование и анализ факторов, влияющих на психологическую безопасность субъектов образовательной среды. С целью оценки психологической защищенности учеников г. Каспийска нами была выбрана методика диагностики психологической безопасности образовательной среды школы, разработанная И.А. Баевой. Анализ значимых характеристик образовательной среды показал, что наиболее важными характеристиками школьной среды для старшеклассников является взаимоотношение с учителями и учениками. Таким образом, для старшеклассников школа представляется, прежде всего, тем местом, где они получают знания, развивают свой интеллект. В меньшей степени – это то место, где бы они смогли развить свои жизненные умения и удовлетворить познавательный интерес. Лишь половина старшеклассников испытывают положительные эмоции в школе и отмечают, что в школе им нравится учиться.

**Ключевые слова:** безопасность, социальной среде, личность, педагогическая деятельности, образовательный процессе, диагностика, образовательная среда, старшеклассники, школа, потребность, исследование.

В условиях модернизации образования, введения новых ФГОС, ориентации на развитие личности учащегося в учебно-воспитательном процессе, важно учитывать степень психологической безопасности, переживаемой учащимися в школе, поскольку без удовлетворения базовой потребности в безопасности затруднено возникновение потребностей более высокого уровня и в частности потребности в саморазвитии и самоактуализации [1].

Интерес к психологической безопасности в социальной среде в отечественной психологии возник в 90-е годы XX века. Так, по мнению А.Н. Сухова психологическая безопасность – это состояние общественного сознания, при котором общество в целом и каждая отдельная личность воспринимают существующее качество жизни как адекватное и надежное [2]. В.А. Дмитриевский отмечает, что психологическая безопасность в учебных учреждениях во многом связана с психотравмирующими ситуация-

ми, педагогическим общением, затруднениями в педагогической деятельности [3].

Баева И.А. под психологической безопасностью образовательной среды понимает состояние, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [4; 5].

Психологическая безопасность личности в образовательном процессе понимается И.А. Баевой как состояние сохранности психики, находящейся под влиянием педагогических воздействий, что предполагает поддержание определенного баланса между педагогическими воздействиями на человека, окружающей средой и его устойчивостью, т. е. способностью преодолеть такие воздействия собственными ресурсами или с помощью защитных факторов среды.



С целью оценки психологической защищенности учеников г. Каспийска нами была выбрана методика диагностики психологической безопасности образовательной среды школы, разработанной И.А. Баевой. В исследовании приняло участие 110 учащихся старших классов (48 юношей и 62 девушки) шести школ г. Каспийска (2016 – 2017 гг.).

При диагностике **когнитивного компонента** отношения старшеклассников к образовательной среде были выявлены следующие факты. 75% испытуемых считают, что обучение в школе требует постоянного совершенствования возможностей, 15% затруднились с ответом на данный вопрос и 10% старшеклассников не считают, что обучение в школе требует постоянного совершенствования возможностей. Подавляющее большинство старшеклассников (92%) считают, что обучение в школе помогает развитию интеллектуальных способностей и лишь 6% выбрали ответ «не могу сказать» и 2% категорически не согласны с данным утверждением. При ответе на вопрос «Считаете ли вы, что обучение в школе способствует развитию жизненных умений» 77% учеников согласились с данным утверждением, 12% высказали сомнения и 11% посчитали, что в школе жизненные умения не развивают.

Диагностика **эмоционального компонента** отношения школьников к образовательной среде показала следующие результаты. Нравится учиться в школе только 55% испытуемым, 39% затруднились с ответом на данный вопрос и 6% учиться не нравится. 58% старшеклассников отмечают хорошее настроение в школе, 27% отметили, что на их настроение школа не влияет и 15% характеризуют свое настроение в школе как плохое. 70% учащихся считают свое обучение в школе интересным, 13% – затруднились с ответом и 17% считают, что учиться в школе не интересно.

Диагностика **поведенческого компонента** отношения старшеклассников к образовательной среде показала следующие результаты. 71% испытуемых стали бы ездить на учебу в свою школу, если бы переехали в другой район города, у 18% ответ на этот вопрос вызвал затруднение и 11% этого делать бы не стали и предпочли бы в данной ситуации другую школу. 66% старшеклассников выбрали бы свою школу из всех школ района если бы представилась такая возможность. Не смогли определиться с ответом 24% испытуемых и 10% выбрали бы в этом случае другую школу. 73% учеников вернулись бы в свою школу, если бы по каким-то причинам долго не смогли посещать ее, 22% выбрали ответ «не знаю» и всего 5% туда бы не вернулись.

Статистический анализ показал, что значения когнитивного компонента отношения к образовательной среде школы превышает эмоциональный компонент. То есть практически все старшеклассники считают, что обучение в школе помогает развитию интеллектуальных способностей, но при этом лишь половина из них отмечают у себя хорошее настроение в школе, заявляют о том, что им нравится учиться.

Анализ значимых характеристик образовательной среды показал, что наиболее важными характеристиками школьной среды для старшеклассников является «Взаимоотношение с учителями» и «Взаимоотношения с учениками». Вторую позицию поделили характеристики «Эмоциональный комфорт», «Возможность высказать свою точку зрения» и «Уважительное отношение к себе». Третье место по значимости заняли две характеристики: «Сохранение личного достоинства» и «Возможность обратиться

за помощью». Четвертое место по значимости принадлежит характеристике «Возможность проявлять инициативу, активность». И самыми незначимыми оказались характеристики «Учет личных проблем и затруднений», «Внимание к просьбам и предложениям» и «Помощь в свободе собственного решения». «Уважительное отношение к себе», «Взаимоотношения с учениками» и «Возможность обратиться за помощью». Не вполне удовлетворены учащиеся следующими характеристиками как: «Возможность проявлять инициативу, активность», «Возможность высказать свою точку зрения», «Эмоциональный комфорт», «Взаимоотношение с учителями», «Внимание к просьбам и предложениям» и «Помощь в свободе собственного решения». И самую низкую степень удовлетворенности имела характеристика «Учет личных проблем и затруднений».

Таким образом, из перечня важнейших характеристик старшеклассники полностью удовлетворены взаимоотношениями с одноклассниками и уважительным отношением к себе. В свою очередь отношениями с учителями, эмоциональным комфортом в школе, возможностью высказать свою точку зрения удовлетворены не вполне. Ученики также отмечают, что в школе далеко не всегда учитывают их личные проблемы и затруднения.

Диагностика защищенности в школе показала, что 34% старшеклассников характеризуются высоким уровнем защищенности, 37% – средним уровнем защищенности, 12% и 3% – не защищены на среднем и высоком уровне соответственно.

Оценка ситуаций, в которых старшеклассники чувствуют свою незащищенность, показала, что ученики в большей степени незащищены от обидных обзываний (19%), высмеивания (17%) и оскорбления (16%) со стороны одноклассников. В свою очередь 16% испытуемых отметили, что учителя их публично унижают и заставляют делать что-либо против их желания. 12% старшеклассников заявили, что учителя их оскорбляют, обзывают и недоброжелательно к ним относятся.

Корреляционный анализ показал, что чем больше старшеклассники чувствуют свою незащищенность в школе, тем в большей степени это отражается на эмоциональном компоненте отношения к образовательной среде. В свою очередь угрозы со стороны участников образовательного процесса (учителей и учеников) практически не влияют на когнитивный и абсолютно не влияют на поведенческий компонент отношения.

Так, сниженный интерес к учебе и негативное эмоциональное отношение к школе напрямую связаны с оскорблением учителями, угрозами с их стороны, принуждением делать что-либо против воли ученика. На сниженный интерес повлияли также угрозы со стороны одноклассников: оскорбления, высмеивания и обзывания.

Таким образом, для старшеклассников школа представляется, прежде всего, тем местом, где они получают знания, развивают свой интеллект. В меньшей степени это то место, где бы они смогли развить свои жизненные умения и удовлетворить познавательный интерес. Лишь половина старшеклассников испытывают положительные эмоции в школе и отмечают, что в школе им нравится учиться. Каждый восьмой ребенок чувствует себя в школе незащищенным от угроз со стороны участников образовательного процесса (учителей и учеников). Прежде всего, это проявляется в публичных унижениях со стороны учителя и принуждении делать что-либо против воли ученика, а также в обидных обзываниях и высмеивании со стороны одноклассников.

#### Библиографический список

1. Маслоу А. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург, 2008.
2. Сухов А.Н. *Социальная психология безопасности*. Москва, 2002.
3. Дмитриевский В.А. *Психологическая безопасность в учебных заведениях*. Москва, 2002.
4. Баева И.А., Якиманская И.С. Мониторинг психологической безопасности образовательной среды и качества образования в условиях модернизации. *Психологическая наука и образование. Электронный журнал*. 2013; 1.
5. Баева И.А. *Психологическая безопасность в образовании*. Санкт-Петербург, 2002.

#### References

1. Maslou A. *Motivaciya i lichenost'*. Sankt-Peterburg, 2008.
2. Suhov A.N. *Social'naya psihologiya bezopasnosti*. Moskva, 2002.
3. Dmitrievskij V.A. *Psihologicheskaya bezopasnost' v uchebnyh zavedeniyah*. Moskva, 2002.
4. Baeva I.A., Yakimanskaya I.S. Monitoring psihologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noj sredy i kachestva obrazovaniya v usloviyah modernizacii. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. Elektronnyj zhurnal*. 2013; 1.
5. Baeva I.A. *Psihologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii*. Sankt-Peterburg, 2002.

Статья поступила в редакцию 27.03.17

УДК 378

**Pokoussayeva T.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: tatyanaonline@rambler.ru

**Ivanova Yu.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: julandre@mail.ru

**Ivanova T.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: tomikiv@mail.ru

**DEVELOPMENT OF NETWORK TRAINING FOR TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGE.** In the article the questions of development of the project that solves the problem of the theoretical justification, working out, experimental checking and implementation of the information system aimed at the network training of foreign languages teachers project activity as a tool of forming students' communicative interaction skills, are presented. This direction is topical from the viewpoint of learning new methods of organizing advanced training practicing teachers, training students of pedagogical universities using the untapped potential of modern information technologies, as well as the search for effective methods of their distribution in the pedagogical community. The information system will also be aimed at creating conditions for effective interaction among all project participants (scientists, teachers, university students, schoolchildren and others) and will act as a platform for systematization of pedagogical knowledge, sharing experience, coverage and discussing the students' projects in the foreign languages.

**Key words:** network training, information resources, project activity, distance courses, foreign language communicative interaction, foreign languages teachers, students.

**Т.Н. Покусаева**, канд. пед. наук, доц. Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград, E-mail: tatyanaonline@rambler.ru

**Ю.А. Иванова**, канд. пед. наук, доц. Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград, E-mail: julandre@mail.ru

**Т.М. Иванова**, канд. пед. наук, ст. преп. Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград, E-mail: tomikiv@mail.ru

## РАЗРАБОТКА СЕТЕВОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются вопросы создания проекта, который решает задачи теоретического обоснования, разработки, экспериментальной проверки и внедрения информационной системы, направленной на сетевое обучение преподавателей иностранных языков проектной деятельности как средству формирования у обучающихся умений иноязычного коммуникативного взаимодействия. Данное направление является актуальным с точки зрения изучения новых методик организации повышения квалификации практикующих учителей, обучения студентов педагогических вузов с использованием незадействованного потенциала современных информационных технологий, а также поиска эффективных средств их распространения в педагогическом сообществе. Информационная система также будет нацелена на создание условий для эффективного взаимодействия всех участников проектов (ученые, учителя, студенты, школьники и другие) и выступит в качестве платформы для систематизации педагогических знаний, обмена опытом, освещения и обсуждения ученических и студенческих проектов на иностранных языках.

**Ключевые слова:** сетевое обучение, информационные ресурсы, проектная деятельность, дистанционные курсы, иноязычное коммуникативное взаимодействие, преподаватели иностранных языков, учащиеся.

В настоящее время важную роль играет непрерывное общее и профессиональное развитие преподавателя нового типа. Школьный преподаватель согласно профессиональному стандарту должен владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий, и прежде всего, проектной деятельностью; а также должен владеть как общепользовательской ИКТ-компетентностью, так и общепедагогической и предметно-педагогической ИКТ-компетентностью [1; 2].

В связи с этим, возникает потребность в наличии компетентного педагога, способного обеспечить готовность школьников и студентов неязыковых специальностей вузов к осуществлению иноязычного коммуникативного взаимодействия. Реализация данного требования обеспечивается в условиях обучения проектной деятельности, как наиболее адекватного средства формирования у школьников и студентов умений иноязычного коммуникативного взаимодействия [3].

Все вышесказанное обуславливает необходимость разработки системы сетевого обучения преподавателей иностранных языков проектной деятельности, как средству формирования у учащихся умений иноязычного коммуникативного взаимодействия. Благодаря дистанционной форме преподаватели имеют возможность обучаться без отрыва от места работы, использовать непосредственно в собственной профессиональной деятельности полученные знания, а также овладевать способами практической деятельности и применять их в реальной ситуации. Таким образом, повышение уровня квалификации преподавателя в рамках сетевого обучения способно оказать решающее влияние как на профессиональное мастерство самих преподавателей, так и на качество подготовки учащихся [4].

Особенно актуальна данная система сетевого обучения для преподавателей областных школ или школ, отдаленных от

города, в условиях которых, с одной стороны, реализовать коммуникативный компонент обучения в полной мере весьма затруднительно, с другой стороны, сказывается отсутствие опыта у преподавателей по использованию проектной методики в обучении.

Ожидаемым результатом сетевого обучения преподавателей проектной деятельности как средству формирования у учащихся умений иноязычного коммуникативного взаимодействия являются проекты учащихся на иностранном языке, выполненные под руководством преподавателей и представленные на конкурс [5].

Отметим, что такой конкурс творческих проектов «Самообразование — мой путь к профессиональному мастерству на иностранном языке (английский и немецкий)» уже был проведен в качестве эксперимента на базе кафедры иностранных языков ВГСПУ (2014г., 2015г.). Данный конкурс выявил: 1) заинтересованность преподавателей иностранных языков в методической поддержке (на всех этапах подготовки проекта к конкурсу); 2) возможность формирования у школьников и студентов неязыковых специальностей вузов мотивации к изучению иностранного языка и понимания ими необходимости дальнейшего самообразования для своего личного и профессионального совершенствования; 3) потребность формирования навыков иноязычного коммуникативного взаимодействия у школьников и студентов неязыковых специальностей вуза, коммуникативной компетенции у учащихся, в т. ч. умение монологического высказывания, особенно в условиях подготовки к устной части ЕГЭ по иностранному языку [5].

Хотелось бы отметить, что ВГСПУ является одним из крупнейших научно-исследовательских центров в сфере непрерывного педагогического образования, в связи с чем

представляется возможным организовать взаимодействие между ВГСПУ, как носителем передового опыта, и школами, как потенциальным потребителем. И одной из возможностей внедрить наш опыт в практику работы городских и областных школ является разработка системы сетевого обучения преподавателей проектной деятельности как средству формирования у учащихся умений иноязычного коммуникативного взаимодействия.

Данный дистанционный курс будет интегрирован в систему подготовки факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (ФФП и ППРО), который является структурным подразделением ФГБОУ ВО «ВГСПУ». Это будет способствовать преемственному решению задачи по организации и осуществлению научно-методической и научно-исследовательской деятельности по направлениями профессиональной переподготовки специалистов на отвечающем современному уровню требованиям [4].

Открытое дистанционное образование привлекает в настоящее время пристальное внимание педагогической и методической практики и науки. В теории и практике открытого дистанционного образования имеется значительный задел в вопросах информатизации образования – работы Е.С. Полат, С.Л. Каплан, Ю.В. Исаева (междисциплинарные аспекты, концептуальные основы, комплексы открытого образования); С.И. Маслова, А.В. Белякова (опыт создания и применения электронных образовательных ресурсов и средств поддержки управления учебным заведением); А.В. Соловова (проблематика электронного обучения, интегрирующая роль дистанционного образования) и др. Существуют фундаментальные труды и в области взаимодействия. К ним относятся работы по межличностному взаимодействию (Н.Д. Гальскова, В.А. Горячина и др.); влиянию (А.В. Морозов, Р. Чалдини и др.); общению (И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, Р.П. Мильруд и др.); коммуникации, социокультурной и коммуникативной компетенции (И.Л. Бим, Г.А. Китайгородская, В.П. Кузовлев, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова и др.). В фокусе внимания исследователей оказались такие языковые феномены, как речевое воздействие, проблемы диалогического взаимодействия (Н.Д. Арутюнова, А.Н. Баранов, Л.А. Киселева, Ю.И. Левин, Х. Сакс, А.Д. Шмелев и др.). На современном этапе развития методики отечественными и зарубежными исследователями показаны возможности, потенциал и преимущества проектной деятельности как средства обучения и воспитания (Н. Вайдал, В. Килпатрик, В.В. Копылова, Н.Ф. Коряковцева, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат, Р. Риббе, Т.Е. Сахарова, Д. Фрайд-Бут, С. Хайнц, Т. Хатчинсон и др.).

При этом возникает противоречие между потребностью в широком применении проектной деятельности в учебно-воспитательном процессе и недостаточным уровнем владения методами её применения на практике. В частности, обнаружилось, что практически отсутствуют исследования по изучению специфики разработки сетевого обучения для преподавателей иностранного языка как средства обучения студентов и школьников иноязычному коммуникативному взаимодействию на основе проектной деятельности. В этой связи проблема создания информационной системы с целью использования проектной методики в обучении приобретает особую остроту.

Мы обратились к проектной деятельности в процессе обучения иностранному языку в школе, как к наиболее эффективному, по нашему мнению, средству формирования и развития навыков иноязычного коммуникативного взаимодействия. Нами были разработаны следующие информационные ресурсы для реализации поставленных целей и задач:

1. Была создана информационная система ([www.miroznai.ru/konkurs5](http://www.miroznai.ru/konkurs5)), где учителя дистанционно могут овладеть методикой проектной деятельности в обучении иностранному языку (английскому или немецкому).

2. По окончании курсов преподаватель должен представить научно-творческий проект на иностранном языке (английском или немецком), созданный учеником (учениками) под его руководством. Данный проект может быть создан в области изобразительного искусства, литературы авторов-носителей изучаемого языка, фотографии, исполнения музыкальных произведений, хореографии и т. п. с комментариями на иностранном (английском или немецком) языке. Он также должен содержать эссе или доклад на выбранную тему на иностранном языке.

3. Свой проект на английском или немецком языке школьник представляет на специально разработанном в рамках уже созданной информационной системы ([www.miroznai.ru/konkurs5](http://www.miroznai.ru/konkurs5)) научно-творческом конкурсе на иностранном языке «Самообразование – мой путь к профессиональному мастерству» по теме на выбор: 1) «Самообразование – мой путь к профессиональному мастерству», где участник на английском или немецком языке рассказывает о своей будущей профессии, и как самостоятельно вне рамок школьного образования он стремится к профессиональному совершенствованию; или 2) «Мои увлечения, моё творчество – мой путь к самосовершенствованию», где школьник рассказывает о своих увлечениях (хобби, музыка, спорт, рисование и др.) и дополнительном образовании (музыкальная, художественная, спортивная и др. школы), о своих достижениях, и как его увлечение помогает ему самосовершенствоваться [5].

Особого внимания заслуживает формат проведения Конкурса – дистанционное участие в первом туре, которое даёт преимущество выходить в Интернет в любое удобное время, в любом удобном месте и режиме. Проекты размещались на страничке Конкурса на сайте «Мирознай» ([www.miroznai.ru/konkurs5](http://www.miroznai.ru/konkurs5)). Оценивание работ осуществлялось экспертной комиссией, в состав которой входили, в том числе, преподаватели иностранных (английского и немецкого) языков ВГСПУ. Кроме того, параллельно приходило онлайн-голосование в номинации «Приз зрительских симпатий», и обеспечивалась обратная связь за счёт комментариев, которые могли оставить все желающие. Таким образом, результаты первого заочного тура были достаточно прозрачными, так как участники могли осуществлять мониторинг его проведения, оценивания и представления результатов. Второй тур конкурса проходил очно на базе ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», куда приглашались победители первого дистанционного отборочного тура. Участники устно презентовали свои проекты на английском или немецком языке. Среди них определялись абсолютные победители и призёры конкурса творческих проектов на иностранном языке «Самообразование – мой путь к профессиональному мастерству». По окончании данного мероприятия преподавателям иностранного языка, которые являлись руководителями научно-творческих проектов участников, была предложена анкета на выявление их отношения к проведению Конкурса, а также возможной интеграции дистанционных курсов, направленных на обучение учителей-предметников проектной деятельности в области иностранных языков. Результаты анкеты, которые также можно найти на сайте [www.miroznai.ru/konkurs5](http://www.miroznai.ru/konkurs5), стали свидетельством недостаточной осведомлённости преподавателей в этой сфере, а также их заинтересованности и желании получить подобный опыт. Это окончательно убедило нас в необходимости дальнейшей разработки информационных ресурсов для преподавателей иностранного языка с целью повышения их квалификации в области проектной деятельности в процессе обучения школьников иноязычному коммуникативному взаимодействию [5].

Таким образом, повышение уровня квалификации преподавателей иностранного языка, в том числе информационной составляющей в её структуре, способно оказать решающее влияние как на профессионализм самих преподавателей, так и на качество подготовки обучающихся.

#### Библиографический список

1. *Профессиональный стандарт: педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель), утвержденный от «18» октября 2013 г.* Available at: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт: примерные программы по учебным предметам: иностранный язык.* Available at: <http://standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=2628>
3. Покусаева Т.Н. *Обучение студентов-лингвистов монологическому взаимодействию на основе проектной деятельности.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Пенза, 2006. 18 с.
4. *Официальный сайт Российского Гуманитарного Научного Фонда:* Available at: <http://grant.rfn.ru/task>
5. Покусаева Т.Н., Роговская Н.И. Разработка информационных ресурсов для преподавателей иностранных языков как средства овладения проектной методикой в обучении школьников иноязычному коммуникативному взаимодействию. *Концепт.* 2014. Спецвыпуск № 21. ART14759. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14759.htm>

## References

1. *Professional'nyj standart: pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doskol'nom, nachal'nom obschem, osnovnom obschem, srednem obschem obrazovanii) (vospitatel', uchitel'), utverzhdennyj ot «18» oktyabrya 2013 g.* Available at: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart: primernye programmy po uchebnym predmetam: inostrannyj yazyk.* Available at: <http://standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=2628>
3. Pokusaeva T.N. *Obuchenie studentov-lingvistov monologicheskomu vzaimodejstviyu na osnove proektnoj deyatel'nosti.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Pyatigorsk, 2006. 18 s.
4. *Oficial'nyj sayt Rossijskogo Gumanitarnogo Nauchnogo Fonda:* Available at: <http://grant.rfh.ru/task>
5. Pokusaeva T.N., Rogovskaya N.I. *Razrabotka informacionnyh resursov dlya prepodavatelej inostrannyh yazykov kak sredstva ovladeniya proektnoj metodikoj v obuchenii shkol'nikov inoyazychnomu kommunikativnomu vzaimodejstviyu. Koncept.* 2014. Specvypusk № 21. ART14759. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14759.htm>

Статья поступила в редакцию 23.03.17

УДК 378

**Serov P.E.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Drawing and Painting Department, High School of Folk Arts (the Institute) (St. Petersburg, Russia), E-mail: serov\_p@mail.ru*

**THE MODERN APPROACHES TO THE PAINTING TEACHING IN THE TRADITIONAL APPLIED ART EDUCATION.** The article highlights the importance and features of training of future artists painting traditional crafts. The technique of teaching, giving fundamental artistic training and considering features of various kinds of traditional applied art is studied. In particular, the work analyses the relationship between the learning content of the painting with decorative compositional and coloristic solutions to specific kinds of traditional applied art. The use of this relationship allows enriching the scientific concept of continuing professional education in the field of traditional applied art and experimental techniques. The work is based on latest explanatory and illustrative, partial search, problem-based and exploratory methods, conceptual search, a phased development of the painting and the phased control, technique and technology of painting, the degree of decoration and compositional patterns in painting, etc.

**Key words: creativity, color, painting, methods, traditional applied art.**

*P.E. Серов, канд. пед. наук, доц. каф. рисунка и живописи Высшей школы народных искусств (института), г. Санкт-Петербурге, E-mail: serov\_p@mail.ru*

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ЖИВОПИСИ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

В статье освещается значение и особенности обучения живописи будущих художников традиционного прикладного искусства. Рассматривается методика преподавания, дающая фундаментальную общехудожественную подготовку и учитывающая особенности различных видов традиционного прикладного искусства. В частности, анализируется взаимосвязь содержания обучения живописи с декоративно-композиционными и колористическими решениями конкретного вида традиционного прикладного искусства. Реализация этой взаимосвязи позволяет осуществить осуществление научной концепции непрерывного профессионального образования в области традиционного прикладного искусства и экспериментальные методики. В основе последних лежат объяснительно-иллюстративный, частично-поисковый, проблемный и исследовательский методы, эскизный поиск, поэтапное освоение живописи и поэтапный промежуточный контроль, техника и технология живописи, степень декоративности, композиционные закономерности в живописи и др.

**Ключевые слова: творчество, цвет, изделие, живопись, методика, традиционное прикладное искусство.**

Приобщение молодого поколения к истокам отечественной культуры, традиционному прикладному искусству является важной задачей современного профессионального художественного образования России. Сохранение и развитие традиций требует обязательного творческого подхода к источникам прошлого, художественного переосмысления ярких образцов народного искусства.

Умение создать высокохудожественное изделие, в котором традиционное искусство получает совершенно новое, современное звучание – главная задача художника традиционного прикладного искусства. Путь от возникновения замысла до его воплощения требует от студентов самых различных умений – от создания грамотного эскиза до разбора сложнейших колористических отношений в работе. Художник традиционного прикладного искусства должен владеть выразительными средствами живописи, знать закономерности колорита и правила построения формы, выполнять эскизы своего изделия и, в конечном итоге, представить грамотный проект [1, с. 5].

В педагогических исследованиях в Высшей школе народных искусств (ВШНИ) по вопросам обучения живописи установлено, что спецификой изучения живописи является использование объемно-пространственных средств живописи (умение передавать на изобразительной плоскости объемные, пространственные и материальные качества предметов, знание теоретических основ линейной и воздушной перспективы, законов светотени, умение работать методом тоновых и цветовых отношений, знание закономерностей построения композиции) и средств декоративной переработки природы (стилизация, трансформация, прием ограниченной палитры, плоскостное решение про-

странства, ритм, силуэт, орнамент, художественная условность, использование сильных цветовых и цвето-тональных контрастов, а также построение колорита на определенной заданной гамме цветов или гамме оттенков одного цвета), соотношенных с конкретной специализацией традиционного прикладного искусства.

В поиске гармоничной пластической структуры, которую обучающийся находит самостоятельно, нельзя обойти значение работы с натуры. Природа является первоисточником гармонии, которую человек призван понять, прочувствовать с помощью многократного обращения к ее реалистическому изображению. Здесь формируется проблема перехода от простого копирования к творческому акту, где обучающийся сам задает параметры трансформации зрительного образа – усилит плавность и текучесть форм, ослабит цвета и линии, а другие напротив, подчеркнет и усилит, постарается выделить внутреннюю архитектуру изображаемого, утрируя формы до геометрических сегментов. Можно сказать, что декоративное решение является основным способом создания проблемной ситуации, переоценить роль которой в учебном процессе невозможно.

На протяжении всей истории изобразительного искусства мы находим элементы декоративно-условной стилизации в реалистическом искусстве и приемы реалистической живописи в произведениях декоративно-прикладного искусства (вышивка, роспись металла, лаковая миниатюра). Декоративно-условные и объемно-пространственные средства живописи могут применяться отдельно, но чаще они объединяются, используются все вместе, дополняя друг друга (в работе может быть выделен линейный контур, подчеркивающий *контраст*, использоваться

чёткая *светотень*, а *цвет* образовывать плоские пятна, переходящие в узор).

Любые пространственные построения в живописи всегда имеют условный характер. Здесь необходимо уточнить понятие «условность». *Условность* – специфическая черта любого произведения искусства, так как оно лишь отображает жизнь в различных формах, а не представляет ее в виде реального явления. Степень условности в разных произведениях живописи различна, но задача условности служить наиболее яркому выражению творческого замысла, выразительности образа. Традиции реалистической школы не отвергают стилизации природных форм, если такими средствами создается выразительный художественный образ. Цель художественной условности – найти наиболее выразительные формы основным качествам объекта изображения, т.е. условность становится способом художественного обобщения. Вот что писал об условности в живописи Г.В. Беда: «В реалистическом искусстве отнюдь не исключаются условность, отступления от буквального, примитивно понимаемого правдоподобия. Художники иногда намеренно пренебрегают, в известных пределах конечно, внешним правдоподобием. Примеров тому можно было бы привести немало, но важнее подчеркнуть то обстоятельство, что условность в реалистическом искусстве никогда не разрушает внутренней структуры художественного образа, не вступает в противоречие с жизненной правдой» [2, с. 38].

*Условность* в декоративных переработках заключается в выявлении орнаментально-ритмической основы природы, плоскостно-декоративной трактовке цвета средствами «ограниченной палитры», частичном отходе от натурального цвета, в использовании систем прямой аксонометрии и обратной перспективы, в передаче фронтального освещения, ограниченного светотонального диапазона при моделировке формы и т. д.

Из сказанного мы можем сделать следующий вывод: степень условности живописного произведения напрямую зависит от степени переработки и стилизации природных форм. Плоскостное пространство обладает большей степенью условности, чем глубинное.

Например, отличительной чертой миниатюрной живописи Палеха является условная трактовка изображаемых предметов. Изображения стилизованы и декоративны. Огненно-красные кони, черное небо и лишь тончайшими золотыми нитями вырисовываются

выявляются контуры облаков. Поэтому так важно обучить учащихся правильно стилизовать любой предмет, изменять его форму, упрощать или менять цветовую гамму, находить наиболее выразительное колористическое и пластическое решение [3, с. 175].

*Специализация* – это конкретизированная совокупность знаний, умений и навыков, ориентированных на их применение в локальной области профессиональной деятельности [4, с. 27].

Для развития профессионально значимых умений специализаций «Художественная роспись металла» включены в программу такие учебные задания, как живописное изображение с натуры отдельных цветов, тематического натюрморта, портрета в головном уборе в миниатюре. Подобные задания существовали ещё в российской Академии художеств в XVIII веке и многие методические приемы, разработанные тогда, вошли в программу. Основологающим принципом рекомендаций было использование контрастных и дополнительных цветов при первой прокладке и широкое применение лессировок в заключительной стадии живописи. Под синие сливы советовалось делать красный подмалевок, писать их синей краской, а повышать в цвете красной, разведенной белилами, например, красный цветок в зависимости от освещения прописывался в тенях зеленым, фиолетовый – красным и т. д. Эти методические приемы применимы в обучении студентов специализации «Декоративная роспись» [5, с. 270].

Разработанное в Высшей школе народных искусств содержание и учебная программа предмета «Живопись» основанное на принципе взаимосвязи содержания обучения живописи с декоративно-композиционными и колористическими решениями традиционного прикладного искусства, обогащая научную концепцию непрерывного профессионального образования в области традиционного прикладного искусства, экспериментальные методики, в основу которых положены такие методы как объяснительно-иллюстративный, частично-поисковый, проблемный и исследовательский, эскизный поиск, поэтапное освоение живописи и поэтапный промежуточный контроль; анализ, обсуждение и обобщение выполняемой учебной работы, тоновые и цветовые отношения, колерованная палитра, техника и технология живописи, степень декоративности, композиционные закономерности в живописи обеспечивают профессиональную подготовку студентов обучающихся по конкретному виду традиционного прикладного искусства.

#### Библиографический список

1. Серов П.Е. *Преподавание живописи в Высшей школе народных искусств*. П.Е. Серов и его ученики / (на 3-х языках): учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: ВШНИ(И), 2009.
2. Беда Г.В. *Живопись*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1986.
3. Орловский Э.И. *Изделия народных художественных промыслов*. Ленинград: Лениздат, 1974.
4. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. *Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях*: учебное пособие для преп. учреждений сред. проф. образования. Москва: Мастерство, 2001.
5. Молева Н.М., Белятин Э.М. *Педагогическая система Академии художеств XVIII века*. Москва: Искусство, 1956.

#### References

1. Serov P.E. *Prepodavanie zhivopisi v Vysshej shkole narodnyh iskusstv*. P.E. Serov i ego ucheniki / (na 3-h yazykah): uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: VShNI(I), 2009.
2. Beda G.V. *Zhivopis'*: uchebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 1986.
3. Orlovskij E.I. *Izdeliya narodnyh hudozhestvennyh promyslov*. Leningrad: Lenizdat, 1974.
4. Semushina L.G., Yaroshenko N.G. *Soderzhanie i tehnologii obucheniya v srednih special'nyh uchebnyh zavedeniyah*: uchebnoe posobie dlya prep. uchrezhdenij sred. prof. obrazovaniya. Moskva: Masterstvo, 2001.
5. Moleva N.M., Belyutin E.M. *Pedagogicheskaya sistema Akademii hudozhestv XVIII veka*. Moskva: Iskusstvo, 1956.

Статья поступила в редакцию 23.03.17

УДК 378

**Solnyshkova O.V.**, Cand. of Science (Pedagogy), Head of Department of Surveying Engineering, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Novosibirsk, Russia), E-mail: o\_sonen@mail.ru  
**Makarikhina I.M.**, Cand. of Science (Pedagogy), senior lecturer, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Novosibirsk, Russia), E-mail: michmacha@mail.ru

**THE USE OF ICT COMPETENCES IN STUDENTS' TRAINING TO GEODESIC WORK ON THE BUILDING SITE.** The modern system of higher education singles out highly practically oriented direction of the learning process as a criterion for the new Federal state educational standards. A number of requirements for university graduates are reflected in GEF3+. These requirements are necessary for carrying out activities in professional fields. More and more requirements to the university graduates are connected with the projects' implementation, formalization and presentation of technological solutions that can be realized only with the help of modern computer facilities. The formation of a similar skills number and qualities of graduates is carried out in the process of using electronic educational resources reflecting the technological processes of the professional field, in the process of active professional communication with the use of specialized software products and devices, as well as introducing interactive technologies for the supply of educational material.

**Key words:** ITC competences, E-manual, teaching aids, geodesics disciplines, E-learning resources.

**О.В. Солнышкова**, канд. пед. наук, зав. каф. «Инженерная геодезия», Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (НГАСУ), E-mail: o\_sonep@mail.ru

**И.М. Макарихина**, канд. пед. наук, доц. каф. «Иностранные языки» Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет, (НГАСУ), E-mail: michmacha@mail.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ГЕОДЕЗИЧЕСКИМ РАБОТАМ НА СТРОИТЕЛЬНОЙ ПЛОЩАДКЕ

Актуальность данной статьи – это серьёзный подход в определении специфики современного этапа использования ИКТ компетенций в обучении студентов геодезическим работам на строительной площадке. Для современного студента важно получить возможность самостоятельного изучения учебного материала, так как при самостоятельной работе студент может регулировать количество и скорость подачи материала. Это и обуславливает желание большинства студентов получить в начале учебного семестра методические и учебные пособия по дисциплинам. Таких пособий может быть много и их актуальность довольно быстро утрачивается, что должно приводить к переизданию таких пособий. Электронное учебное или методическое пособие позволяет преподавателю легко обновлять изучаемый материал, добавлять фрагменты в любой блок пособия.

**Ключевые слова:** ИКТ компетенции, электронное пособие, методическое пособие, геодезические дисциплины, электронные образовательные ресурсы.

During studying geodetic disciplines in a construction institution, there is a need to familiarize students with various geodetic instruments and devices. During geodetic instruments studying, we consider mastering the material is the different speed of understanding and studying the measurement process as a problem. It is justified by the diversity of students' perception psycho physiological features. It is rather important for students to be able to change the order of training material receipt, to request additional information on a subject area, to include self-monitoring in the study with different frequency and depth of control. The use of new construction technologies, new building materials leads to the use of more complex geodetic instruments. In this case, students of construction universities have to pay more attention to the study of the tools park during their self – work process. The task of a teacher, at the same time, is to provide students with the maximum opportunities to improve the development efficiency of this geodesic technological section. [1, p. 14]

### The purpose of the research.

The main assistant in the independent development of geodetic measurements becomes electronic educational resources, expediently chosen by a teacher. Having worked the theoretical part of a device and geodetic instruments' operational principles in students' leisure time, using electronic means of training, they come to a lesson, having been already sufficiently prepared for the production of measurements. If a distance consulting, information exchange with a teacher by e-mail and other elements of ICT are included in this process, it is possible to improve the efficiency of students' preparation in terms of geodetic measurements.

In the conditions of rapid renewal of engineering and geodetic technologies and equipment, students' preparation for filling up with teaching aids is late and often does not fully meet updated requirements for graduates. The development of new and updating of existing educational and teaching materials is expedient in the form of electronic educational resources (ESM), which can be developed in a modular form. The possibility of filling in EOR modules, changing the material in the modules with obtaining up-to-date information on updating geodetic instruments and introducing new technologies, makes such electronic training tools plastic and convenient. [2, p. 2296; 3, p. 103].

GEF3 + offers the inclusion such quality as interactivity in the ESM. The development of high-quality interactive ESM is laborious enough, but the further use of them in students study can significantly save students and teachers classroom time, releasing it for other educational purposes.

In order to simulate students work with high-tech geodetic equipment included in the production process, interactive electronic educational resources are actively created at the Department of Engineering Geodesy of the NGACU (Sibstrin). Such resources provide either an opportunity for the students to study device and rules for working with geodetic equipment in detail, or also imitate the surveying process on a real construction site. Further, we'll give examples of ESM templates that were created at the Department of Engineering Geodesy of NSASU (Sibstrin) and the ESM of geodetic disciplines were developed with the help of them.

In order to support terms studying, which are used quite a lot in teaching aids and guidelines, an "Electronic Terminological Dictionary" was created. This manual is equipped with a convenient search system; also, it includes hyperlinks and definitions in

the text, all of these makes this product a specialized hypertext dictionary. In addition, the dictionary is provided with alphabetic and subject indexes for convenience of work in terms of a specific thematic group. It contains the illustrations for each term (pictures, tables, photographs, etc.) improves understanding for students with visual perception of information. Especially this combination of the domain material presentation types and various functions that makes possible for students to study specialized terms with different psycho physiological types of information perception. Based on EOR template, the "Geodetic Dictionary" was created.

To study a complex actions variety, in the right order and with careful monitoring, the most convenient way of showing educational films were recognized. Creating a training film is quite a costly exercise; it requires a skilled work of the operator, scriptwriter, and director. Many educational institutions are forced to spend significant funds to create educational. Therefore, a more effective option is to create animated educational films using modern software development tools, for example, the multimedia platform Macromedia Flash. Such films can be created by teachers and students. The great possibilities of educational films are supplemented by the relative simplicity of their development. The most actively used resources at the department of engineering geodesy are animated educational films. More than fifteen animated educational films and videos have been created for detailed acquaintance with geodetic work at the construction site. Such materials production takes place in groups of students with a teacher supervising. One of the animated film advantages is that it can show some elements of geodetic measurements in more detail than a video one. An author's choice of the camera angle animation and landscape details fully involves students in the process of geodesy studying.

For a modern student, it is important to get an opportunity to learn the study material independently, because he can regulate the quantity and speed of material supply independently. This fact determines the desire of most students to receive methodological and educational manuals on disciplines at the beginning of the academic semester. Such manuals can be a lot and their relevance is quickly lost, which should lead to their re-issue. An electronic educational or methodical manual allows a teacher to easily update the study material, add fragments to any block of the manual. If such an ESM has a block structure, it is possible to transform it for different forms of training and create methodical specialized materials quickly enough. An example of a teaching aid developed at the Department of Engineering Geodesy was the "Manual for working with topographic plans". The manual test helps a student to assess the degree of his study of the material and to repeat, if necessary, poorly assimilated fragments.

All the e-learning tools examples above are a comprehensive package that allows students to offer different ways of submitting information: auditory, visual and kinesthetic. Each student has the right to choose those teaching aids that are convenient for him to perceive and prompt and complete mastery.

In order to provide greater opportunities for the student and teacher for communication in the subject area, it is appropriate to create a personal website for a teacher or a department staff. All electronic manuals and animations should be placed on the site, as well as the necessary access to the library of guidelines and forms of laboratory work, work programs on subjects, questions to offset

and examination, photographs of laboratory performance samples and many other materials necessary for a student's training. Also, the site should provide an opportunity to receive online consultations with a teacher. A tape of ads designed for students can be a convenient tool for a personal website. For example, a teacher can announce a distance consultation and post a list of students who can take advantage of this opportunity, can make some announcements for the purpose of testing group monitors; it's no secret that student more often enters the virtual space than a dean's office.

#### The results of the research.

The site allows a student to pass the test to prepare for centralized university tests or even external tests, and a teacher allows to evaluate the student's activity in mastering material, because he sees how often and for what purposes a student comes to the site, sees the test results, number of attempts, and hence, can see the personal progress of each student. Such a resource, both for a teacher and for a student is a good opportunity to make the training not only fully provided with information on the subject, but also to monitor the learning process of each student. The example of such electronic resource is a teacher personal website, created at the Department of Engineering Geodesy of NGACU (Sibstrin).

Let's consider some requirements to the proposed complex electronic package of ESM. The main requirement is a possibility

for a student to have all educational information presented in various ways, all aids in electronic form, which are kept in a department in paper form. The training program of the discipline, the preliminary schedule of the current attestations and the order of the final certification must be kept together with the set. [4, p. 38; 5, p. 71].

#### Conclusion

Each electronic textbook should be provided with a comprehensive rubric and clear and simple navigation. In addition, it should be possible for the learner to determine the order of material study and plan sequence of obtaining knowledge, so, it is necessary to provide for simple transitions between different parts of training material.

Presentation of learning material in electronic manuals should be simple without additional information. If a teacher wants to interest the trainee, draw attention to a problem or simply give interesting material in the subject area, then he should place all additional material on links, tabs and transitions. Only the information that is included in the discipline program should be placed on main sheets of the material.

A pronounced interactive component of a teacher's e-learning resources kit transforms this resource into a flexible teacher's tool, which makes it useful and convenient to use.

#### References

1. Dudysheva E.V., Solnyshkova O.V. Forming elements of business communication for students of engineering and construction directions in the development and use of interactive electronic educational resources. *The World of Science, Culture, Education*. 2015; 6 (55): 191 – 195.
2. Solnyshkova O.V. Technology for the development of interactive electronic educational resources for the preparation of students of architectural and construction trends. *Fundamental research*. 2013; No. 10, Part 10: 2295 – 2299.
3. Sanders N.E., Faesi C., Goodman A.A. A New Approach to Developing Interactive Software Modules through Graduate Education. *J Sci Educ Technol*. 2014; 23: 431–440.
4. Temnikov D.A. *Methodology of development and graphic design of electronic educational resources*. Kazan: Brig, 2010.
5. Rudnev A.Y. *Development and use of electronic educational publications*. Rudnev, V.A. Tegin. Moscow, 2012.

Статья поступила в редакцию 23.03.17

УДК 378

**Saltanov M.A.**, Director of Fedoskino branch of Higher School of Folk Arts (Institute) (Russia), E-mail: tubik-1981@mail.ru

**THE CONTENTS INNOVATION OF THE PROFESSIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF THE FEDOSKINO LACQUER MINIATURE PAINTING.** The article discusses the introduction of new information about the use of natural material mother of pearl in lacquer miniature painting into the contents of training courses of secondary professional education. The author examines the history of the use of nacre in the creation of decorative and applied art, particularly the works of Russian lacquer painting of Fedoskino masters. The research reveals new artistic and expressive opportunities, the role in the development of stylistic features of contemporary miniatures Fedoskino. The study revealed the importance of the laboratory of special materials in lacquer miniature painting, created on the basis of Fedoskino branch of the Higher school of folk arts, whose main objective is the revival and preservation of traditions of using natural materials in the decorative products with a lacquer miniature images.

**Key words:** intermediate professional education, lacquer miniature, Fedoskino, mother of pearl, technology, visualization principle.

**M.A. Салтанов**, дир. Федоскинского филиала ВШНИ, ФГБОУ ВО Высшая школа народных искусств (институт) Федоскинский филиал, E-mail: tubik-1981@mail.ru

## ИННОВАЦИИ В СОДЕРЖАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ФЕДОСКИНСКОЙ ЛАКОВОЙ МИНИАТЮРНОЙ ЖИВОПИСИ

В статье рассматривается введение в содержание учебных дисциплин среднего профессионального образования новой информации об использовании природного материала перламутра в лаковой миниатюрной живописи. Автор изучает историю применения перламутра в создании изделий декоративно-прикладного искусства, в частности, произведений русской лаковой живописи федоскинских мастеров; выявляет его новые художественно-выразительные возможности, роль в развитии стилистических особенностей современной миниатюры Федоскино. В исследовании раскрыто значение лаборатории особых материалов в лаковой миниатюрной живописи, созданной на базе Федоскинского филиала Высшей школы народных искусств, основная задача которой – возрождение и сохранение традиции применения естественных материалов в декоративных изделиях с лаковыми миниатюрными изображениями.

**Ключевые слова:** среднее профессиональное образование, лаковая миниатюра, Федоскино, перламутр, технология, принцип наглядности.

Как известно содержание профессионального образования обязано с течением времени обновляться [1; 2]. Это связано с постоянным развитием науки, технологий, искусства. Содержание профессиональных дисциплин при подготовке специалистов в среднем профессиональном образовании в области федоскинской лаковой миниатюрной живописи, хотя и утверждает традиции в данном виде прикладного искусства, подвержено также изменениям. Анализ причин изменения содержания учебных

дисциплин «Исполнительское мастерство», «Основы композиции», «Проектирование» и др. показал, что чаще в учебный материал привносятся сведения о новых колористических, композиционных, художественно-технологических решениях. В данной статье мы коснемся новых достижений в применении естественных материалов – природного перламутра для лаковой миниатюрной живописи и переносе этой новейшей информации в учебный процесс.

На базе Федоскинского филиала Высшей школы народных искусств была открыта лаборатория особых материалов в лаковой миниатюрной живописи. Основной задачей лаборатории является возрождение и сохранение традиции применения естественных материалов, в первую очередь, природного перламутра, в декоративных изделиях с лаковыми миниатюрными изображениями, разработкой технологии и оригинальных приемов использования перламутра в изделиях из папье-маше, с применением новейшего оборудования конструкторско-технологической научно-исследовательской лаборатории.

С этой целью первоначально необходимо было ознакомиться с традициями технологическими приемами использования перламутровых пластин в декоре лаковых художественных изделий. Затем была поставлена задача изучить возможность применения инновационных технологий в изготовлении художественных изделий с лаковой миниатюрной живописью.

Нельзя забывать о присущей самому перламутру особой декоративной выразительности, вследствие чего традиционно перламутровой «чешуей» украшали чаши, табакерки, коробочки, церковную утварь. Изделия с перламутровым фоном применялись также в сакральном искусстве при создании икон. При этом учитывались также магические и лечебные свойства перламутра [3, с. 9].

Для художников традиционного прикладного искусства важным является тот факт, что предметы, украшенные миниатюрной живописью по перламутру, изготовлял ряд частных производителей, в том числе, знаменитые фабрики Лукутиных и Вишняковых в Москве и Московской губернии и ювелирная фирма братьев Грачевых. Поэтому использование перламутра в современной лаковой живописи опирается на традиции русской лаковой миниатюры XIX в., прежде всего, на теоретические знания и технические приемы, используемые при изготовлении федоскинской лаковой миниатюрной живописи.

Процесс использования перламутра в изделиях из папье-маше достаточно сложен и длителен, ведь раковины достаточно хрупки и требуют от мастера умений, которыми владеют резчики, шлифовщики, полировщики, формовщики и гравёры. Художник лаковой миниатюрной живописи должен владеть большинством приёмов с целью соблюдения технологического процесса, который включает резку раковин, опилку, врезку в изделие, просушку, покрытие лаком, шлифовку, и самое главное – декоративную роспись.

Обратим особое внимание на то, что в изделиях с федоскинской лаковой миниатюрой используют два вида перламутра: белый перламутр жемчужницы и галиотис.

Белый перламутр происходит от морской жемчужницы, то есть раковины мелегрин маргаритифера, распространенной в прибрежных водах Индии. Самыми известными морскими жемчужницами следует считать раковины Пинктада. Размер их находится в диапазоне 7 – 30 см в поперечнике. Следует обратить внимание на неравномерность окраски раковины. Она, в основном, более насыщена по краю [4, с. 12].

Галиотис. Существует четыре вида раковин, называемых *Naliotis* и отличающихся чудной разноцветностью, при очень тонком слое перламутра. Раковины этих моллюсков ухообразны, довольно плоски, но имеют резко увеличивающиеся изгибы и очень большое входное отверстие. Параллельно наружной линии в раковине обыкновенно есть ряд дырочек, которые снаружи выступают в виде бугорков. Внутри всех сортов этих раковин – отличный перламутр, который после шлифовки проявляется и с внешней стороны, но так как слой этот очень тонок, то применяться может лишь к маленьким предметам.

Этот вид перламутра дает уникальные цвета, такие как темно-красный, фиолетовый, зеленый, серый, голубой и даже черный. Основные места его происхождения расположены у берегов Азии и Северной Америки. Сегодня такие раковины можно часто встретить у берегов Австралии и на дне Индийского океана.

Применение перламутра началось уже на первых ступенях человеческой культуры. Его прочность, чудесная чистота, нарядность и игра цветов, редкий блеск и радостная глазу нежность красок, наводящих на мысли о волнах и облаках, о приятной прохладе и солнечных лучах, – вот в чем состояла его всегда притягательная для человека сила. Для жителей северных стран к этому присоединялась прелесть редкости и далекого, заморского происхождения, что повышало очарование перламутром, а временами окружало его ореолом необычайной дороговизны. Поэтому неудивительно, что вокруг перламутра и жемчуга до конца XVIII в. слагались легенды и сказания, рождались суевер-

ные приметы, что, в свою очередь, побуждало к более частому применению перламутра. Этот материал, уже как породитель жемчуга, всегда считавшегося одною из высших в мире драгоценностей, представлялся наивному восприятию прежних веков чем-то таинственным, творческим, животворящим. Но эти его оригинальные декоративные свойства продолжают привлекать человека и сегодня [5, с. 34].

Оборудование, инструменты и материалы для работы с перламутром включают в себя: верстак, бормашину, лобзик, пила, стамеску, а также наждачную бумагу.

Прежде, чем исследовать технологический процесс декоративной обработки перламутра, необходимо четко представлять себе, какими физическими и эстетическими свойствами обладает этот материал.

Перламутр состоит из шестиугольных пластинок арагонита, расположенных параллельными слоями. Эти слои разделены листами органической матрицы, состоящей из эластичных биополимеров (таких как хитин, люстрин и шёлкоподобные белки). Свет, проходящий по оси одного из кристаллов, отражается и преломляется другими кристаллами, создавая эффект радуги.

Перламутр состоит, главным образом, из углекислой извести, содержащей небольшую примесь органического, животного вещества. Его богатые цветные переливы обусловлены не каким-либо красящим веществом, а строением самой раковины, состоящей из мельчайших пластинок, разделённых преломляющими световые лучи тончайшими воздушными прослойками. Хотя масса эта состоит из тонких, покрывающих друг друга, слоев, постепенно выделяемых телом живущего в раковине животного, все же она настолько крепка, что может отделяться и обрезаться только посредством очень маленьких стальных пил. За свои необыкновенные декоративные свойства перламутр причисляется к самоцветам и стоит в одном ряду с авантюрином, тигровым глазом и обсидианом.

Применение перламутра в декоративно-прикладном искусстве насчитывает много тысячелетий. Его начало теряется в глубине веков, перламутр использовался в искусстве Китая, Индии, из которых позже попал в Европу, став одной из важных традиций европейского декоративно-прикладного искусства.

В русской лаковой живописи перламутр как декоративный материал нашел свое применение только в работах федоскинских мастеров. Можно предположить, что это связано с тем, что лаковая миниатюра Федоскина более других соотносится с работами мастеров дальневосточного лакового искусства. Поэтому опыт китайских, японских, вьетнамских мастеров можно использовать в современной лаковой живописи.

Традиционно на изделиях с перламутром, исполняемых федоскинскими художниками, применяется декоративная роспись «по-сквозному», выполняемая лессировочными (прозрачными) красками. Благодаря своей «сквозности» эти краски позволяют сохранять фактуру перламутровых пластин.

Письмо «по-сквозному» представляет собой живопись прозрачными красками (зелеными, красными, золотисто-желтыми). При этом перламутр используется как «подкладка» или «подложка». На эту «подкладку» наносятся, с учетом своеобразия основы, несколько слоев живописи лессировками, сквозь которые просвечивает перламутровый фон, придающий особый блеск, яркость и нарядность миниатюре. В живописи «по-сквозному» особую роль играет декоративная звучность локальных пятен цвета, который еще более усиливается и обогащается цветовыми и световыми качествами перламутра. Часто лессировочная техника письма «по-сквозному» используется наряду с корпусным письмом «по-плотному». Художнику при этом важно решить, где и какая из этих техник будет преобладать [6, с. 54].

Отдельно следует выделить новое применение перламутра в лаковой миниатюрной живописи Федоскина. Старые мастера Федоскино использовали для декорирования поверхности лаковой миниатюры лишь небольшие пластинки перламутра, поскольку работа с перламутром являлась дополнительным декоративным средством исполнения лаковых коробочек.

В результате создания лаборатории выполнение данных задач в дальнейшем даст учебному заведению возможность применять перламутр в процессе разработки и изготовления изделий из папье-маше, разработанных для воплощения в материале при выполнении учебных и дипломных работ обучающихся. Еще одной целью является обеспечение сведениями о применении перламутровых пластин в изделиях по всем направлениям лаковой миниатюрной живописи в Мстёрском, Холуйском, Федо-



скинском и Московском филиалах Высшей школы народных искусств (института). Отдельным направлением работы в созданной конструкторско-технологической научно-исследовательской лаборатории будет предоставление возможности проведения научных исследований и глубокого изучения особенностей и возможностей использования перламутра при декоративном оформлении изделий из папье-маше.

В настоящее время сфера технологии расширилась, теперь новые технологии позволяют покрывать перламутром всю поверхность изделия.

Следует подчеркнуть, что возможности перламутра как декоративного материала еще далеко не исчерпаны. Техника живописного письма по перламутру только возрождается, а значит, можно ожидать новых творческих решений.

#### Библиографический список

1. *Теория обучения*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Под редакцией И.П. Андриади. Москва: Академия, 2010.
2. *Теория профессиональной дидактики в педагогическом образовании*: монография. Под редакцией Н.М. Александровой. Санкт-Петербург: ИПООВ РАО, 2013.
3. Архангельская И.Ю. *Материаловедение и технология художественной росписи по металлу и папье-маше*: учебник. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2006.
4. Воронов В.А. *Перламутр. Раковины*. Москва: Астрель, 2004.
5. Денисова Е.В. Перламутр в светской и церковном декоративно-прикладном искусстве. *Труды Государственного музея истории религии*: Вып. 1. Санкт-Петербург: «Акционер» и К°, 2001: 88–96.
6. *Лаковая миниатюра. Федоскино*. Автор текста Н.О. Крестовская. Москва: Интербук, 1995.

#### References

1. *Teoriya obucheniya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Pod redakciej I.P. Andriadi. Moskva: Akademiya, 2010.
2. *Teoriya professional'noj didaktiki v pedagogicheskom obrazovanii*: monografiya. Pod redakciej N.M. Aleksandrovoj. Sankt-Peterburg: IPOOV RAO, 2013.
3. Arhangel'skaya I.Yu. *Materialovedenie i tehnologiya hudozhestvennoj rospisi po metallu i pap'e-mashe*: uchebnik. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU, 2006.
4. Voronov V.A. *Perlamutr. Rakoviny*. Moskva: Astrel', 2004.
5. Denisova E.V. *Perlamutr v svetskoy i cerkovnom dekorativno-prikladnom iskusstve. Trudy Gosudarstvennogo muzeya istorii religii*: Vyp. 1. Sankt-Peterburg: «Akcioner» i K°, 2001: 88-96.
6. *Lakovaya miniatyura. Fedoskino*. Avtor teksta N.O. Krestovskaya. Moskva: Interbuk, 1995.

Статья поступила в редакцию 23.03.17

УДК-37.035.6

**Tomilina S.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Life Safety, State Maritime University n.a. Admiral F.F. Ushakov (Novorossiysk, Russia), E-mail: [www.aumsu.ru](mailto:www.aumsu.ru)

#### TO THE QUESTION OF THE STRATEGY OF STATE-PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS OF A MARITIME UNIVERSITY.

Patriotic education of sailor-cadets is a long and purposeful process that requires strategic approach, a comprehensive theoretical justification and skillful planning, promoting reasonable implementation of educational influence and the most complete achievement of objectives. The article is based on the system analysis of different authors' approaches of Russian scientists. The work discusses and justifies the nature and contents of the strategy of state patriotic education of cadets of a maritime university.

**Key words:** education, public patriotic education, spiritual values, cadets, Fatherland, patriotism, strategy, formation.

**С.Н. Томила**, канд. пед. наук, доц. каф. безопасности жизнедеятельности, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: [www.aumsu.ru](mailto:www.aumsu.ru)

## К ВОПРОСУ О СТРАТЕГИИ ГОСУДАРСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА

Патриотическое воспитание курсантов-моряков – это длительный и целенаправленный процесс, нуждающийся в стратегическом подходе, всестороннем теоретическом обосновании и умелом планировании, способствующие разумной реализации воспитательного воздействия и наиболее полного достижения намеченных целей.

В статье с опорой на системный анализ различных авторских подходов отечественных ученых аргументируется и обосновывается сущность и содержание стратегии государственно-патриотического воспитания курсантов морского вуза.

**Ключевые слова:** воспитание, государственно-патриотическое воспитание, духовные ценности, курсанты, Отечество, патриотизм, стратегия, формирование.

Реализация положений Государственной программы патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы [1], требует обновления действующих в учебных заведениях концепций воспитания учащихся, а также разработки собственных стратегий патриотического воспитания, пересмотра приоритетов, целей, задач, основных направлений развития воспитательно-патриотической системы, поиска новых форм работы по патриотическому воспитанию курсантов и студентов, целенаправленных на формирование каждого из них как высокообразованного, нравственного, культурного человека, компетентного профессионала, патриота, гражданина, защитника Отечества.

Проблема государственно-патриотического воспитания (ГПВ) личности в отечественной педагогике не нова. Идея государственного патриотизма в нашей стране зародилась с образованием российской государственности. Широкое развитие она получила в годы царствования Петра Великого, когда все помыслы и дела человека ценились по результатам их пользы для Отечества. Об этом ратовал и этому следовал сам император Петр I.

Ныне в теории патриотизма идея государственного патриотизма выделено в отдельное направление, в основе которого, по мнению А.Н. Вырщикова и М.Б. Кусмарцева, лежат «отношения типа «личность – государство» [2]. В.И. Лутовинов характеризует государственный патриотизм «как возвышенно-эмоциональное состояние личности, где главным объектом патриотизма выступает государство» [3].

Следует согласиться с мнением В.И. Лутовинова, придерживающегося позиции, что в современных условиях суть государственного направления «заключается в том, что патриотизм как проявление его субъектами чувства национальной гордости за державу предполагает их активное участие в укреплении государственности в качестве первоочередного условия эффективного функционирования социальных институтов, развития общества и личности» [3].

В контексте государственного направления патриотизма осуществляется ГПВ, нашедшее свое активное и действенное применение в практике воспитательной работы с военнослужа-

щими, курсантами военных вузов и учащимися вузов имеющих военизированную специфику и готовящие специалистов для государственных структур, к которым относятся и морские вузы.

В отечественной педагогике различные аспекты проблемы ГПВ исследовали такие ученые как А.Т. Абдуллаев, Н.Р. Ахледяни, В.Я. Гожиков, В.А. Зайцев, А.С. Калужный, С.В. А.В. Новиков, В.М. Хаустов и др.

Государственно-патриотическое воспитание рассматривается отечественными учеными как вид воспитания военнослужащих и современной молодежи, который направлен на формирование и развитие личности, обладающей важнейшими качествами гражданина-патриота России и способной успешно выполнить конституционные и профессиональные обязанности в мирное и военное время.

В то же время ГПВ современной учащейся молодежи – это сложный целенаправленный социально-педагогический процесс подготовки молодежи к функционированию и взаимодействию в условиях демократического общества, к инициативному и результативному труду, участию в управлении социально ценными делами государства, к реализации прав и обязанностей, а также укрепления личной ответственности за свой политический, нравственный и правовой выбор, за сохранение единства, территориальной целостности и независимости России, личной готовности к защите Отечества [4].

По мнению ученых [2, 3 и др.], воспитательно-патриотическая деятельность проходит более системно, планомерно и эффективно, когда руководители, педагоги воспитатели вуза вооружены соответствующей стратегией, представляющая собой некий педагогический конструкт, ориентирующий руководящий и профессорско-преподавательский состав на широкое и перспективное видение процесса патриотического воспитания курсантов, учёта ведущих тенденций, внешних и внутренних факторов, имеемых собственных ресурсов, уровня профессионально-педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава, их личной примерности, готовности и желания участвовать в воспитании патриотизма у учащихся, а также определении ближних и далеких целей, задач по их достижению.

Актуальность разработки Стратегии ГПВ курсантов морского вуза обусловлено следующими факторами:

- напряжённостью современной международной и военно-политической обстановки;
- сложностью проблем внутренней политической и социально-экономической жизни в России, вызванных переходом государства на демократический путь развития, разразившимся мировым экономическим кризисом, введением США и странами ЕС санкций в отношении нашей страны и их постоянным продлением;
- наличием множества противоречий в современной среде российской молодежи;
- непрекращающимися попытками девальвации патриотической идеи, российского образа жизни и отечественных ценностей.

Нельзя не отметить, что в современных реалиях на процесс разработки и реализации стратегии ГПВ существенное негативное влияние имеют следующие внутренние и внешние трудности:

- отсутствие в нашей стране (на основании статьи 13 Конституции Российской Федерации) государственной идеологии. Под термином идеология понимается совокупность системно упорядоченных взглядов, выражающая интересы российского социума и на основе, которой осознаются и оцениваются отношения людей и их общностей к социальной действительности в целом и друг к другу [5];
- усиление на фоне санкционной политики существенной социальной стратификации современного российского общества, приведшей к доминированию, в умах части населения, мысли: «богатым – национальное достояние, а народу – патриотизм»;
- отсутствие общенародной, общероссийской совокупности ценностей и эффективной системы их привития молодежи;
- разновариантное отношение россиян, в том числе и молодежи, к патриотизму, характеризующееся широким диапазоном – от абсолютной поддержки до полного неприятия;
- спад патриотических настроений, вызванных возвращением Крыма в состав Российской Федерации;
- существенным обострением военно-политической обстановки в мире, стремлением «западных ястребов» к поддержанию напряжения в «горячих» точках планеты.

Следовательно, при разработке стратегии ГПВ эти трудности следует учитывать и предусмотреть систему действий по разъяснению молодежи их происхождение, сущность и осуществляемую деятельность государством по их разрешению.

Решая вопрос о стратегии ГПВ курсантов морского вуза, необходимо предметнее определиться с содержанием понятия «стратегия патриотического воспитания». Для этого рассмотрим, как отечественные ученые определяют сущность этого термина.

Так, Г.Х. Ахметшина [6] видит основное предназначение патриотической стратегии в решении комплекса проблем, связанных с преодолением духовно-нравственного, идеологического и особенно патриотического вакуума общества. Она отмечает, что стратегия инновационной политики формирования патриотического воспитания учащейся молодежи должна быть адекватна содержанию процессов, происходящих в обществе и социальным переменам, обусловившим необходимость воспитания гражданина современной России. По мнению автора, структура стратегии организации патриотического воспитания учащейся молодежи должна включать: цели и конечные педагогические продукты ее реализации.

Согласно позиции Т.Р. Лыковой [7] стратегия патриотического воспитания должна быть направлена на духовно-культурное и ценностное освоение потенциала патриотизма, на перевод в формы мировоззрения, сознания и самосознания людей, их отношения и деятельность, выражающих стремление общества к собственному бытию.

Н.Ф. Ильина [8] определяет стратегию воспитания как специфическую деятельность, в которой выделяется отдаленная цель и средства ее достижения. Автор уточняет – для того чтобы осуществлять стратегическое воздействие, субъект должен занять стратегическую позицию, т.е. рефлексивно «охватить» всю ситуацию изменений, видеть себя и других в этой ситуации, действия каждого, взаимодействия с другими и с этой позиции действовать. Субъект стратегического воздействия должен иметь стратегические представления, которое складываются из представлений: о настоящей сложившейся ситуации; об отдаленном будущем, оформленном на основе возможного и желаемого; о становлении будущего; о хотя бы одном промежуточном состоянии системы.

Наличие стратегического представления позволяет субъекту компетентно осуществлять стратегические воздействия и стратегическое управление становлением будущего.

Следовательно, стратегия ГПВ курсантов есть руководящий документ организационно-перспективного построения воспитательно-патриотической деятельности, нацеленной на решение крупной, важной и серьезной проблемы – воспитания патриотов на государственной платформе (включает действующую в Российской Федерации нормативно-правовую базу патриотизма). Назначение Стратегии ГПВ заключается в обеспечении научно обоснованного участия субъекта в строительстве отдаленного будущего, обозначении параметров и логики деятельности, определении конечного продукта – выпускника – компетентного профессионала, востребованного на рынке труда, гражданина-патриота, активно участвующего в политической, общественной и социально-экономической жизни государства и общества, уважающего и принимающего отечественные ценности и российский образ жизни, сторонника сохранения Российской Федерации, её суверенитета, независимости и территориальной целостности, защитника Отечества, обладающего высоким морально-психологическим потенциалом, готового с оружием в руках выступить на защиту рубежей любимой Родины.

Каким же должно быть по содержанию стратегия ГПВ курсантов?

С.И. Плаксия [9] полагает, что стратегия патриотического воспитания любого вуза должна включать: изучение закономерностей, концептуальных основ патриотического воспитания; анализ внешних и внутренних условий; прогнозирование тенденций и возможных вариантов; определение дерева целей и распределение вытекающих отсюда задач; разработку технологий, методов, организационных форм, способных обеспечить успешное продвижение к поставленным целям. В.И. Лутовинов [10] предлагает включать в состав Стратегии следующие компоненты: постановку цели и задач; определение приоритетных направлений развития; выбор оптимальных средств достижения поставленных задач; алгоритм (определённую последовательность в выполнении задач); распределение ролей и функций основных субъектов и участников патриотического воспитания: региональных и местных властей, чиновников различных уровней, учёных

и специалистов, государственных корпораций, частного бизнеса, политических партий и движений; определение основ программы наиболее значимых системных и взаимосвязанных мероприятий; технологию их реализации и выполнения основных задач; достижение желаемого результата.

И.А. Дони́на [11] видит в качестве основных элементов стратегии патриотической направленности, следующие положения: понимание стратегического назначения патриотизма и патриотического воспитания современной учащейся молодежи; стратегическую цель; тактические задачи; достигнутые результаты на организационном и личностном уровне.

Следовательно, стратегия как руководящий документ должна иметь специфическую форму и содержание (отличающие её от концепции), включающее: преамбулу (введение), четко сформулированные цели и задачи, видение процесса воспитательно-патриотической деятельности рассчитанного на 10 лет и более, ресурсное обеспечение, механизм реализации намеченного, конечный результат (продукт).

Таким образом, вышеизложенное позволяет резюмировать:

1. Стратегия государственно-патриотического воспитания есть важнейший инновационный метод организации воспитательно-патриотической деятельности, позволяющий наиболее эффективно планировать, прогнозировать и строить весь воспитательный процесс на длительную перспективу, и последовательно идти к достижению намеченной цели – воспитанию надежных патриотов Отечества.

Стратегия государственно-патриотического воспитания курсантов морского вуза — это единое видение, понимание и последовательное осуществление целенаправленного комплекса

организационных и воспитательных действий, направленных на творческо-педагогическое воздействие в интересах развития и качественного изменения уровня патриотизма учащихся. Стратегия представляет собой консолидированный проект воспитательно-патриотической деятельности, осуществляемого на длительный период времени.

2. Основными компонентами Стратегии развития системы ГПВ курсантов морского вуза могут быть:

- цели и задачи ГПВ;
- определение приоритетных направлений процесса ГПВ;
- пути и средства достижения установленных задач;
- алгоритм воспитательно-патриотической деятельности;
- распределение ролей и функций основных субъектов и участников государственно-патриотического воспитания: ректора, деканатов, профессорско-преподавательского состава, командиров курсантских подразделений, общественных организаций и курсантов;

3. Конечным результатом реализации положений Стратегии государственно-патриотического воспитания курсантов морского вуза должны стать сформированность патриотической позиции у каждого курсанта- выпускника, включающая широкое государственное мировоззрение, активно-деятельное участие в укреплении политической, социально-экономической и оборонной

мощи государства, обеспечении достойной жизни и правовой защищенности каждого гражданина Российской Федерации.

#### Библиографический список

1. *Государственная программа патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы*. Available at: <http://www.orthedu.ru/obraz>
2. Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б. *Патриотическое воспитание молодежи в современном российском* : монография. Волгоград: НП ИПД «Автorskое перо», 2006.
3. Лутовинов В.И. Патриотическое воспитание подрастающего поколения новой России. *Педагогика*. 1997; 3: 52 – 56.
4. Томила С.Н. Научные основания разработки стратегии патриотического воспитания курсантов морского вуза. *Человек и образование*. 2015; 4: 71 – 76.
5. *Идеология*. Г.Ю. Семигин. *Новая философская энциклопедия*: в 4 т. Науч. ред. В.С. Стёпин. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Мысль, 2010.
6. Ахметшина Г.Х. *Патриотическое воспитание как фактор формирования гражданской идентичности учащейся молодежи*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Казань, 2015.
7. Лыкова Т.Р. Стратегия патриотического воспитания: проблемы, задачи, пути решения. *Актуальные вопросы современной науки*. 2014; 36: 183 – 192.
8. Ильина Н.Ф. Стратегии становления региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2011; 4: 21 – 28.
9. Лутовинов В.И. Стратегия развития системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации на ближайшую перспективу. *Панда* Available at: <http://pandia.ru/text/80>
10. Плаксий С.И. *Стратегия развития российских вузов*. *Знание. Понимание. Умение*. 2006; 4: 15 – 22.
11. Дони́на И.А. *Концепция и маркетинговая стратегия развития школы как общеобразовательной организации*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Великий Новгород, 2015.

#### References

1. *Gosudarstvennaya programma patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016-2020 gody*. Available at: <http://www.orthedu.ru/obraz>
2. Vyrschikov A.N., Kusmarcev M.B. *Patrioticheskoe vospitanie molodezhi v sovremennom rossijskom* : monografiya. Volgograd: NP IPD «Avtorskoe pero», 2006.
3. Lutovinov V.I. Patrioticheskoe vospitanie podrastayuschego pokoleniya novoj Rossii. *Pedagogika*. 1997; 3: 52 – 56.
4. Tomilina S.N. Nauchnye osnovaniya razrabotki strategii patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo vuza. *Chelovek i obrazovanie*. 2015; 4: 71 – 76.
5. *Ideologiya*. G.Yu. Semigin. *Novaya filosofskaya `enciklopediya*: v 4 t. Nauch. red. V.S Stepin. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva: Mysl', 2010.
6. Ahmetshina G.H. *Patrioticheskoe vospitanie kak faktor formirovaniya grazhdanskoj identichnosti uchaschejsya molodezhi*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kazan', 2015.
7. Lykova T.R. Strategiya patrioticheskogo vospitaniya: problemy, zadachi, puti resheniya. *Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki*. 2014; 36: 183 – 192.
8. Il'ina N.F. Strategii stanovleniya regional'noj sistemy nepreryvnogo innovacionnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2011; 4: 21 – 28.
9. Lutovinov V.I. Strategiya razvitiya sistemy patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossijskoj Federacii na blizhajshuyu perspektivu. *Panda* Available at: <http://pandia.ru/text/80>
10. Plaksij S.I. *Strategiya razvitiya rossijskikh vuzov*. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2006; 4: 15 – 22.
11. Donina I.A. *Konceptiya i marketingovaya strategiya razvitiya shkoly kak obscheobrazovatel'noj organizacii*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Velikij Novgorod, 2015.

Статья поступила в редакцию 31.03.17

УДК 377

**Churakova M. V.**, senior teacher, Department of Jewelry and Bone Carving Arts, Higher School of Folk Arts (Institute) (St. Petersburg, Russia), E-mail: 2843@mail.ru

**USE OF CREATIVE APPROACH IN FINAL QUALIFICATION WORK OF STUDENTS OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF JEWELRY ART.** The article is dedicated to a question of the use of creative approach in final qualification work of students of secondary professional education in the field of jewelry art. The author reflects key stages of application of creative

approach at design of jewelry. The processing methods of creativity applicable in development of final qualification work are allocated and described. Considerable attention is paid to process of research activity of students in the direction of design of jewelry. The author gives the generalized characteristics of students who have mastered the creative approach. The article is of interest to heads of final qualification work of secondary professional education in the field of jewelry art.

**Key words:** final qualifying work, professional training, jeweler, art, creativity, design, outlook.

*М.В. Чуракова, ст. преп. каф. ювелирного и косторезного искусств Высшей школы народных искусств (института), г. Санкт-Петербург, E-mail: 2843@mail.ru*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОДХОДА В ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ЮВЕЛИРНОГО ИСКУССТВА

Статья посвящена вопросу использования творческого подхода в выпускной квалификационной работе студентов среднего профессионального образования в области ювелирного искусства. Автор отражает ключевые этапы применения творческого подхода при проектировании ювелирных украшений. Выделяются и описываются технологические приёмы творчества, применимые в разработке выпускной квалификационной работы. Значительное внимание уделяется процессу исследовательской деятельности студентов в направлении проектирования ювелирных украшений. Автор даёт обобщённую характеристику студента, овладевшего творческим подходом. Данная статья представляет интерес для руководителей выпускной квалификационной работы среднего профессионального образования в области ювелирного искусства.

**Ключевые слова:** выпускная квалификационная работа, профессиональное образование, ювелир, искусство, творческий подход, проектирование, кругозор.

Проектирование выпускной квалификационной работы – важный период в общем процессе подготовки специалиста среднего звена в области ювелирного искусства, направленный на формирование и развитие практических навыков, профессиональных компетенций в процессе выполнения определённых видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

Разработка выпускного квалификационного проекта является *первым важным этапом* освоения профессиональной деятельности будущего ювелира. Совмещение учебного процесса с реальным профессиональным исследованием и представлением его, в качестве выпускной квалификационной работы, значительно повышает ответственность студента за качество своего проекта. На преддипломной практике, студенты получают темы выпускных квалификационных работ, разбираются в сути поставленных задач, уточняют исходные данные, собирают необходимый для обоснования проекта материал. Тема выпускной квалификационной работы должна быть, прежде всего, актуальной, т. е. выдвигаться потребностями и логикой развития современной науки, техники, производства, связана с новыми разработками и исследованиями по актуальной тематике, соответствующей профилю специальности.

Процесс творчества в выпускной квалификационной работе ювелирного украшения это поиск гармоничного сочетания формы и содержания. Иногда при решении творческой задачи применение традиционных методов проектирования не даёт новых интересных решений. Поэтому важна активизация творческого поиска в проектировании ювелирного изделия, направленная на развитие творческого проектного мышления и на интенсификацию самого процесса проектирования.

Плодотворным может быть изучение и практическое внедрение, наряду с традиционными эмпирическими приемами, нетрадиционных методов, так называемых технологических приемов творчества.

Методы творчества, которые применимы при выполнении выпускной квалификационной работы можно разделить по группам:

1) методы, применяемые при пересмотре поставленной задачи при проектировании: наводящая задача – аналог, изменение формулировки задачи, наводящие вопросы, перечень недостатков, свободное выражение функции;

2) методы проектирования: аналогии, ассоциации, эвристическое комбинирование, использование передовых технологий;

3) методы, дающие новые решения: инверсия, эмпатия, «мозговая атака».

Из перечисленных методов, студенты могут выбрать любой, наиболее подходящий для решения конкретной задачи, или группу методов и использовать их при проектировании ювелирного украшения.

Выпускная квалификационная работа, выполненная студентом среднего профессионального образования – это свое-

образный экзамен, на котором проверяется его практическая, теоретическая и профессиональная зрелость, как специалиста. В этой работе должны быть отражены знания, умения и навыки студента, полученные им в течение всего периода обучения, его профессиональный уровень в рамках избранной специальности.

Проектирование ювелирного украшения охватывает комплекс взаимосвязанных вопросов, и представляет собой своеобразную творческую лабораторию, в которой остро ощущается необходимость интеграции различных областей знаний, приобретаемых студентом на протяжении всего периода обучения в колледже.

Ручное изготовление ювелирного изделия представляет достаточно сложный процесс, который включает в себя анализ потребностей рынка, разработку прототипа (дизайн, эскизный проект, модель изделия), расчеты затрат на материалы и себестоимости изделий, технологический процесс изготовления и последующую реализацию продукции. Выпускная квалификационная работа будущего ювелира должна стать синтезом общетеоретической, методологической, научно-технической и художественно-графической подготовки. В итоговой работе студент отражает навыки самостоятельного профессионального изготовления ювелирного украшения и творческое решение проекта на высоком художественном уровне и в полном объеме.

Самостоятельная работа включает, как воспроизводящие, так и творческие процессы в деятельности студента к ним относятся:

1) эвристические работы – предполагают нестандартную ситуацию, нетиповые задачи. В основе работы – поиск: самостоятельная формулировка и обоснование идеи и путей ее решения;

2) исследовательские работы – носят творческий характер. В ходе их выполнения проявляется самый высокий уровень самостоятельности и познавательной активности студента. Через творческое задание студент глубоко проникает в сущность изучаемого вопроса, находит новые пути решения проблем;

3) проектные работы – разработка художественного проекта ювелирного изделия с учётом конструктивно-технологических, эстетических, стилистических, экономических, эргономических и др. параметров;

4) экспериментально-исследовательская деятельность:

- использование информационных технологий при разработке новых форм ювелирных украшений, функций, нововведений и т. п.;

- анализ состояния и динамики показателей качества ювелирных изделий, с использованием необходимых методов и средств исследований;

- анализ, синтез и оптимизация процессов изготовления ювелирного украшения;

- изучение требований, предъявляемых заказчиками к ювелирным украшениям;

- сравнительный анализ аналогичных отечественных и зарубежных ювелирных украшений, оценка их эстетического уровня;

- использование новых информационных технологий для поиска наиболее рациональных вариантов решения применения материалов, элементов и компонентов формы, объемно-пространственного и графического проектирования, разработки композиционного, стилистического решения;

- предоставление необходимой технической документации на проектируемое изделие (эскизы, чертежи, макеты, наглядные технические схемы, зарисовки);

- осуществление авторского контроля над соответствием рабочих эскизов, чертежей, особенно важных узлов, которые могут повлиять на качество и удобство эксплуатации, и внешний вид ювелирного украшения.

В процессе проектирования ювелирного украшения применяются традиционные технические средства, а также видео, видеотека с материалами международной моды. В распоряжении студентов и преподавателей музеи и библиотеки с большим объемом материалов по прикладному и изобразительному искусству, дизайну, моде.

Работа над проектом выпускной квалификационной работы формирует у студента важнейшие личностные качества: самостоятельность, творчество, активность, настойчивость в достижении поставленной цели, восприимчивость к нововведениям. Поэтому руководителю проекта следует помочь ввести будущих ювелиров в учебно-исследовательскую деятельность и создать в творческой образовательной среде такую организацию учебного процесса, в которой студенту предоставляется возможность проявить себя как личность, осуществлять собственные личностные действия, связанные с творческим поиском, творением, нахождением, выбором, осмысливанием, осознанием, выдвижением творческих идей [1].

Объем выпускной квалификационной работы в принципе должен быть для всех одинаковым по охвату вопросов, на которые должен ответить будущий ювелир, но форма и способы выражения темы, ее раскрытие у каждого свои.

Определение темы выпускной квалификационной работы – процесс сложный, неправильный ориентир часто гасит творческую инициативу, приводит иногда к равнодушию. Поэтому, выбор темы, дело не только самих студентов, но и ведущих преподавателей производственно-технологической, творческой и исполнительской деятельности. Чтобы помочь в этом будущему ювелиру, преподаватель должен знать его индивидуальные особенности, так как решение выбора темы зависит от его наклонностей, способностей и от степени общей подготовки. Руководителю выпускной квалификационной работы необходимо порекомендовать каждому студенту сильную тему, заинтересовать и психологически настроить на ее решение, раскрытие сути этого задания и выполнение в материальном виде.

*Второй этап – эвристический*, заключается в создании идеи ювелирного украшения и его образа. Важнейшую роль на данном этапе играет работа воображения студента, будущего ювелира его социальное чутье и художественный вкус.

Здесь большую роль играют наглядные материалы, которые необходимо широко использовать на занятиях по проектированию, поскольку знакомят будущих ювелиров с другими работами, расширяют их представления о ювелирном искусстве, получают стимул к формированию новых идей, проектов, в которых проявляется их собственная фантазия. Все вышперечисленное в комплексе с теоретическими знаниями развивает зрительную

память и воображение студентов, что позволяет повышать профессиональные качества будущего ювелира в исполнительском мастерстве. Здесь необходимо оговориться, что, выбирая задание для студента или одобряя то, что он выбрал сам, педагог должен научить его главному — добиваться профессионального мастерства, совершенствования своих умений, создавать оригинальные композиции в ювелирных украшениях, гармонично сочетая технологию изготовления с декоративными элементами орнаментов и мотивов из различных декоративно-прикладных областей [2].

Посещение ювелирных выставок, музеев декоративно-прикладного искусства, изучение экспозиции горных минералов – является источником активности, побуждающий к деятельности.

*Третий этап – логический*, на данном отрезке работы происходит проверка идеи и образа рациональным, т.е. мыслительным логическим путем. Продумываются и формулируются разного рода аналитические требования к форме и внешнему виду изделия, например, такие: композиционное решение ювелирного украшения, вид поверхности, вид металла, использование декоративных вставок и ювелирных камней (огранка и форма), эстетика, эргономика ювелирного украшения, материалоемкость изделия.

*Четвертый этап – исполнительский*. Практическая работа над проектом выпускной квалификационной работы, выдача результатов проектирования на тех или иных стадиях. Это исполнение эвристических композиций, технических рисунков и чертежей, поисковых моделей, выполнение проекта на планшете, макет изделия, пояснительная записка [3, с. 184].

Каждый этап выполнения проекта ювелирного украшения контролируется руководителем выпускной квалификационной работы.

В выпускную квалификационную работу студента закладывается результат изучения эстетических закономерностей, возникающих в сфере декоративно-прикладного искусства, познания реальной действительности, художественные возможности современного искусства, методы художественного конструирования, эргономичности формы ювелирного украшения, особенности отделочных материалов, средств выразительности художественной формы изделия [4, с. 184].

Серьезная подготовительная работа ведется преподавателем, который помогает найти наиболее удачное решение к разработке проекта, подобрать верный материал. От того, насколько студент подготовлен практически и теоретически, будет зависеть качество его выпускной квалификационной работы.

Важно отметить, какие преимущества получает студент, овладевший творческим подходом к решению стоящих перед ним задач:

- в процессе творческой деятельности формируются лучшие качества личности: трудолюбие, упорство в достижении цели;
- творческий подход позволяет успешно разрешить противоречия, возникающие в процессе технических и производственных задач, а также противоречия в обществе, коллективе, семье;
- возможность быстрой адаптации к новым видам деятельности в обществе, новом коллективе;
- творчество может стать смыслом жизни человека и способом его самовыражения;
- в процессе технического творчества гармонично сочетаются умственный и физический труд.

#### Библиографический список

1. Романовская М.Б. *Метод проектов в контексте профильного обучения в старших классах: современные подходы*. Москва: АПКПРО, 2002.
2. Голубева О.Л. *Основы проектирования*. Учебник. Москва: Шевчук, 2014.
3. Волкотруб И.Т. *Основы художественного конструирования*: учебник. Киев: Вища школа, 1988.

#### References

1. Romanovskaya M.B. *Metod projektov v kontekste profil'nogo obucheniya v starshih klassah: sovremennye podhody*. Moskva: APKiPRO, 2002.
2. Golubeva O.L. *Osnovy proektirovaniya*. Uchebnik. Moskva: Shevchuk, 2014.
3. Volkotrub I.T. *Osnovy hudozhestvennogo konstruirovaniya*: uchebnik. Kiev: Vischa shkola, 1988.

Статья поступила в редакцию 23.03.17

УДК 378.1

**Shapovalova I.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Director of Moscow Branch of High School of Folk Arts (Institute) (Moscow, Russia), E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru**

**STUDENTS' CREATIVE ACTIVITY IN CONDITIONS OF ART EDUCATION INSTITUTION.** The article examines specific features of prospective decorative and applied arts and folk crafts specialists' creative activity. The opportunities of promoting Russian culture in present-day geopolitical circumstances are considered. Aspect analysis of pieces of literature and paintings motivating students' artistic activity is carried out with reference to the Moscow branch of VSNI. The main characteristics of effective development of educational environment (free, variable, provided the capabilities of effective dialogic communication, choice-making responsible decisions in various spheres of activity) of higher (art) education institutions are determined.

**Key words: artistic activity, promoting Russian culture, general cultural competences, analysis of pieces of literature, paintings, decorative and applied art pieces, educational environment of higher education institution.**

**И.А. Шаповалова, д-р пед. наук, проф., дир. Московского филиала Высшей школы народных искусств (института), г. Москва, E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru**

## ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исследованы особенности творческой деятельности будущих специалистов сферы декоративно-прикладного искусства и народных промыслов. Рассмотрены возможности продвижения русской культуры в современных геополитических условиях. Проведен аспектный анализ произведений художественной литературы и живописи, мотивирующих художественную деятельность студентов (на примере деятельности Московского филиала ВШНИ). Определены основные характеристики эффективного развития образовательной среды (свободная, вариативно разнообразная, обеспеченная возможностями эффективного диалогического общения, возможностями выбора для принятия ответственного решения в различных сферах жизнедеятельности) учреждений высшего (художественного) образования.

**Ключевые слова: художественная деятельность, продвижение русской культуры, общекультурные компетенции, анализ произведений художественной литературы, живописи и традиционного прикладного искусства, образовательная среда вуза.**

Профессиональная деятельность специалистов сферы декоративно-прикладного искусства и народных промыслов предполагает интегрирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций творческой личности. Сложность работы специалистов данной сферы усиливается разнообразием видов деятельности: художественная, проектная, исполнительская, информационно-технологическая и др. Результаты творчества, связанного с декоративно-прикладным искусством и народными промыслами, зависят от множества факторов, в том числе – от качества продукции (предметов, изделий), её соответствия национальным традициям, требованиям эстетического вкуса, уникальности художественного исполнения.

Обязательным условием признания качества изделия декоративно-прикладного искусства является его оценка как авторского произведения народного искусства, оформленного в соответствии с функциональным назначением: культурно-бытовым. Такие произведения в аспекте исторического времени (прошлое) и реального (настоящего) справедливо относятся к актуально значимым ресурсам продвижения русской культуры в сложившихся и складывающихся геополитических условиях XXI века.

В мировой художественной культуре достойное место занимают творения Гжели, Палеха, Жостово, а также – Мстеры, Холуя, Федоскино, Сергиева Посада, Рязани. Перспективы развития художественной миниатюры, художественной резьбы по дереву, художественного кружевоплетения сегодня во многом связываются с миссией ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств» (г. Санкт-Петербург), филиалы которого созданы в Москве, Мстере, Холуе, Федоскино, Богородске, Сергиевом Посаде, Рязани, Омске. «Своей деятельностью институт, – отмечено в документах Администрации Президента Российской Федерации, – стремится объединить центры народных художественных промыслов, реализуя в них систему непрерывного профессионального образования, что способствует получению высшего образования, закреплению местной молодежи в местах их постоянного проживания и реализации задач, направленных на приобщение российского народа к собственной культуре, развитию национального самосознания молодежи» [1].

Стратегическая значимость направленности института на художественное образование поддерживается ресурсами системно-деятельностного подхода к развитию общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов. Подготовка их к художественной деятельности как профессиональной соответствует психолого-педагогическим основаниям поэтапного формирования у обучающихся способностей к использованию художественных методов декоратив-

но-прикладного искусства и народных промыслов, к выполнению поисковых эскизов, к осознанному выбору приёмов оптимальных композиционных решений, что не противоречит логике перехода студентов от мотивированных ориентировочных действий к исполнению учебного задания по образцу с применением художественных методов декоративно-прикладного искусства и народных промыслов. Соблюдение последовательности процессов овладения студентами художественной деятельностью предусматривает необходимость перехода студентов к выполнению творческих заданий, актуализирующих значимость приобретаемого опыта художественной деятельности.

Творческий опыт народных умельцев прошлого и настоящего характеризуется органичными связями с фольклором, художественными произведениями литературы и живописи. Истоки этой связи предопределены природой искусства, художественной деятельностью известных и неизвестных авторов уникальных произведений. Основные направления образовательной деятельности Высшей школы народного искусства (института) способствуют систематизации работы по формированию у студентов готовности к использованию философских знаний, к анализу главных этапов и закономерностей исторического развития для осознания социальной значимости своей деятельности (ОК-4). Социальная значимость творческой деятельности студентов филиалов московского региона Высшей школы народного искусства (института) очевидна. Например, студенты Богородского филиала воссоздают копии известных произведений своих предшественников. В конце XIX в. Ф. Ерощкин по мотивам басни Эзопа «Кот и мыши», по лубочным эстампам «Как мыши kota погребали», по гравюрам и картине «Погребение kota» создал уникальную художественную скульптурную группу (художественная резьба по дереву) «Как мыши kota хоронили». Вариативность эмоциональных реакций зрителя (то ли это веселая шутка, то ли – строгое нравоучение?) сохраняет экспрессивность интриги и свежесть восприятия художественного мастерства и эстетического вкуса Ф. Ерощкина и его последователей – богородских мастеров. При работе над копией художественной скульптурной группы студенты обращаются к художественным текстам И.И. Лажечникова («Ледяной дом»), А. С. Пушкина («Капитанская дочка», «Станционный смотритель»), М. Н. Загоскина («Рославлев, или Русские в 1812 году»), в которых писатели использовали как художественную деталь популярные в то время картины, гравюры на сюжет басни Эзопа «Погребение kota».

Неизменный интерес к художественной резьбе по дереву проявляют студенты при выполнении творческого задания – подготовка копии художественной скульптурной группы «Три

богатыря» (связь с известными фольклорными произведениями, с картиной В. Васнецова «Богатыри»), копии скульптурной группы «Привал» (поэма А.Т. Твардовского «Василий Тёркин», иллюстрации к ней художников О. Верейского, И. Бруни), художественной скульптурной группы «И под дудку дурака кони пляшут трепака» (сказка Н. Ершова «Конёк горбунок», иллюстрации к ней художников Н.М. Кочергина; В. Андриевича и Б. Марковича).

О народных умельцах России, о творчестве мастеров народного искусства писали Л.Н. Толстой и Н.С. Лесков, М.М. Пришвин и К.Г. Паустовский, П. Бажов, Ю.К. Олеша, Ю.М. Нагибин, В.М. Шукшин и др. О них пишут журналисты, говорят искусствоведы, сотрудники музеев, представители академической и вузовской науки. При различии мнений все едины в одном: у народного искусства прочная корневая система родного края и не имеющая территориальных границ духовная свобода творчества.

Актуальную значимость для Московского филиала ВШНИ (института) приобретает решение проблемы развития уникального стиля росписи по металлу и папье-маше – «московское письмо», которое в силу известных исторических событий в XX в. (вплоть до 80-х гг.) было под угрозой утраты. В 80-х гг. начался процесс возрождения московского письма на базе Школы художественных ремесел (с 2004 г. – Московского филиала ВШНИ) [2, с. 6].

Для профессионалов, развивающих традиции московского письма [3, с. 84], по-особому значимо творчество Федора Толстого, сумевшего при сохранении национальных особенностей русской живописи обогатить свое творчество достижениями искусства Западной Европы и Востока XIX в. Стиль работы Ф. Толстого над натюрмортом близок почерку художников и мастеров московского филиала ВШНИ. При обучении студентов технологиям московского письма преподаватели обращаются к творчеству художника Ф. Толстого, который «выбирая для натюрморта цветок, ягоду, ветку или жучка, находит самый совершенный экземпляр и воссоздает его красоту на листе бумаги. Так появляются на его рисунках гибкие длинные листья и нежный атлас белых лепестков, окружающих резной узор хрупкого венчика нарцисса, сочная соблазнительная мякоть клубники, невесомость крылышек стрекоз и мушек, родниковая прозрачность сияющих капелек росы, металлический отблеск птичьих перышек...» [4, с. 18].

В стиле московского письма сегодня работают выпускники ВШНИ, студенты, создающие произведения современного декоративно-прикладного искусства [5, с. 21]. Говоря об этом, студенты подчеркивают значимость профессиональной деятельности своих преподавателей и сокурсников: «Изделия, выполненные в стиле московского письма, – отмечает студентка К.О. (3 курс), – обрели силу самостоятельного искусства, волнующего, обращенного к духовному миру всех людей и каждого – в отдельности. Мера реального и условного, найденная преподавателем-художником Г.В. Цветковым, передается новым поколениям студентов. Уникальные изделия, выполненные в стиле московского письма в единственном экземпляре по авторским композициям, вызывают чувства восторга, поэтической созерцательности, гармонии, прививают любовь к природе, к образам растительного мира». Творческие работы студентов Московского филиала ВШНИ (института) в своем большинстве мотивированы произведениями художественной литературы, живописи, что прозрачно подтверждается выбором для них названий: «Жар-птица», «Северная сказка», «Сладость грез», «Единение двух сердец», «Берегиня вод», «Прогулки с Чеховым», «Белые ночи» и др.

Взаимодействие художественных произведений и живописи в системе развития общекультурных компетенций (способности к коммуникации в устной и письменной форме; к самоорганизации и самообразованию; к абстрактному мышлению, анализу, синтезу – ОК-1, ОК-3, ОК-6 и др.) поддерживается участием студентов в выставках их творческих работ [6, с. 12], в организации событий студенческой жизни – встречи с поэтами, писателями, художниками, искусствоведами, педагогами, психологами, авторами учебников; презентациями проектов выпускных квалификационных работ; участием в конференциях, мастер-классах и др.

Система художественного образования сегодня справедливо усиливается ориентирами на развитие у студентов общекультурных компетенций, необходимых для:

- ослабления адаптационных рисков в постоянно изменяющихся условиях жизнедеятельности современного человека;
- усиления личностных ресурсов социализирования, что архиважно для людей творческих профессий.

Индикаторы качества владения студентами приемами художественно-проектной деятельности соотносятся с их личными достижениями – готовностью аргументировать правильность и целесообразность выбора технико-технологических методов выполнения учебного задания по изготовлению авторского изделия ручного исполнения

Необходимым условием реализации системно-деятельностного подхода к освоению общекультурных и профессиональных компетенций будущими специалистами декоративно-прикладного искусства и народных промыслов является активность каждого студента как языковой личности, способной в громкой речи:

- представлять перспективы правильного выполнения учебного задания;

- комментировать последовательность своих действий для верного выполнения задания (одновременность речемыслительной и учебно-профессиональной деятельности);

- оценивать качество продукта индивидуального художественного творчества по завершении учебного задания.

Анализ читательской активности студентов Московского филиала ВШНИ (института) свидетельствует о достаточно высоком интересе к чтению книг зарубежной литературы, прозы современных писателей России, поэзии серебряного века. В круг читательских интересов студенты включают книги о художниках: Ф. Толстом, И. Левитане, В. Сурикове, И. Грабаре, П. Кончаловском, К. Васильеве, И. Крамском, А. Пластове.

Будущие специалисты художественной росписи по металлу и папье-маше читают К. Г. Паустовского («Золотая роза»), М. Пришвина («Весна света»), Ю.К. Олешу («Ни дня без строчки»), Н.С. Лескова («Левша»), Ф.М. Достоевского («Идиот»), рассказы А.П. Чехова, статьи Д.С. Лихачева. Чаще перечитывают «Золотую розу» К.Г. Паустовского, статьи Д.С. Лихачева, рассказы А.П. Чехова.

Влияние особенностей художественной деятельности, ручного труда на личностное развитие студентов не вызывает сомнения. Анализ результатов педагогических экспериментов подтверждает справедливость гипотетических предположений о специфике формирования у обучающихся картины мира – художественной, технологической, естественно-научной, культурно-исторической, языковой [7, с. 83].

Аналитическая работа студентов в сфере познания языка живописи взаимодействует с их деятельностью по повышению культуры речи. Так, при редактировании своих авторских текстов студенты используют технологии лингвистического анализа текста. При совершенствовании своих рисунков они анализируют правильность и эстетическую целесообразность выбора средств языка живописи: целостность сюжета и предметно-смысловой режиссуры, структурированность композиции, гармонию цвета в системе колористических решений, художественные средства передачи пространства, перспективы, трактовки объемной формы.

Как показывает анализ устной и письменной речи будущих специалистов сферы декоративно-прикладного искусства, актуально значимы для учебной деятельности понимание ими логики взаимодействия художественной литературы и живописи, их влияния на произведения декоративно-прикладного искусства и народных промыслов. Студенты проявляют особый интерес к вопросам взаимодействия слова и изображения, цвета и слова, эстетических оснований поэтичности живописной композиции. В художественной деятельности студентов особую роль играет мотивация освоения мира через художественное слово и художественное изображение, мотивация познания языка живописи.

В процессе совершенствования своего рисунка студенты анализируют приемы передачи светотени, представления силуэта, обеспечения ритма и контраста художественных деталей. При анализе достоинств и недостатков рисунка оценивается технологичность его исполнения: характер мазка, фактуры, прагматическая установка автора на позитивность зрительного восприятия, на эффект взаимодействия со зрителем через наглядность и убедительность эстетических решений, на экспрессивность восприятия и эмоциональность отношения к художественному творчеству. Аналогично – при редактировании своих авторских текстов студенты моделируют процессы совершенствования текста сочинения (эссе), оценивая: содержательно-смысловое единство (тематическое), логико-композиционную структурированность, стилистическую непротиворечивость (целостность), реализацию прагматической установки автора.

Богатство творческих ресурсов студентов Московского филиала Высшей школы народных искусств (института) концентри-

руется в их внутреннем личностном мире [8, с. 41]. Для включения этих ресурсов в художественную деятельность создается уникальная образовательная среда: свободная, вариативно раз-

нообразная, обеспеченная возможностями эффективного диалогического общения, возможностями выбора для принятия ответственного решения в различных сферах жизнедеятельности.

#### Библиографический список

1. Указание Президента Российской Федерации от 19 мая 2016 г. № Пр-957.
2. Максимович В.Ф. Концепция развития народных художественных промыслов как основа качества профессиональной подготовки кадров. *Традиционное прикладное искусство и образование: исторический опыт, современное состояние, перспективы развития*: материалы XVII межд. научно-практической конференции. Санкт-Петербург: ВШНИ, 2012.
3. Архангельская И.Ю. *Материаловедение и технология художественной росписи по металлу и папье-маше*: учебник. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2006: 107.
4. Аносова Е. *Федор Толстой*. Москва: Белый город, 2004.
5. Федотова О.В. Современные проблемы профессионального образования в сфере прикладного искусства. *Almamater (Вестник высшей школы)*. Научный журнал. Москва: ИНОИЦ АЛМАВЕСТ, 2011; 11.
6. Максимович В.Ф. Пути обновления профессионального образования в традиционном прикладном искусстве. *Вопросы культурологии*. Научно-практический и методический журнал. Москва: Панорама, 2013; 8.
7. Шаповалова И.А. Основные векторы развития русского языка в современном мире. *Вопросы национальных и федеративных отношений*. Научный журнал. Москва: Изд. Дом МИСиС, 2015; Выпуск 4 (31).
8. Шамрай Н.Н. Стратегия развития научных школ в Высшей школе народных искусств. *Вопросы культурологии*. Научно-практический и методический журнал. Москва: Панорама, 2013; 8.

#### References

1. *Ukazanie Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 19 maya 2016 g. № Pr-957.*
2. Maksimovich V.F. Konceptiya razvitiya narodnyh hudozhestvennyh promyslov kak osnova kachestva professional'noj podgotovki kadrov. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie: istoricheskij opyt, sovremennoe sostoyanie, perspektivy razvitiya*: materialy XVII mezhd. nauchno-prakticheskoy konferencii. Sankt-Peterburg: VShNI, 2012.
3. Arhangel'skaya I.Yu. *Materialovedenie i tehnologiya hudozhestvennoj rospisi po metallu i pap'e-mashe*: uchebnik. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU, 2006: 107.
4. Anosova E. *Fedor Tolstoj*. Moskva: Belyj gorod, 2004.
5. Fedotova O.V. Sovremennye problemy professional'nogo obrazovaniya v sfere prikladnogo iskusstva. *Almamater (Vestnik vysshej shkoly)*. Nauchnyj zhurnal. Moskva: INOIC ALMAVEST, 2011; 11.
6. Maksimovich V.F. Puti obnoveniya professional'nogo obrazovaniya v tradicionnom prikladnom iskusstve. *Voprosy kul'turologii*. Nauchno-prakticheskij i metodicheskij zhurnal. Moskva: Panorama, 2013; 8.
7. Shapovalova I.A. Osnovnye vektory razvitiya russkogo yazyka v sovremennom mire. *Voprosy nacional'nyh i federativnyh otnoshenij*. Nauchnyj zhurnal. Moskva: Izd. Dom MISiS, 2015; Vypusk 4 (31).
8. Shamraj N.N. Strategiya razvitiya nauchnyh shkol v Vyshej shkole narodnyh iskusstv. *Voprosy kul'turologii*. Nauchno-prakticheskij i metodicheskij zhurnal. Moskva: Panorama, 2013;

Статья поступила в редакцию 27.03.17

УДК 372.874

**Sukharev A.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Monumental and Decorative Art, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: aist-09@mail.ru  
**Pronina N.K.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Academic Painting and Drawing, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: pronina.n.k@yandex.ru

#### INTEGRATION OF SPECIFICS OF PAINTING AT THE INITIAL STAGE OF TEACHING OF FUTURE ARTISTS-EDUCATORS.

The article deals with a problem of training teachers of fine arts, integrative approach to training sessions to ensure creativity in teaching special subjects, the variability of the process, improvement of the efficiency of the studied material. The work proposes a developed model implemented in a particular educational process on special disciplines. In the article the basic training goals, objectives, subject, reflecting the specificity of the picturesque training future artist-educator for professional activity are specified. The presented material suggests that training of students, integrating with other academic disciplines, which helps enhance the theoretical and practical training at the initial stage.

**Key words:** painting, professional perception, imagination, still life.

**A.I. Sukharev**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. монументального и декоративного искусства, Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: aist-09@mail.ru

**N.K. Pronina**, канд. пед. наук, доц. каф. академической живописи и рисунка, Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: pronina.n.k@yandex.ru

## ИНТЕГРАЦИОННАЯ СПЕЦИФИКА ЖИВОПИСИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ-ПЕДАГОГОВ

В статье рассматривается проблема подготовки учителей изобразительного искусства, интегративный подход к организации учебных занятий, позволяющий обеспечить творческий подход в обучении спец. дисциплин, вариативность процесса, повысить эффективность изучаемого материала. Разработанная модель реализована в конкретном учебном процессе по специальным дисциплинам. В статье сформулированы основные учебные цели, задачи учебного предмета, отражающие специфику живописной подготовки будущего художника-педагога к профессиональной деятельности. Представленный материал позволяет сделать вывод, что обучение студентов живописи в интеграции с другими учебными дисциплинами позволяет повысить теоретическую и практическую подготовку студентов на начальном этапе обучения.

**Ключевые слова:** живопись, профессиональное восприятие, творческое воображение, натюрморт, учебное задание.

Живопись – одна из основополагающих учебных дисциплин в системе художественно-педагогического образования. Этот курс формирует и развивает профессиональные компетенции будущего педагога-художника, творческие способности, готовить к самостоятельной педагогической работе в общеобразователь-

ной школе, в системе дополнительного образования и художественному творчеству.

На первых курсах высшего педагогического учебного заведения живопись формирует и развивает у студентов профессиональное восприятие, художественный вкус, понимание цветовой



гармонии, а также позволяет обрести теоретические знания и практические навыки, необходимые будущему художнику-педагогу. Важнейшим условием формирования художественного мировоззрения и приобретения живописных навыков является изучение реалистической живописи.

Целями курса по живописи в системе высшего художественно-педагогического образования на начальном этапе является:

- познание теоретических законов изобразительного искусства (живописи, цветоведения, перспективы, композиции и т. д.);
- развитие профессиональных компетенций, творческого воображения и образного мышления, зрительного восприятия, воспитание эстетической культуры и художественного вкуса;
- отработка будущими художниками-педагогами всех этапов творческого процесса и усвоение методики организации и ведения занятий по живописи;
- овладение технологией живописного процесса.

Из поставленных целей вытекают следующие учебные задачи, которые необходимо решить на начальном этапе обучения в высшем учебном заведении:

- сформировать базу теоретических знаний через систему учебных упражнений;
- научить изображать модель во взаимосвязи с пространством, окружающей средой, освещением с учетом его цветовой особенностей;
- формировать умение анализировать произведения искусства, развить культуру зрительного восприятия предметов и явлений окружающей действительности;
- дать студентам теоретические знания и сформировать практические навыки методического характера, на основе которого строится в дальнейшем курс методики преподавания изобразительного искусства в школе.

Основой формирования и развития живописного мастерства на первых курсах, будущих художников-педагогов, их творческой индивидуальности является работа на академических и самостоятельных занятиях над натурными постановками. Характер постановок, сроки их выполнения, последовательность определяются учебной программой, разработанной на основе Федерального государственного стандарта высшего образования преподавателями профилирующей кафедры, и корректируются ведущим преподавателем в зависимости от уровня подготовленности студентов. Каждое задание должно быть продумано с точки зрения его методической целесообразности в целостной системе подготовки по живописи, которая интегрируется с другими учебными дисциплинами (рисунок, композиция, перспектива, история искусств и т. д.). Очень важно, особенно на первых курсах, чтобы учебные постановки были интересными в композиционном и колористическом отношении, разнообразными по тематическому содержанию, удовлетворяли высоким эстетическим требованиям. И решали не только учебные, но и творческие задачи [1].

В профессиональной подготовке студентов на 1 – 2 курсах важное место должно занимать овладение технологией работы с живописными материалами (освоить технические приемы и способы письма, знать инструменты, принадлежности и оборудование рабочего места и уметь ими самостоятельно пользоваться и т. д.). Именно на первых курсах студенты получают широкий набор специальных знаний, необходимых художнику-педагогу.

Специфика живописи особенно на первых курсах, как учебного предмета, заключается в том, что выполнение учебных заданий невозможно без прочного знания смежных учебных дисциплин, таких как рисунок, композиция, цветоведение, перспектива и др. В каждом задании решение учебных задач находится на стыке с другими дисциплинами профессионального модуля и обусловлены учебно-воспитательными целями. К ним относятся в первую очередь:

- поиск и разработка композиции изобразительной плоскости;
- объемно-пластическое, перспективное и тонально-цветовое построение формы и пространства;
- передача материальных качеств природы, условий освещения и окружения, пространственного положения предмета;
- выявление характерных качеств природы средствами живописи.

Все эти задачи слиты воедино и составляют изобразительно-выразительный язык живописи. Это основополагающие задачи живописи, с решением которых студенты имеют дело в каждом учебном задании на протяжении всего периода обучения.

На старших курсах эти учебные задачи остаются, расширяются и приобретают творческий характер.

Умение решать учебно-творческие задачи во взаимосвязи, в комплексе определяет в конечном итоге грамотность и профессиональную подготовку будущих художников-педагогов.

Рост профессионального мастерства, культуры живописи обеспечивается только систематической, углубленной работой. Чтобы справиться с поставленной задачей, её недостаточно решить один раз. Только в многократном, целенаправленном повторении можно достигнуть в работе положительных результатов.

На первых курсах занятия по живописи должны вестись с учётом приобретения студентами полноценных знаний по методике ведения учебной работы, её последовательности, умению анализировать, делать выводы, находить ошибки и пути их исправления [2].

На 1 – 2 курсах основным видом учебной работы является многочасовой этюд с натуры (натюрморт), где студенты обретают комплекс профессиональных компетенций. Основное внимание акцентируется на развитии у студентов культуры широкого живописного видения природы, чувства красоты и гармонии цвета, профессионального восприятия, умения работать отношениями. Далее ставятся задачи развить у студентов умение видеть и передавать цвет в динамике, то есть решать задачи объемно-пластического, цветового построения формы в зависимости от освещения, условий окружения, пространственного положения предметов.

Первые натюрморты должны иметь ограниченное пространство, а по мере приобретения живописного опыта нужно научить студентов связывать натюрморт с окружающим пространством (натюрморт в интерьере) с последующим выполнением этюда интерьера (рис. 1, 2).



Рис. 1. Ограниченное пространство в натюрморте.  
Тёплая цветовая гамма

Необходимо обратить внимание на то, что первые постановки натюрмортов ставятся из предметов, имеющих простую форму, ясно выраженную контрастную цветовую окраску (лучше светлую). Затем ставятся постановки из предметов с преобладанием теплой или холодной цветовой гаммы (рис. 3); далее из предметов контрастных по цвету (например, может ставиться задача согласовать красный и зеленый, желтый и фиолетовый, синий и оранжевый цвета и т. д.) [3].

Наряду с учебными академическими работами программой предусматривается время на самостоятельную работу студентов (до 50% трудоёмкости на учебный предмет). Самостоятельная работа студентов (СРС) ведется с целью закрепления учебных задач и поиска индивидуального пути их решения для каждого студента. Поэтому самостоятельная работа помогает студента в решении их индивидуальных проблем.

Успешное овладение мастерством живописи на первых курсах возможно только при условии усвоения теоретических знаний и развития практических умений и навыков по всем разделам изобразительного искусства (композиция, рисунок, перспектива, колористика и т. д.). Цель обучения состоит в том, чтобы последовательно, начиная с изучения основных законов и правил построения композиции листа, конструкции и формы предметов, подойти к пониманию и решению проблем творческого восприятия и изображения природы.



Рис. 2. Этюд интерьера



Рис. 4. Этюд с низкой линии горизонта



Рис. 3. Этюд натюрморта в холодной гамме



Рис. 5. Этюд с искусственным освещением

Натюрморт является наиболее доступным жанром на начальной стадии обучения и позволяет внимательно изучать натуру и различные способы её изображения. Многочасовые и краткосрочные задания над натюрмортом учат студентов методическому ведению работы и решению учебных задач, достижению поставленной цели, видеть и представлять результаты, к которым надо стремиться. В процессе работы над изображением натюрморта студенту приходится решать ряд задач – от выбора точки зрения и размещения предметов на изобразительной плоскости до выявления их характеристики цветом с учетом освещения и среды (рис. 4, 5). Чтобы грамотно выполнить этюд, необходимо определить последовательность в работе от начальной стадии изображения этюда до его завершения через промежуточные этапы, каждый из которых дает студенту возможность сознательно вести этюд на каждой его стадии. В результате работы над изображением натюрморта у студентов развивается умение композиционно мыслить и организовывать натуру, цельно передавать ее характеристики, воспитывается чувство формы, цвета и красоты предметов [4].

Учебной программой по живописи предусмотрено выполнение учебных заданий в жанре натюрморта. В зависимости от поставленных целей и задач, задания делятся на длительные и кратковременные этюды. Задачи многочасового задания – глубокое и всестороннее изучение природы, характера ее форм, движения, пропорций, линейно-конструктивного построения модели, колористических особенностей, освещения и т. д. В отличие от быстрого кратковременного этюда в длительной работе идет поиск наиболее выразительных средств и приемов исполнения, отбор характерных качеств природы.

Кратковременный этюд – это быстро выполненное изображение, решающее одну-две задачи по композиционному построению изобразительной плоскости, выявлению живописно-пластических качеств природы. В краткосрочном этюде ставится задача передать некоторые свойства природы: пропорции, конструкцию и форму; тонально-цветовые свойства предметов; общий пластический и колористический характер постановки.

При выполнении учебного задания количество этапов определяется сложностью натурной постановки, однако основными этапами принято считать следующие:

- 1) композиционное размещение изображения всей группы и отдельных предметов на плоскости листа (композиция);

2) линейно-конструктивное решение формы предметов с учетом их пропорций, движения и пространственного положения (рисунок);

3) определение общего цветового тона, передача общих больших тоновых и цветовых отношений, пропорциональных натуре (цветоведение);

4) моделировка объемной формы предметов, выявление градаций светотени и их живописная проработка с учетом воздушной перспективы (перспектива);

5) обобщающий этап работы над завершением этюда, выявление главного и второстепенного в цветовом строе этюда; подчинение всех частей изображения целому (композиция).

Учебная работа студентов регулируется кафедрой и ведущими преподавателями по данной дисциплине. Задача преподавателя заключается в том, чтобы в процессе работы помочь

студентам найти правильное направление в решении учебных задач, вовремя указать на допущенные ошибки.

Выполненные работы анализируются и ведущим преподавателем в течение семестра и оцениваются кафедрой при их аттестации в конце семестра. Уровень сформированности профессиональных компетенций студентов проверяются в ходе семестровых и курсовых просмотров учебных работ, а также устных ответов во время экзаменов. К итоговым просмотрам предоставляются все работы студентов за отчетный период: академические и самостоятельные работы по живописи (многочасовые работы, краткосрочные этюды). При оценке работ учитывается не только формальное выполнение задания, но и степень решения программных задач согласно критериям оценок.

Из вышесказанного следует, что все задания, первых курсов по живописи, охватывают теоретические и практические задачи других учебных дисциплин.

#### Библиографический список

1. Ломов С.П., Аманжолов С.А. *Методология художественного образования*: учебное пособие. Москва: МПГУ, 2011.
2. Медведев Л.Г. *Живопись. Гармония чувства, мысли, цвета. Альбом-монография*. Санкт-Петербург – Омск: ЗАО «Мультипринт Северо-Запад», Издательство ОмГПУ, 2009.
3. Беда Г.В. *Основы изобразительной грамоты: Рисунок, живопись, композиция*: учебное пособие для студентов педагогических институтов 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1981.
4. Волков Н.Н. *Цвет в живописи*. Москва: Искусство, 1985.
5. Ревякин П.П. *Техника акварельной живописи*. Москва: Строительство, архитектура и строительные материалы, 1959.

#### References

1. Lomov S.P., Amanzholov S.A. *Metodologiya hudozhestvennogo obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva: MPGU, 2011.
2. Medvedev L.G. *Zhivopis'. Garmoniya chuvstva, mysli, cveta. Al'bom-monografiya*. Sankt-Peterburg – Omsk: ZAO "Multiprint Severo-Zapad", Izdatel'stvo OmGPU, 2009.
3. Beda G.V. *Osnovy izobrazitel'noj gramoty: Risunok, zhivopis', kompoziciya*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov 2-e izd., pererab. i dop. Moskva: Prosveschenie, 1981.
4. Volkov N.N. *Cvet v zhivopisi*. Moskva: Iskusstvo, 1985.
5. Revyakin P.P. *Tehnika akvarel'noj zhivopisi*. Moskva: Stroitel'stvo, arhitektura i stroitel'nye materialy, 1959.

Статья поступила в редакцию 05.03.17

УДК 159.9.072+159.9.075

**Kovalyova Yu.M.**, *Biology teacher (the first qualification category), MBEI Lyceum 185 (Novosibirsk, Russia),*

*E-mail: iu.covaleva2017@yandex.ru*

**Zybina L.N.**, *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: lyzybina@yandex.ru*

#### INTERACTIVE METHODS OF TEACHING AS A MEAN OF KEY COMPETENCES' FORMATION IN BIOLOGY CLASSES.

Modern educational standards presuppose the development of students' ability to set goals for their activities, to find ways to solve current problem situations, to argue their choice, and to be able to evaluate the result achieved. Interactive methods of teaching allow developing such skills in natural-cycle lessons, forming interest not only in the subject matter, but also in learning as a whole. Interactive methods of teaching involve the interaction of students not only with the teacher, which allows activating students' thinking and stimulate the development of independence in the search for solving learning problems, which allows developing the ability to orientate in the information space, and critically evaluate information. The possibility of self-constructing the information obtained makes it possible for students to show their creativity and express their individuality. They contribute to the development of the key competences in relation to the requirements of Federal State Educational Standard.

**Key words: interactive methods of teaching, project work, competences, communication skills, goal setting, reflection.**

**Ю.М. Ковалева**, *учитель биологии первой квалификационной категории муниципального бюджетного*

*общеобразовательного учреждения «Лицей 185», Октябрьский район, г. Новосибирск,*

*E-mail: iu.covaleva2017@yandex.ru*

**Л.Н. Зыбина**, *канд. психол. наук, доц. каф. общей психологии и истории психологии факультета психологии,*

*Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: lyzybina@yandex.ru*

## ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Современные образовательные стандарты предполагают развитие у учащихся умения ставить цели своей деятельности, находить пути решения сложившихся проблемных ситуаций, аргументировать свой выбор, а также уметь оценить достигнутый результат. Интерактивные методы обучения позволяют развивать такие умения на уроках естественного цикла, формируют интерес не только к учебному предмету, но и к обучению в целом. Интерактивные методы обучения предполагают взаимодействие учеников не только с учителем, что позволяет активировать мышление учащихся и стимулировать развитие самостоятельности в поиске решения учебных задач, но и также критически оценивать информацию. Возможность самостоятельного конструирования полученной информации даёт возможность учащимся проявить свои творческие способности и выразить свою индивидуальность. Способствуют развитию ключевых компетенций в связи с требованиями ФГОС.

**Ключевые слова: интерактивные методы обучения, проектная деятельность, компетенции, коммуникативные навыки, целеполагание, рефлексия.**

Современное общество обладает потребностью в социально активной и деловой личности. И образование предъявляет новые требования к современным выпускникам. В условиях современной социальной среды ученику необходимо не просто обладать набором знаний по определенным предметам, а ориентироваться в постоянно меняющихся условиях, принимать решения, искать ответы на нестандартные вопросы, искать новые пути достижения поставленных целей и ориентироваться в информационном поле. Реализация компетентного подхода позволяет реализовать возможности для развития таких качеств у учащихся.

Одной из возможностей для создания таких условий является использование интерактивных методов обучения, позволяющих учащемуся занимать активную позицию в учебном процессе, самому искать ответы, вступать в дискуссию, давать оценку результату своей деятельности.

Интерактивные методы – коммуникативные и диалоговые методы активного обучения, связанные с опорой на групповые взаимодействия, сотрудничество, совместную деятельность по решению образовательных задач. Они ориентированы на обучение через деятельность, опираясь на мышление и воображение [1].

Обоснование использования активных методов обучения изложено в технологии проблемного обучения Дж. Дьюи, развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), которые направлены на развития самостоятельности в решении учебных задач. Интерактивные методы направлены на обучение через активную деятельность. Внедрение таких методов позволяет опираться на мышление и воображение учащихся, активировать совместный (коллективный групповой) поиск решения познавательных задач. Другими словами, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие между учителем и учащимися, а также между самими учащимися [2].

Начало изучения биологии школьниками является периодом большой социальной активности. Ведущей деятельностью является общение со сверстниками, а не учебная деятельность. Они активно осваивают социальное пространство вокруг себя, охотно выполняют задания в группах и парах. Легко принимают новые формы и методы обучения, с интересом вступают в решение учебных задач. Но интерес, как правило, не устойчив и быстро переключается. Период средней школы характеризуется падением успеваемости, что связано с закономерными возрастными особенностями школьников. Важно закрепить и развить познавательный интерес для наиболее успешного освоения программы. Учащимся важно понять суть и закономерность изучаемых явлений. Так же в подростковом возрасте меняется характер мышления. Компетентный подход с использованием интерактивных методов обучения предполагает не усвоение учеником отдельных знаний и умение, а такое развитие личности, которое позволит ему самостоятельно ориентироваться в информационном поле и активно решать учебные задачи. Поэтому изменяется роль и основные виды деятельности учителя и учащихся на уроках, и при выполнении домашнего задания.

На уроках биологии уделяется внимание формированию следующих компетенций [3; 4]:

1. Интеллектуальная сфера: формирование у учащихся интереса к научному знанию и его практической значимости, развитие активности и самостоятельности в решении поставленных задач.

2. Коммуникативная сфера: активное участие в диалогах и дискуссиях, умение выразить свою точку зрения, выслушать и дать оценку высказываниям окружающих, умение работать в группе, эффективно взаимодействовать с другими учащимися.

3. Эстетическая сфера: формирование ценностного отношения к биологическим объектам, формирование навыков здорового образа жизни

Преимуществами использования интерактивных методов обучения в школе можно назвать [1; 2]:

1. Диалогичность общения;
2. Наличие обратной связи;
3. Активность мышления;
4. Повышенная эмоциональность;
5. Высокая результативность обучения;
6. Рефлексия.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживают методы дискуссии, игры и проектов [5; 6].

Занятия с использованием интерактивных форм обучения дает возможность сочетать несколько методов для решения проблемы, с учетом возрастных особенностей учащихся и особенностей данного классного коллектива, что повышает эффективность проводимого урока.

Во время проведения интерактивного занятия в виде дискуссии я стараюсь располагать учащихся лицом к лицу или организовать круглый стол. Учащиеся выдвигают гипотезы по проблеме урока, например, как могла возникнуть жизнь, которые затем приводятся к единой гипотезе, которая должна быть или доказана, или опровергнута в конце занятия. Каждый учащийся имеет право высказаться и быть выслушанным. Задача учителя предотвратить монологичность обсуждения, оценить корректность высказываний и направить обсуждение учащихся на поиск ответа на поставленный в начале урока вопрос. Активность учащихся можно стимулировать вопросами: «как вы полагаете почему...?», «Не могли бы вы более подробно развить эту мысль?», «Каким образом вы можете аргументировать свою точку зрения?», «правильно ли я вас поняла?» и т. д.

Результатом такого занятия становится совместно найденный ответ на вопрос. В процессе дискуссии учащиеся активно взаимодействуют не только с педагогом, но и между собой, участвуя выслушивать разные точки зрения, аргументировать и формулировать свою точку зрения, корректно давать оценку услышанному.

Для оценки эффективности урока можно использовать задания следующего плана:

1. Прочитайте текст. Согласны ли вы с точкой зрения А. Швейцера? Ответ аргументируйте:

«Известный гуманист XX века А. Швейцер выдвинул принцип благоговения перед жизнью. Он считал, что преклонение перед жизнью – основа нравственного обновления человечества. Человек должен нести ответственность за все живое на Земле. Этична только абсолютная всеобщность и всеобщая целесообразность сохранения и развития жизни... Любая другая необходимость или целесообразность не этична».

2. Дайте развернутый ответ на вопросы:

- «Какие достоинства и недостатки, на ваш взгляд, имеет теория происхождения жизни на Земле А.И. Опарина»;  
- «Какие необходимо соблюдать меры для сохранения биоразнообразия на Земле».

3. «Придумайте и опишите организм, который мог бы жить во всех климатических зонах Земли».

В 5 – 8-х классах наиболее эффективным, на мой взгляд, является использование биологической игры. Игра моделирует реальные отношения в природе. Она формирует у учащихся интерес к научному познанию и в необычной форме позволяет развить навыки поисковой деятельности. Также игра развивает важные личностные качества: способность к целеполаганию, самоорганизации, рефлексии, творческому самовыражению.

Возможно проведения уроков в виде игры-викторины: «Прочитайте характеристику 10 открытий и определите, каким ученым они принадлежат».

Кейс-стади (Case study) – это техника обучения, использующая описание реальных экономических, социальных, бытовых или иных проблемных ситуаций (от англ. case – «случай»). При работе с кейсом обучающиеся осуществляют поиск, анализ дополнительной информации из различных областей знаний. Кейс-стади по отношению к другим технологиям можно представить как сложную систему, в которую интегрированы другие, менее сложные методы познания. В него входят: моделирование, системный анализ, проблемный метод, мысленный эксперимент, методы описания, классификации, дискуссии, игровые методы и др. В качестве задания обучающемуся (или группе обучающихся) можно предложить сделать доклад, подготовить проект или компьютерную презентацию [5; 6].

При работе с кейсом у обучающихся формируются следующие компетенции: умения решать проблемы, общаться, применять предметные знания на практике, умение вести переговоры, брать на себя ответственность, толерантность, рефлексивные умения.

Метод проектов эффективно и целесообразно применять в 6 – 11 классах, учебный материал которых направлен на расширение и обобщение знаний о природе и закономерностях ее развития. Учащиеся этого возраста обладают достаточным запасом

знаний о природных процессах, позволяющие им вести диалог на предложенные темы [7].

Метод проектов ориентирует учащихся на создание творческого продукта по предложенной теме, а не на простое ее изучение. Создание проектов позволяет развить умение ориентироваться в информационном пространстве, а также критически оценивать информацию. Возможность самостоятельного конструирования полученной информации, дает возможность учащимся проявить свои творческие способности и выразить свою индивидуальность. Кроме того такая форма работы вызывает большой интерес учеников к изучаемой теме и позволяет обобщить и расширить знания о пройденной теме.

Ученики с энтузиазмом берутся за выполнения проектов по различным темам школьного курса, даже если пройденная тема первоначально не была столь привлекательна. Высокая заинтересованность в результате увеличивает эффективность усвоения знаний, развивает общеучебные умения, тем самым повышая эффективность урока.

Проект может быть направлен на исследовательскую деятельность или может являться методом обобщения материала по пройденной теме.

Для создания творческих проектов вначале темы необходимо разделить учащихся на группы по 3 – 4 человека. Каждая группа выбирает тему проекта из предложенных вариантов. Школьники в группах самостоятельно формулируют цель и задачи выполнения собственного проекта, определяют вариант наглядного представления материала, а также роли участников группы в выполнении задания. Группа самостоятельно формулирует выводы по предложенной теме.

По ходу выполнения проекта учащиеся получают консультации о том, какие источники могут быть использованы для выполнения проекта, вариантах наглядного представления, а также о том, какие пункты может включать проект. Этапы выполнения контролируются учителем. Но за ним остается консультационная функция, и учащиеся могут самостоятельно определять варианты представления материала. При подготовке выступлений, докладов, творческих работ, учитель предлагает школьникам использовать компьютерные программы. Что они с удовольствием делают.

Для правильной работы учащихся необходимо четко сформулировать критерии оценивания проектной работы.

Сложность оценки творческих заданий состоит в выделении таких критериев, т. к. у каждого человека свой уровень развития творческих способностей. Они тесно связаны с личностью учащегося, которая не может быть оценена отрицательно.

В качестве критериев оценки таких работ можно выделить следующие параметры:

1. Корректность сформулированной цели.
2. Соответствие содержания работы поставленной цели.
3. Соответствие наглядного материала содержанию работы.
4. Соответствие выводов цели работы.
5. Наличие все компонентов работы (цель, задачи, план, основная часть, выводы).

Например, для выполнения проектов по разделу Класс Моллюски, можно предложить следующие темы:

1. Моллюски в искусстве
2. Моллюски в медицине
3. Моллюски красной книги РФ, НСО
4. Ядовитые моллюски

Многие исследования, которые в классе по разным причинам выполнить нельзя, могут быть предложены в качестве домашнего задания. Это могут быть задания, требующие длительного времени или специализированного оборудования, которым учебное заведение может не обладать. Например, такими заданиями могут являться наблюдения за насекомыми, или движение воды по растительному побегу. Работая над творческими заданиями, учащиеся могут пользоваться индивидуальными консультациями учителя. Но помощь не носит характера подсказки, полностью устраняющей творческую работу.

Внеурочная деятельность школьников наряду с учебными занятиями влияет на развитие личностных компетенций учащихся, если она тесно связана с ведущей учебно-познавательной деятельностью. Поэтому необходимо учащимся, имеющим повышенный уровень мотивации к учению, помогать проводить исследования отдельных объектов или явлений. Продукт такого взаимодействия – научно-исследовательские работы учеников, представленные на научно-практических конференциях и конкурсах.

Интерактивные методы обучения предполагают взаимодействие учеников не только с учителем, что позволяет активировать мышление учащихся и стимулировать развитие самостоятельности в поиске решения учебных задач. Такие методы обучения позволяют развить умение ориентироваться в информационном пространстве, а также критически оценивать информацию. Возможность самостоятельного конструирования полученной информации, дает возможность учащимся проявить свои творческие способности и выразить свою индивидуальность.

Таким образом, интерактивные методы обучения призваны осуществить главную идею, сформулированную во ФГОС – научить школьника учиться, ориентироваться в образовательном пространстве, развить критическое мышление, делать взвешенные выводы и уметь аргументировано обосновать свое решение.

#### Библиографический список

1. Двulichанская Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций. *Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н.Э. Баумана*. 2011; 04.
2. Зыбина Л.Н. Психологическая характеристика интерактивного обучения. *Активные и интерактивные формы обучения: межвузовский сборник научных трудов. Редакционная коллегия: Г.М. Мандрикова [и др.]*. Новосибирск: Издательство НГТУ, 2011: 13 – 19.
3. Пономарева И.Н., Кучменко В.С., Корнилова О.А., Драгомиллов А.Г., Сухова Т.С.: *Биология: 5 -9 классы: программа*. Москва: Вентана-Граф, 2015.
4. Сухорукова Л.Н., Кучменко В.С., Власова Е.А. *Биология. Тетрадь-Тренажер*. Москва: Просвещение.
5. Зыбина Л.Н. Проектный метод в активном социально-психологическом обучении. *Вестник педагогической инновации*. 2012; 1 (29): 47 – 52.
6. Бойцова А.А. Проектная деятельность как средство интеграции предметов естественнонаучного цикла в школе. *ЧиО*. 2013; 4 (37): 37 – 42.
7. Романов П.Ю., Сайгушев Н.Я., Романова Т.Е., Милов Ю.Э. Формирование исследовательских умений обучающихся в условиях перехода на госстандарт нового поколения. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 65 – 68.

#### References

1. Dvulichanskaya N. N. Interaktivnye metody obucheniya kak sredstvo formirovaniya klyuchevyh kompetencij. *Nauka i obrazovanie: nauchnoe izdanie MG TU im. N. E. Bauman a*. 2011; 04.
2. Zybina L.N. Psihologicheskaya harakteristika interaktivnogo obucheniya. *Aktivnye i interaktivnye formy obucheniya: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Redakcionnaya kollegiya: G.M. Mandrikova [i dr.]*. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGTU, 2011: 13 – 19.
3. Ponomareva I.N., Kuchmenko V.S., Kornilova O.A., Dragomilov A.G., Suhova T.S.: *Biologiya: 5 -9 klassy: programma*. Moskva: Ventana-Graf, 2015.
4. Suhorukova L.N., Kuchmenko V.S., Vlasova E.A. *Biologiya. Tetr ad'-Trenazher*. Moskva: Prosveschenie.
5. Zybina L.N. Proektnyj metod v aktivnom social'no-psihologicheskom obuchenii. *Vestnik pedagogicheskoy innovacii*. 2012; 1 (29): 47 – 52.
6. Boytsova A.A. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo integracii predmetov estestvennonauchnogo cikla v shkole. *ChiO*. 2013; 4 (37): 37 – 42.
7. Romanov P.Yu., Sajgushev N.Ya., Romanova T.E., Milov Yu.E. Formirovanie issledovatel'skih umenij obuchayuschihnya v usloviyah perehoda na gosstandart novogo pokoleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 65 – 68.

Статья поступила в редакцию 03.04.17

УДК 373

**Korobkova E.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Cultural Education, St. Petersburg Academy postgraduate teacher education (St. Petersburg, Russia), E-mail: korobkovaelena@mail.ru**

**CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE AS A ENVIRONMENT OF MORAL PERSONALITY FORMATION.** Moral formation of a personality is a priority of modern education. However realization of this task is complicated due to the lack of the effective pedagogical tools providing an interiorization of cultural wealth of learners. The author discusses one of the possible moral education strategies that imply cultural and educational environment being designed as socialization setting. Characteristics of cultural and educational environment are discussed and its main development trends are defined: the first is aimed at the development of the culture of the present; the second is associated with the comprehension of language diversity culture; the third involves the development of a "code of culture", defining the value orientations of a person in his everyday practices.

**Key words: moral education, cultural and educational environment, education focused on culture.**

**Е.Н. Коробкова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. культурологического образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: korobkovaelena@mail.ru**

## КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ПРОСТРАНСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Духовно-нравственное становление личности является приоритетом современного образования. Однако реализация этой задачи затруднена из-за отсутствия эффективных педагогических инструментов, обеспечивающих интериоризацию духовных ценностей обучающимися. Автор рассматривает одну из возможных стратегий духовного воспитания, связанную с проектированием культурно-образовательного пространства как пространства становления личности. В статье исследуется характеристика подобного пространства, определяются основные векторы его освоения: первый нацелен на освоение культуры, сложившейся к настоящему времени; второй связан с постижением многообразия языков культуры; третий предполагает освоение «кода культуры», определяющего ценностные ориентиры человека в его повседневных практиках.

**Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, культурно-образовательное пространство, культуроориентированное образование.**

Задача духовно-нравственного воспитания личности в настоящее время является приоритетной для образования и общества в целом, поскольку напрямую связана с обеспечением национальной безопасности страны, сохранением ее целостности и жизнеспособности. Российское общество переживает серьезный кризис, причина которого заключается не столько в замедлении темпов экономического развития, сколько в снижении качественного потенциала населения России. Известный ученый философ и социолог Питирим Сорокин еще в начале XX века отмечал, что концепция развития человеческого потенциала шире модели экономического развития. «Судьба любого общества, – писал он, – зависит, прежде всего, от свойств его членов» [1]. Иными словами, «здоровье нации» и ее благополучие во многом определяется ценностными ориентирами каждого из ее граждан, уровнем их культурного и духовного развития. Становление этих качеств личности связано с выработкой мировоззренческой платформы и происходит, преимущественно, в школьные годы.

Отчасти на решение этих задач нацелена «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [2]. Данный документ определяет, что ключевой целью образования и результатом деятельности каждого образовательного учреждения является формирование личности гражданина России – человека, для которого традиционные ценности русской культуры не являются «пустым звуком». Базовыми основаниями его мировоззрения должны стать такие нравственные ценности, как, справедливость; свобода; жизнь человека; межнациональный мир; семейные традиции; любовь и верность; забота о младших и старших; патриотизм; вера в Россию; единство Российской нации.

Педагогическое сообщество в целом поддерживает эти идеи, но сталкивается с трудностями в процессе их реализации. Очевидно, что Концепция имеет декларативный характер. Инструменты, обеспечивающие ее претворение в жизнь, внедрение в практику педагогической работы пока не достаточно разработаны. И связано это с тем, что формирование духовности – задача архисложная, не ограничивающаяся механическим усвоением базовых культурных и социальных норм. Ценности, как известно, «внезаходимы», их нельзя привить, объяснить или навязать. Они существуют за пределами понимания и вырабатываются самой личностью в процессе деятельности и рефлексивного анализа. Важно создать ситуацию, при которой ребенок, подросток творчески осмысляет действительность, деятельно осваивает ее и в процессе этого живого взаимодействия с миром определяется в мире ценностей, вырабатывает собственное отношение к ним, соотносит их с реальной жизнью, и наконец, принимает или не принимает их. Только в этих условиях преодолевается

абстрактность обучения и восприятия жизни, воспитываются качества, позволяющие личности целенаправленно и осмысленно выстраивать собственные жизненные стратегии.

Одной из возможных стратегий духовно-нравственного воспитания, способной обеспечить перенос ценностей из области идеального в пространство личностных смыслов, является обращение к потенциалу религиозной культуры. Эта стратегия нашла воплощение в массовом развитии культурно-образовательных религиозных центров, расширении спектра знаний о религии в образовательных программах государственных образовательных учреждений, наконец, в появлении в базовом учебном плане школы курса «Основы религиозных культур и светской этики». Однако, как отмечают современные исследователи О.В. Гукаленко и А.Я. Данилюк, использование религии как объединяющего фактора нового общественно-государственного воспитания имеет ряд существенных ограничений [3]. Обусловлено это, прежде всего, тем, что Россия – многоконфессиональная страна, где ни одна из религий не может претендовать на господствующее положение. Но, что еще более важно, религия, обращенная к глубинным сферам сознания, ориентированная на традиции, не способна дать молодому поколению ценностные ориентиры для существования в многообразной постмодернистской культуре, определенные социальные стратегии современной деятельности.

Более перспективным представляется иной вектор реализации духовно-нравственного воспитания, связанный с освоением **пространства культуры, которое современная педагогика рассматривает как пространство становления личности**. И обусловлено это, прежде всего, природной сущностью культуры, ее важнейшими характеристиками. Обозначим их.

Первое, на что стоит обратить внимание, **полифоничность и многогранность культуры**, ее способность органично соединять в едином смысловом поле не только разнообразные факты, события, явления, но и противоречивые мнения, позиции, точки зрения, согласуя их между собой в процессе диалогового взаимодействия. Это означает, что любой объект культуры, а именно с их освоения начинается вхождение ребенка в культуру, несет в себе множественные разнообразные значения и их «прочтение» зависит от ряда факторов: накопленного личностью опыта работы с разнообразными текстами культуры, общекультурного уровня, контекста восприятия. Что особенно важно, каждый из этих «внутренних смыслов» имеет право на существование. Современная культура допускает множественные толкования смыслов и значений одного и того же предмета, объекта, факта. Таким образом, осваивая пространство культуры, личность вступает в пространство диалога, в котором звучат разные точки зрения.

В результате вырабатываются те духовные и нравственные основания, которые создают мировоззренческий базис личности.

Вторая неотъемлемая характеристика культуры заключается в том, что она представляет собой *двоичную систему*, основание которой составляют бинарные оппозиции: добро – зло, истина – ложь, хорошо – плохо и т.п. Это свойство культуры побуждает рассматривать каждое из явлений жизни в дихотомии, что предполагает рефлексию, оценку, выработку ценностного отношения к совершаемому или совершенному действию. Культура – это выбор, который человек делает в соответствии с собственными представлениями о ценностях и смысловых приоритетах. Критерии выбора определяются не столько ситуацией, сколько представляют систему, определяющую жизненные стратегии. Способность рефлексировать, оценивать, выбирать, спроводимая культурой, порождает то, что принято называть духовностью.

И, наконец, третья черта культуры, обуславливающая формирование нравственной позиции, наиболее точно обозначена философом М.К. Мамардашвили: «Культура – это усилие быть». Как уже отмечалось выше ценности невозможно сформировать, их необходимо вырабатывать самостоятельно, создавать в своем внутреннем мире. И это сложная работа, требующая интеллектуальных усилий, эмоционального напряжения, творческого переосмысления хорошо известных истин, конструирования новых смыслов.

Однако все перечисленные выше качества культуры остаются не востребованными до той поры, пока не произойдет встреча человека с миром и личность не вступит в индивидуальное взаимодействие с объектами, являющимися опредмеченной сутью культуры. Соответственно, способствовать духовному формированию личности может любая учебная или внеучебная деятельность, предполагающая освоение артефактов культуры и требующая рефлексии. Важно лишь, чтобы в этой деятельности ученик занимал субъектную позицию: осваивал не только образцы и алгоритмы, воспроизводя предлагаемые ему действия, но и смысл совершаемого.

Образование, в этом случае, способно превратиться, как предсказывал некогда С.И. Гессен, в духовное странствие в мире культуры, в котором человек обретает свое творческое призвание [4, с. 216]. Любое явление культуры в этом удивительном странствии человеческого духа может стать судьбоносным, определив цели развития личности и ее будущие приоритеты. Задача школы, в данном контексте, заключается в том, чтобы активно использовать возможности культурной среды в образовательном процессе, наполнить жизнь ребенка чередой подобных культурных встреч и событий. Особенно актуально данные положения звучат в контексте концепции Открытого образования, основу которой составляет представление об образовании как деятельности человека, не имеющей границ и пределов.

Именно поэтому понятие «образовательное пространство» в педагогическом тезаурусе все чаще заменяется понятием «культурно-образовательное пространство». Традиционно образовательное пространство понимается как совокупность образовательных институтов, образовательных процессов и образовательных сред, осуществляющих специфическую деятельность по развитию личности. В последние годы это пространство стремительно расширяется за счет того, что образовательная деятельность обретает новые формы, захватывает неформальные и информальные сферы, все более размывая грань между пространством образования и пространством культуры.

Под пространством культуры современная наука понимает ландшафт, в котором находится та или иная культура, включающий пространство природы и жизненное пространство, пространство социума и личности, пространство политики и экономики, пространство города, края и национальное пространство в целом. Пространство культуры воспринимается как нечто сложившееся, устоявшееся, констатирующее культуру как таковую, закрепляющее те ценности и нормы, на которые ориентируется как общество в целом, так и отдельная личность [5].

Ценность данного пространства заключается в том, что при определенных условиях оно способно трансформироваться в культурное пространство – поле реализации человеческих задач, возможностей, желаний, осуществления целей и интересов, социальных программ, «распространения идей и взглядов, языка и традиций, верования и норм» [6, с. 39]. Культурное пространство в отличие от пространства культуры связано с деятельностью человека и невозможно вне ее, оно рождается в про-

цессе осмысленного освоения мира, воссоздания и обновления культурных текстов, норм и ценностей.

Задача современного образования – заключается в том, чтобы расширить присутствие человека в мире, дать личности опыт освоения пространства культуры и преобразования его в культурное пространство – поле собственной самореализации и самоопределения.

Решение этой задачи связано с проектированием особого культурно-образовательного пространства – сферы, интегрирующей *«потенциал культуры и её «природную сущность с социокультурными возможностями образования»* [7, с. 43].

Культурно-образовательное пространство соединяет в единое целое:

- культуру – культурные ландшафты или отдельные культурные объекты, которые предьявляется личности для изучения, освоения, преобразования;

- образование – специфические локальные образовательные среды, как места, где осуществляется специальная деятельность, связанная с освоением культурного и социального опыта, его развитием и преобразованием;

- человека, который выступает как активный создатель культуры и её конструктор и сам в процессе её освоения претерпевает существенные изменения.

В конечном итоге, мы можем представить себе это пространство как набор образовательных модулей – специально проектируемых или образуемых стихийно, включающих разнообразные элементы культурной среды, которые в совокупности складываются в образовательный маршрут личности. Очевидно, что это пространство не может быть создано единожды, оно проектируется каждый раз заново в зависимости от образовательных задач и культурных вызовов, возникающих «здесь и сейчас», но в соответствии со стратегической целью, в качестве которой выступает самоопределение личности на основе ценностей культуры.

Проектирование подобного пространства возможно при условии достижения гармоничного соотношения его «закрытого» и «открытого» компонентов. Доля обязательного, регламентированного, жестко структурированного «закрытого» образовательного пространства должна быть сокращена, уступив место открытым образовательным моделям, реализующим потенциал культурной среды для становления личности.

Обозначим специфические характеристики этого вновь формирующегося культурно-образовательного пространства.

*Во-первых, культурно-образовательное пространство не имеет заданных границ, оно подвижно и модифицируется в зависимости от образовательных целей и задач.*

В целом культурно-образовательное пространство имеет тенденцию к расширению от микроуровня – пространства культуры «обжитого» и присвоенного человеком к мезоуровню – пространству, объединяющему носителей одной культуры и, далее макроуровню – единому глобальному пространству мировой культуры.

В то же время — это пространство развивается неравномерно и не имеет заданного направления развития. Это пространство формируется человеком, поэтому его конфигурация и протяженность зависят от личности – ее кругозора, интересов, движущих мотивов и способности осознать пределы собственного присутствия в окружающем мире, а также от тех культурных целей и заданий, которые человек в состоянии осмыслить и поставить перед собой.

*Во-вторых, культурно-образовательное пространство нелинейно, оно выстраивается в логике фрактальной системы, воспроизводя в каждой своей точке все характеристики современной культуры, все богатство многослойного и полифоничного её строения. И это позволяет любой объект культуры рассматривать как своеобразный «портал», способ входящего в культурное пространство, а культурно-образовательное пространство в целом, как своеобразную микромодель культуры.*

*В-третьих, культурно-образовательное пространство многомерно. Оно развивается не только по горизонтали, охватывая все новые «территории» культуры – историко-культурные пласты, сферы политики и экономики, общественных отношений и повседневной культуры и пр. Это пространство имеет вертикаль, включающую разные «атмосферные» слои культуры – предметный, знаково-символический, ценностно-смысловой.*

Обозначенные характеристики культурно-образовательного пространства позволяют выделить, по меньшей мере, три вектора его освоения в образовательном процессе.

**Первый вектор** нацелен на освоение «ставшей» культуры [8, с. 26], которая досталась нам в наследство от предыдущих поколений и сложилась к настоящему времени. Она сохраняется в музеях, памятниках культурного наследия, текстах, культурных нормах и традициях. Эта культура всегда прошлое, которое, по образному выражению Х. Ортеги-и-Гассета, «не может сказать, что нам делать сейчас», как впрочем, «не может предупредить, чего нам не делать» [9]. Осваивая эту реальность, человек приобретает знания о культуре и постоянно «расширяет» круг своего присутствия в культуре, включая в свое сознание все новые ее пласты.

**Второй вектор** освоения культурно-образовательного пространства связан с постижением многообразия языков культуры. Чтобы созидать новую культурную реальность человек должен владеть специфическими способами существования в культуре, иметь определенные умения и навыки «чтения» разнообразных текстов культуры, их «перевода» с одного языка на другой, понимания и интерпретации их содержания, т.е. обладать достаточно высоким уровнем семиотической компетентности. Результатом освоения этого вектора является становление способности личности к конструированию культуры, генерации культурных текстов и культурных смыслов.

**Третий вектор** «движения» в культурно-образовательном пространстве предполагает освоение «кода культуры» – базисных «мировоззренческих универсалий», определяющих ценностные ориентиры человека в его повседневных практиках [10]. Они представлены такими категориями культуры как «природа», «космос», «пространство», «время», «человек», «свобода», «справедливость» и т.д. На основании их освоения формируется целостный образ жизненного мира и вырабатывается шкала ценностных приоритетов, соответствующих данному типу культуры.

В настоящее время Школой накоплен богатейший опыт проектирования культурно-образовательных пространств, позволяющих ученикам совершать путешествия в культуру, осваивать невидимый, но вполне осязаемый мир духовных и нравственных ценностей. Этот опыт противоречив и разнообразен – от отдельных проектов и локальных событий до целостных программ и проектов, концепций и моделей. Он нуждается в систематизации, осмыслении и анализе, что позволит выработать стратегию реализации духовно-нравственного воспитания личности с опорой на культуру.

#### Библиографический список

1. Сорокин П.А. *Современное состояние России*. Новый мир. 1992; 4: 188 – 197.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России*. Москва: Просвещение, 2009.
3. Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. *Воспитание в современной России*. Педагогика. 2005; 10: 3 – 17.
4. Гессен С.И. *Основы педагогики: Введение в прикладную философию*: учебное пособие для вузов. Москва, 1995: 448.
5. Сенько Ю.В. *Образование всегда накануне себя*. Педагогика. 2004; 5: 22 – 29.
6. Быстрова А.Н. *Культурное пространство как предмет философской рефлексии*. Философские науки. 2004; 12: 24 – 40.
7. Герасимов Г.И. *Культурно-образовательное пространство: сущность и реалии становления*. Г.И. Герасимов, Л.Н. Павленко. Ростов-на-Дону, 2003: 48.
8. Ортега-и-Гассет Х. *Восстание масс. Культурология: хрестоматия*. Москва: Гардарики, 2000: 169 – 173.
9. Орлова Е.В. *Культурное пространство: определение, специфика, структура. Аналитика культурологии*. 2010; 18. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/kulturnoe-prostranstvo-opredelenie-spetsifika-struktura>
10. Степин В.С. *Цивилизация и культура*. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2011: 407.

#### References

1. Sorokin P.A. *Sovremennoe sostoyanie Rossii*. Novyj mir. 1992; 4: 188 – 197.
2. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii*. Moskva: Prosveschenie, 2009.
3. Gukalenko O.V., Danilyuk A.Ya. *Vospitanie v sovremennoj Rossii*. Pedagogika. 2005; 10: 3 – 17.
4. Gessen S.I. *Osnovy pedagogiki: Vvedenie v prikladnyuyu filosofiyu*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva, 1995: 448.
5. Sen'ko Yu.V. *Obrazovanie vsegda nakanune sebya*. Pedagogika. 2004; 5: 22 – 29.
6. Bystrova A.N. *Kul'turnoe prostranstvo kak predmet filosofskoj refleksii*. Filosofskie nauki. 2004; 12: 24 – 40.
7. Gerasimov G.I. *Kul'turno-obrazovatel'noe prostranstvo: suschnost' i realii stanovleniya*. G.I. Gerasimov, L.N. Pavlenko. Rostov-na-Donu, 2003: 48.
8. Ortega-i-Gasset H. *Vosstanie mass. Kul'turologiya: hrestomatiya*. Moskva: Gardariki, 2000: 169 – 173.
9. Orlova E.V. *Kul'turnoe prostranstvo: opredelenie, specifika, struktura. Analitika kul'turologii*. 2010; 18. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/kulturnoe-prostranstvo-opredelenie-spetsifika-struktura>
10. Stepin V.S. *Civilizaciya i kul'tura*. Sankt-Peterburg: SPbGUP, 2011: 407.

Статья поступила в редакцию 23.03.17

УДК 378

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

**Kelbihanov R.K.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [kelrus@mail.ru](mailto:kelrus@mail.ru)

#### REQUIREMENTS FOR HIGHER EDUCATION SCHOOL TEACHER IN THE CONTEXT OF TRENDS OF DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN NATIONAL SYSTEM OF HIGHER EDUCATION.

The article discusses the requirements for a teacher at a modern university in the context of innovative processes in the Russian education. The authors conclude that the teacher needs to be competent in many areas. In this case, first of all, he should possess a system of common cultural and professional competencies relating to the field of study, which he teaches. The university teacher is to be also prepared to function in an innovative mode, mastering the necessary technologies, approaches in teaching, allowing training of students to meet modern requirements. New ideas can be realized through innovative programs (projects) of a university, so the teacher of a modern university should be included in the processes of the development and introduction of innovative programs of universities.

**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](mailto:bulat-625@mail.ru)

**Н.А. Кулибеков**, канд. ф.-м. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: [kulibekovna@mail.ru](mailto:kulibekovna@mail.ru)

**Р.К. Келбиханов**, канд. ф.-м. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: [kelrus@mail.ru](mailto:kelrus@mail.ru)



## ТРЕБОВАНИЯ К ПРЕПОДАВАТЕЛЮ В КОНТЕКСТЕ ВЕДУЩИХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются требования, предъявляемые к преподавателю современного вуза в контексте инновационных процессов, происходящих в отечественном образовании. Авторы делают вывод о том, что преподаватель вуза должен быть компетентным во многих областях. При этом, прежде всего, владеть системой общекультурных и профессиональных компетенций, связанных с направлением подготовки студентов, которое он осуществляет. Преподаватель высшей школы должен быть готов функционировать в инновационном режиме, постоянно осваивая необходимые технологии, подходы к обучению, позволяющие осуществлять профессиональную подготовку студентов с учётом современных требований.

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

Высшая школа имеет первостепенное значение для социально-экономического развития государства, ведь именно вузы формируют интеллектуальный, культурный, творческий потенциал общества. Развитие общества неразрывно связано с развитием образования.

В последнее время современный вуз функционирует как сложное многокомпонентное структурное образование несёт в себе характерные признаки системы:

- целостность и единство составляющих учебный процесс;
- многокомпонентность и иерархичность системы;
- состав системообразующих связей для функционирования компонентов на уровне педагогических систем.

В целом можно отметить, что современный вуз – образовательное учреждение высшего профессионального образования, реализующее многоуровневые программы высшего (бакалавриат, магистратура) и послевузовского (докторантура) профессионального образования, отвечающее современным требованиям со стороны государства, общества, личности в части качества подготовки высококвалифицированных специалистов [3].

Качественно новый подход к организации учебно-педагогического процесса в инновационном вузе требует принципиально иных отношений в системе «преподаватель – студент»: ценности-цели педагога должны быть скорректированы с учетом социального опыта будущей деятельности выпускника вуза. Эта коррекция предполагает такое педагогическое общение, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учения, творческого характера учебной деятельности обучаемого, всестороннего его развития и т. п.

Главная задача учебных заведений, предоставляющих базовое профессиональное образование, заключается, прежде всего, в создании условий для подготовки специалистов по востребованным специальностям и в осуществлении учебного процесса таким образом, чтобы он способствовал формированию навыков саморазвития и творческих навыков.

Реформирование системы высшего образования в России характеризуется поиском оптимального соответствия между сложившимися традициями в отечественной высшей школе и новыми подходами.

Авторы [1 – 3] выделяют ряд тенденций, характерных для отечественной системы высшего образования в целом:

- университаизация высшего образования в России и процесс интеграции всех высших учебных заведений с ведущими в стране университетами, что приводит к появлению университетских комплексов.
- обогащение вузов современными информационными технологиями, широкое включение в систему Internet и интенсивное развитие дистанционных форм обучения студентов.
- постепенный перевод высшей школы России на самофинансирование и др.

Поэтому наблюдается переход российских вузов в инновационный режим по апробации новых учебных планов, образовательных стандартов, образовательных технологий и структур управления. При этом вузы, изменяющиеся в процессе инновационного поиска, относятся к категории саморазвивающихся образовательных систем.

Высокий уровень конкуренции на рынке образовательных услуг способствует необходимости вузов следовать сложившимся нормам качества обучения и фактически постоянно функционировать в инновационном режиме в связи с изменениями в ФГОС и требованиями со стороны потребителей образовательных услуг, а так же с меняющимися потребностями регионов к подготовке кадров различных направлений.

В частности, показателем качественного преподавания является применение прогрессивных методов обучения, осно-

ванных на креативных и интерактивных подходах. Это связано с тем, что данные методы позволяют отрабатывать определенные навыки и применять практические знания на конкретных примерах, осуществлять моделирование ситуации и т. д. К ним относится метод конкретных ситуаций, деловые ролевые игры, мозговой штурм, обсуждение и т. д. Такие методы базируются на принципах обучения взрослых людей, которые значительно отличаются от подходов традиционной педагогики.

Важным требованием к учебному процессу в условиях современного вуза является оборудование учебных аудиторий: наличие презентационной техники (мультимедийного проектора и компьютера) для демонстрации учебных материалов в виде презентации; аудитории так же должны быть снабжены оборудованием, необходимым для изучения специфических предметных областей.

Многие исследователи отмечают, что важным показателем качества обучения так же является уровень подготовленности и педагогического мастерства преподавателя. Это является наиболее важным аспектом обучения. При этом, в свете сложившихся условий функционирования высшей школы, каждый преподаватель, как и вуз, должен быть готов осуществлять свою профессиональную деятельность в инновационном режиме. Тем самым, преподаватель современного вуза, вне зависимости от его желания, является одновременно субъектом и объектом инновационной системы и инновационной деятельности вуза. При этом модель инновационной системы вуза выступает как открытая самоорганизующаяся система, в которой субъекты и объекты инновационной деятельности вуза взаимодействуют в процессе выработки инновационных идей, создания и реализации инновационной продукции (работ, услуг) и осуществляют свою деятельность в рамках проводимой вузом (кафедрой, лабораторией) политики в области развития инновационной системы.

Инновационная деятельность вуза – это совокупность практических действий всех субъектов инновационной деятельности вуза по обновлению услуг, организации инновационного обучения, инновационных научных исследований, инновационного производства, включая обоснование, создание (разработку) и освоение инноваций (новых продуктов, технологий, услуг).

Новые идеи могут реализоваться через инновационные программы (проекты) вуза, поэтому преподаватель современного вуза должен быть включен в процессы разработки и реализации инновационной программы вуза. Под инновационной программой вуза мы понимаем комплекс взаимосвязанных мероприятий и инновационных проектов, проводимых по приоритетным научно-техническим и актуальным образовательным и научно-исследовательским направлениям, и обеспечивающих в вузе в течение заданного периода времени создание, производство и начало реализации нового вида продукции, технологии, услуги с целью получения прибыли или иного полезного результата в научной, образовательной сферах или определенной отрасли экономики. Отсюда инновационная образовательная программа вуза – это совокупность целенаправленных действий, проводимых вузом и обеспечивающих:

- комплексность объединенных генеральной целью, взаимосвязанных по срокам, ресурсам, исполнителям мероприятий по созданию и введению в образовательную практику новых и качественно усовершенствованных образовательных программ;
- применение новых, в т. ч. информационных, образовательных технологий, внедрение прогрессивных форм организации образовательного процесса и активных методов обучения, а также учебно-методических материалов, соответствующих современному мировому уровню;
- высокое качество обучения, обеспечиваемое в рамках современных систем управления качеством;

– интеграция образования, науки и инновационной деятельности;

– формирование у выпускников профессиональных компетенций, обеспечивающих их конкурентоспособность на рынке труда [3].

Если рассматривать развитие инновационной системы вуза как необходимый компонент управления процессом профессионально-личностного развития преподавателя и студента путем создания благоприятных для этого условий, наиболее значимыми из них следует признать наличие инновационной системы в вузе и организованного инновационного пространства в окружающей субъектов инновационной деятельности среде, создаваемых и функционирующих на гуманистической основе.

Тем самым преподаватель вуза должен быть компетентным во многих областях. При этом, прежде всего, владеть системой общекультурных и профессиональных компетенций, связанных с направлением подготовки студентов, которое он осуществляет.

#### 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. *Innovatsionnaya deyatel'nost' v klassicheskom universitete: terminy i ponyatiya*. Pod redakciej professora V.A. Shapovalova. Stavropol', 2008.
3. Pashtayev B.D., Harchenko L.N. Innovatsionnye aspekty professional'noj deyatel'nosti prepodavatelya sovremennogo vuzua. *Nauchnyye problemy gumanitarnykh issledovaniy*. 2011; 2: 188 – 191.
4. Kazar'yanc K.`E. Innovatsii 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

**Lomakin M.O.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Drawing and Painting Department, High School of Folk Arts (Institute) (St. Petersburg, Russia), E-mail: mihail.lomakin@inbox.ru*

**THE DISCLOSURE OF THE CONCEPT OF DECORATIVE DRAWING IN REGARD TO THE PROFESSIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF THE TRADITIONAL APPLIED ARTS.** The article handles some aspects of terminology in a comparatively new field of professional education of bachelor degree holders in the traditional applied arts. Terminological differences are shown between such branches of learning as "Academic drawing" and "Decorative drawing" in view to their mutual dependence on the artistic methods of the graphic arts. It represents the educational contents of the both disciplines in regard to the specificity of the different profiles of the traditional applied arts. The research is based on the study of various interpretations of the term "Decorative drawing". The work highlights the characteristic pedagogical nature, demonstrates a significant role of "Decorative drawing" in the modern professional training of bachelors.

**Key words:** *academic drawing, decorative drawing, graphic arts, decorative processing, composition, terminology.*

**M.O. Ломакин**, канд. пед. наук, доц. каф. рисунка и живописи Высшей школы народных искусств (института), E-mail: mihail.lomakin@inbox.ru

## РАСКРЫТИЕ ПОНЯТИЯ «ДЕКОРАТИВНЫЙ РИСУНОК» ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ОБЛАСТИ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

В статье рассматривается сущность понятия и значение термина «декоративный рисунок», появившегося в современной педагогической литературе, как наименование новой учебной дисциплины в профессиональном образовании. Дан сравнительный анализ содержания учебной дисциплины «Декоративный рисунок» в сравнении с дисциплиной «Академический рисунок»; показан процесс формирования изобразительных приемов декоративного рисунка на основе искусства декоративной графики с учетом специфики различных видов традиционного прикладного искусства; на основании изучения различных трактовок понятия «декоративный рисунок» выделена его характерная черта – педагогическая природа; обоснована существенная роль «декоративного рисунка» в современной профессиональной подготовке бакалавров.

**Ключевые слова:** *академический рисунок, декоративный рисунок, декоративная графика, декоративное решение, композиция, терминология*

В течение всего времени своей преподавательской и научной работы, автору настоящей статьи неоднократно приходилось сталкиваться с непониманием слушателями и студентами значения термина «декоративный рисунок». Действительно,

ет. Преподаватель должен чётко осознавать личную ответственность за проведение занятий; иметь активную социальную позицию и быть носителем общечеловеческих ценностей; быть эрудированным, осведомлённым в сфере образования для усовершенствования своей преподавательской деятельности.

Обобщённо общие требования к преподавателю вуза формируются следующим образом:

- высокая профессиональная компетентность;
- педагогическая компетентность;
- социально-экономическая компетентность;
- коммуникативная компетентность;
- высокий уровень профессиональной и общей культуры

[4; 5].

Преподаватель высшей школы также должен быть готов функционировать в инновационном режиме, постоянно осваивая необходимые технологии, подходы к обучению, позволяющие осуществлять профессиональную подготовку студентов с учётом современных требований.

искусства, в котором значителен декоративно-условный элемент, либо, гораздо реже, весь жанр графического искусства, как целое, хотя для этого гораздо чаще применяется наименование «декоративная графика» [1, с. 10].

Последовательное и обоснованное применение термин «декоративный рисунок» получил в Высшей школе народных искусств с началом работы по подготовке бакалавров традиционного прикладного искусства, с возникновением учебной дисциплины «Декоративный рисунок». Содержание этой дисциплины соотносится с содержанием дисциплины «Академический рисунок», и в полной мере строится на его основе. Термины «академический рисунок», «декоративная графика» и «декоративный рисунок» известны всем, интересующимся изобразительным искусством, однако их роль в художественном образовании и функциональные различия между ними понимаются очень туманно, в том числе людьми, имеющими отношение к художественному образованию.

«Сущностно следует различать понятия «декоративный рисунок» и «декоративная графика». В истории искусства есть понятия – «академический рисунок», «декоративная графика» и «декоративный рисунок» [2, с. 16]. Взаимодействие этих понятий выстраивается следующим образом:

- академический рисунок в процессе подготовки художника традиционного прикладного искусства;
- декоративность традиционного прикладного искусства;
- особый вид декоративной графики, соотносенный со спецификой различных видов традиционного прикладного искусства, получивший название «декоративный рисунок»;
- взаимодействие академического рисунка с декоративным рисунком;
- роль декоративного рисунка в подготовке художника в соответствии со спецификой различных профилей традиционного прикладного искусства.

История преподавания и дидактические принципы академического рисунка общеизвестны, его роль в подготовке художников самых различных художественных направлений – станковистов, графиков, архитекторов, дизайнеров – определена и установлена. Однако обучение академическому рисунку будущих художников традиционного прикладного искусства часто вызывает споры и вопросы о том, следует ли вообще обучать этих художников академическому рисунку. В традиционных центрах прикладного искусства – Мстёре, Холуе, Федоскино, где ведется обучение студентов в филиалах ВШНИ, в беседах автора с преподавателями и студентами высказывалось мнение, что академические принципы рисования способны прямо вредить самобытности традиционного искусства.

Попробуем разобраться в данной ситуации. Существует принципиальная необходимость изучения академического рисунка будущими бакалаврами традиционного прикладного искусства, и мнение это основано на понимании роли академического рисунка как единой профессиональной основы для сохранения и динамичного развития русских народных промыслов вне зависимости от его видов. В современных условиях развитие всех видов традиционного прикладного искусства, даже таких, как вышивка и кружевоплетение, на первый взгляд не связанных с большой рисовальной формой, но только на первый взгляд не связанных, должно основываться на профессиональной базе академического рисунка, как основе профессионализма и непрерывном условии его сохранения, существования и развития [3, с. 4]. В еще большей степени это относится к таким видам искусства, как лаковая миниатюрная живопись, декоративная роспись или ювелирное искусство.

Общеизвестно, что сущностью академического рисунка является изучение конструктивной формы в пространстве [2; 4, с. 14]. Сущностью же традиционного прикладного искусства является декоративность, которая, помимо прочего, характеризуется упрощенностью и уплощенностью [5, с. 8]. Необходимо гармонически соединить уплощенность декоративности с объемным пониманием академического рисунка. Декоративная уплощенность характеризуется применением метода ритмической и орнаментальной организации плоскости, понятием через трансформацию видимого в природе пространственного объема. К этому добавляется разработка орнаментального содержания, трансформация, замкнутая, уравновешенная композиция. Первоначальное противоречие переходит во взаимодействие, в развитие, переработку видимого в условное, реалистическое

в формальное изображение [6, с. 32]. Эта задача решается средствами декоративного рисунка, применением его собственных художественных возможностей. Декоративный рисунок является связующим звеном между академической базой и традиционным прикладным искусством, хотя может существовать и самостоятельно, как жанр искусства или учебная дисциплина, наравне с академическим рисунком.

В технологическом отношении декоративный рисунок отличается от более широко понимаемой декоративной графики тем, что он гораздо жестче привязан к конкретной реальности через реалистическое изображение, предварительно выполненное методом академического рисования с натуры. В законченном произведении декоративного рисунка сохраняются композиция, пропорции, характер изображаемых предметов, основное тональное решение. Что же принципиально нового, отличного от реалистичного изображения содержит в себе художественное произведение, выполненное таким образом? Первое – значительно больший элемент творческого начала. И второе – тесная художественно-технологическая связь с различными профилями традиционного прикладного искусства. Художественный поиск студента лежит в плоскости переработки конкретного изобразительного материала в сторону поиска формальной красоты и выразительности пятна, силуэта, ритма [7, с. 12]. Поиск остается композиционным, но приобретает большую конкретность, четкую направленность на решение сугубо прикладных задач. Следующим шагом станет поиск композиционных решений при создании произведения традиционного прикладного искусства – в вышивке, кружеве, лаковой миниатюре, ювелирном искусстве [8, с. 5].

Определение понятия «декоративная графика» широкое и неконкретное, под ним понимается жанр искусства графики в самом широком смысле, например, натурное рисование с применением особых графических материалов, создание печатных эстампов, каллиграфия, сюжетная станковая графика, оформление мебели, книжная, компьютерная и металлографика. Сущностное содержание понятий «декоративная графика», «декоративный рисунок» как учебной дисциплины не было разработано вплоть до настоящего времени, до начала деятельности Высшей школы народных искусств в Санкт-Петербурге.

В заключение приведем некоторые формулировки, может быть спорные, но дающие представление о сущности понятий и относящихся к ним терминов:

**Академический рисунок** – способ изображения видимой объемной пластической формы в пространстве при помощи графических средств [9, с. 12].

**Декоративная графика** – вид изобразительного искусства, использующий в качестве основных изобразительных средств линии, штрихи, пятна и точки. ... Кроме контурной линии, в графическом искусстве широко используются штрих и пятно, также контрастирующие с белой (а в иных случаях также цветной, чёрной, или реже – фактурной) поверхностью бумаги – главной основой для графических работ. Сочетанием тех же средств могут создаваться тональные нюансы. Наиболее общий отличительный признак графики – особое отношение изображаемого предмета к пространству, роль которого в значительной мере выполняет фон бумаги (по выражению советского мастера графики В. А. Фаворского, – «воздух белого листа») [10, с. 13; 2, с. 20].

**Декоративный рисунок** – учебная дисциплина в подготовке бакалавров традиционного прикладного искусства, содержание которой составляют рисование с натуры с применением приемов декоративной графики (точка, линия, пятно), либо композиционно-декоративная переработка натурального изображения средствами декоративной графики [2, с. 20].

Эти определения показывают, что основной чертой понятия «декоративный рисунок» является его педагогическая природа, и это понятие относится к учебной дисциплине, входящей составной частью в подготовку бакалавров традиционного прикладного искусства. В плане художественно-технологического содержания дисциплина «Декоративный рисунок» является соединением академического рисунка как вида искусства и фундаментальной учебной дисциплины и широко пользуется изобразительным арсеналом декоративной графики, как вида изобразительного искусства, точнее, как широкого поля различных художественных жанров.

## Библиографический список

1. Звонцов В.М. *Основы понимания графики*. Москва, 1963.
2. Ломакин М.О. *Декоративный рисунок в подготовке бакалавров по конкретным видам традиционного прикладного искусства*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2016.
3. Максимович В.Ф. Исторический аспект и современное состояние образования в области народной художественной культуры России. *Профессионал*. 2001.
4. Радлов Н.Э. *Рисование с натуры*. Ленинград: «Художник РСФСР», 1978.
5. Рождественская С.Б. *Русская народная художественная традиция в современном обществе*. Москва: Наука 1981.
6. Бардина Р.А. *Изделия НХП и сувениры: учебник для ПТУ*. Москва: Высшая школа, 1990.
7. Бесчастнов Н.П. *Черно-белая графика: учебное пособие*. Москва: Владос, 2012.
8. Бредник Т.О. *Основы художественного проектирования костюма и эскизной графики*. Ростов-на-Дону, 2002.
9. Радлов Н.Э. *Рисование с натуры*. Ленинград: «Художник РСФСР», 1978.
10. Фаворский В.А. *Об искусстве, о книге, о гравюре*. Москва: Книга, 1986.

## References

1. Zvoncov V.M. *Osnovy ponimaniya grafiki*. Moskva, 1963.
2. Lomakin M.O. *Dekorativnyj risunok v podgotovke bakalavrov po konkretnym vidam tradicionnogo prikladnogo iskusstva*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskix nauk. Sankt-Peterburg, 2016.
3. Maksimovich V.F. Istoricheskij aspekt i sovremennoe sostoyanie obrazovaniya v oblasti narodnoj hudozhestvennoj kul'tury Rossii. *Professional*. 2001.
4. Radlov N. E. *Risovanie s natury*. Leningrad: «Hudozhnik RSFSR», 1978.
5. Rozhdestvenskaya S.B. *Russkaya narodnaya hudozhestvennaya tradiciya v sovremennom obschestve*. Moskva: Nauka 1981.
6. Bardina R.A. *Izdeliya NHP i suvenirny: uchebnyk dlya PTU*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
7. Beschastnov N.P. *Cherno-belaya grafika: uchebnoe posobie*. Moskva: Vlados, 2012.
8. Brednik T.O. *Osnovy hudozhestvennogo proektirovaniya kostyuma i eskiznoj grafiki*. Rostov-na-Donu, 2002.
9. Radlov N. E. *Risovanie s natury*. Leningrad: «Hudozhnik RSFSR», 1978.
10. Favorskij V.A. *Ob iskusstve, o knige, o gravюре*. Moskva: Kniga, 1986.

Статья поступила в редакцию 03.04.17

УДК 378

**Lonchinskaya T.Ye.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Artistic-Creative Research Laboratory, Innovation Center of Traditional Applied Art, High School of Folk Arts (Institute) (St. Petersburg, Russia), E-mail: lte05@mail.ru*

**THE FORMATION OF ETHNO-CULTURAL VALUES THROUGH RITES OF ISOKINETIC.** The article is dedicated to a problem of formation of ethnic cultural values on the basis of the study of attributes by students of an art university. With regard to wedding ceremonies and attendant items of material culture the researcher shows the possibility of the development of traditions and folk art that are the necessary educational basis for the upbringing and education of younger generation. Training in traditional crafts is considered on the basis of traditional ethnic culture. The paper appeals to customs and spiritual roots of folk art that contribute to the formation of national consciousness of future artists decorative art to create their exquisite works of decorative art.

**Key words: education, works of decorative applied art, paraphernalia of rituals, tradition.**

**Т.Е. Лончинская**, канд. пед. наук, зав. художественно-творческой лабораторией Научно-исследовательского инновационного центра традиционного прикладного искусства Высшей школы народных искусств (института), г. Санкт-Петербурге, E-mail: lte05@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ АТТРИБУТИКИ ОБРЯДОВ

Статья посвящена проблеме формирования этнокультурных ценностей на основе исследования атрибутики обрядов студентами художественного вуза. На примере изучения свадебного обряда и сопутствующих ему предметов материальной культуры показана возможность освоения традиций и народного искусства, являющихся необходимой образовательной основой воспитания и образования подрастающего молодого поколения. Обучение традиционному прикладному искусству рассмотрено на основе традиционной этнокультуры. Обращение к обычаям и духовным корням народного искусства способствует формированию национального самосознания будущих художников декоративно-прикладного искусства и созданию ими высокохудожественных произведений декоративно-прикладного искусства.

**Ключевые слова: образование, произведения декоративно-прикладного искусства, атрибутика обрядов, традиция.**

Организацией среды, формирующей национальное самосознание личности и осмысление принадлежности к определенной этнической общности, служат ознакомления с обычаями, обрядами и традициями своего народа. В утвержденных правительством РФ в декабре 2014 года «Основах государственной культурной политики» обозначены следующие цели: «укрепление гражданской идентичности; создание условий для воспитания граждан; сохранение исторического и культурного наследия и его использование для воспитания и образования; передача от поколения к поколению традиционных для российской цивилизации ценностей и норм, традиций, обычаев и образцов поведения» [1, с. 10].

Разработка направлений, способствующих развитию у студентов активного творческого восприятия в процессе общения с подлинными произведениями народного искусства, открывающих возможности для расширения общекультурного и профессионального кругозора, является одной из основных позиций педагогической воспитательной работы.

Общеизвестный факт, что соблюдение традиционного обряда требует наличия определенных постоянных необходимых признаков – атрибутов. На примере изучения одного из древнейших русских обрядов – свадебного, студентами рассматривались связанные с ним атрибуты – предметы материальной культуры прошлых столетий, являющиеся в современном мире произведениями народного искусства. Интересно, что «attributus» в переводе с латыни означает – приданое.

Любое произведение искусства, любое событие определяется, прежде всего, во времени и в пространстве. Мы говорим: «Кружевной подзор. Конец XIX в. Вологодская губерния», «Все-российская кустарная выставка, 1913 г., Петроград». Для нас важен общественный, культурный, художественный пространственно-временной континуум, в котором «ключом служит этническая отнесенность памятника; условия его возникновения схватываются как момент социокультурной и художественной эволюции этнической общности» [2, с. 276]. Освоение культурных ценностей предусматривает знакомство с историей их про-

исхождения и создания. Уникальным явлением культуры является русский свадебный костюм, созданный на основе местных художественных традиций, он отражает представления славян об окружающем мире.

В основе русской свадебной одежды к. XIX – начала XX века лежит традиционный костюм с определенными региональными особенностями. Сарафанный и поневный комплексы включали рубаху, передник, пояс, головной убор, душегрею, чулки, обувь и украшения. Первый комплекс был характерен для всей территории России, в особенности на Русском Севере, Поволжье и Приуралье и в его состав входил сарафан – косоклинный или прямой. Второй комплекс бытовал в южных регионах России Орловской, Воронежской губерниях и включал поневу – запашную или прямую. Именно, сохранность в свадебной одежде традиционного кроя, материала, колористического решения и орнамента указывает на принадлежность костюма к обряду. Причём, венчальная рубаха изготавливалась в определённое время – накануне больших праздников. У дружки в костюме обязательно должно было быть полотенце, завязанное на поясе или перекинутое через плечо. Большое значение в ансамбле свадебного костюма имел головной убор, орнаментация которого содержала магические символы. Свадебные уборы – головодец и «городчатые» венцы украшались золотным шитьём. Ленты к венцу, из парчи и шелка расширялись золотными нитями и декорировались кружевом. Свадебный венец украшался низаным речным жемчугом, цветными стеклами и сеченым перламутром, при этом большие фигурные зубцы венца отличались богатством фактуры и цвета.

Наряды и головные уборы берегли и передавали по наследству. Интересно, что приданое начинала собирать девушке ее мать. Известная исследовательница кружева С.А. Давыдова отмечала: «В былые времена кружевные изделия обыкновенно готовились для личного употребления. Все женщины и девушки сами ткали холсты и украшали кружевами свои полотенца и простыни. К тому же, согласно местным обычаям, не мало, всяких рукоделий требовалось для подарков, при обрядах венчания» [2, с. 129]. Свадебные полотенца украшались вышитыми и кружевными узорами, сохранившими древние символы и знаки, благодаря обрядовой роли.

Атрибутом свадебного обряда являются, входившие в состав приданого подзоры, украшенные вышитыми, ткаными и кружевными узорами. Подзоры длиной до двух метров и шириной 50-70 сантиметров пришивались к краю простыни свисающей со свадебной постели. В ГРМ хранятся свадебные подзоры с изображениями птиц, зверей, а также жанровых сценок: дам и кавалеров, гуляющих в садах или проезжающих в каретах. Следует отметить, что содержание вышитых композиций было связано с пожеланиями добра и счастья молодоженам.

Например, мастерами Вологодской губернии были созданы живописные свадебные сюжеты вышивки в технике «строчкой по письму» и кружева в сцепной технике плетения. И.Я. Богуславская отмечала уникальность произведений, созданных народными вышивальщицами, сумевших по-своему средствами вышивки интерпретировать сказочные сюжеты.

Входящие в приданое полотенца, подзоры и тканье собирались, и укладывались на хранение в сундук. На Второй Всероссийской кустарной выставке в Петрограде в 1913 году были представлены три сундука для приданого: великорусский, малороссийский и польский. Сундуки изготавливались из дерева или металла декорировались росписью.

С XVIII века на Руси свадебные обряды сопровождалась подношением предметов обихода из дерева. Прялки, валки, трепала, швейки входили в число обязательных подарков, даримых невесте отцом или женихом. В обрядах сватовства и свадьбы большую роль играла солоника. Выдолбленный из дерева ковш преподносили жениху и невесте в знак «счастья и прибыли дому». «Включенный в свадебный обряд, такой ковш нес символику, связанную с водой, с солнцем. Уподобление ковша птице отражало фольклорное представление. Невеста сравнивалась с лебедушкой, уткой» [4, с. 16].

Свадебным подарком невесте от отца или от жениха была прялка. Следует отметить, что в резьбе и росписи городецких прялок народные художники часто использовали свадебные сюжеты. Живописная композиция располагалась обычно на донце – сидении прялки. Конструкция прялки была разборной, после работы пряжа вынимала гребень и вешала донце на стену над «девичьей» лавкой, где оно превращалось в «картину» и служило украшением дома. Яркость построения декорации

и сами сюжеты, по мнению Т. И. Емельяновой перешли в живопись из резьбы: «в верхнем ярусе изображение геральдических всадников у цветущего древа, над которым парит похожая на лебедя птица – аллегория «охоты» жениха и его спутника – дружки на невесту – «лебедушку», своеобразная иллюстрация свадебных обрядовых песен; ниже – орнаментальный бордюру, а под ним – жанровая сценка, дополняющая аллегория и поясняющая ее смысл (посиделки, прогулки барышень с зонтиками и кавалеров – в резных раскрашенных донцах, чаепитие-смотрины невесты в росписи)» [5, с.68]. На донце прялки созданной в 1870 годы мастером А.В. Мельниковым мы видим приход жениха с невестой в дом родителей и чаепитие.

В музейных коллекциях хранятся пряничные доски. «Крупные печатные пряники приносились в числе подарков невесте, ими заканчивались свадьбы и другие пирушества, они дарились свахам, заменяли хлеб-соль при встрече повенчавшихся. «Свадебные» пряники пеклись по заказу, и для них старались выбрать особенно изящный рисунок. Выпечкой пряников занимались особы мастера, целые пекарни или «заведения» [6, с. 33].

На Второй Всероссийской кустарной выставке в Петрограде в 1913 году были представлены куклы, исполненные кустарями М. Оплоши Зеньковского уезда, Полтавской губернии. По моделям художницы Трипольской ими была выполнена группа кукол «Малороссийская свадьба». Восемнадцать кукол расположены на цветном ковре, вокруг праздничного стола и одеты в праздничные одежды. Старики, молодежь и дети одеты в национальные костюмы с ткаными поясами. Группа изображена за праздничным пиром. На столе, покрытом вышитой скатертью праздничное угощение, на стене кухонная утварь и вышитое свадебное полотенце. В центре группы жених и невеста в наиболее красочных головных уборах.

Как сообщали газеты того времени: «Полтавское Губернское земство имело счастье поднести эту группу Его Императорскому Высочеству Государю Наследнику Цесаревичу Алексею Николаевичу». Так же на выставке внимание посетителей было приковано к группе кукол «Польская свадьба». Здесь, в свадебном обряде участвуют двадцать девять кукол в польских праздничных крестьянских костюмах, а действие разворачивается во дворе дома [7].

Свадьба, как и другие обрядовые празднества деревни «проигрывалась» в детских играх с соблюдением всех правил и участием всех действующих лиц.

Интересно отметить, что в Школе народного искусства под покровительством императрицы Александры Федоровны, основанной в Санкт-Петербурге, был организован театр. Сведения об этом обнаружены на страницах периодической печати за 1914 год. В школе ставились спектакли, например, старинная пьеса Сухонина «Русская свадьба в конце 16 века». Свадебный обряд с песнями, танцами исполнялся в народных костюмах. На сохранившейся фотографии мы видим участников спектакля. В статье «Крестьянский театр» Ф.Д. Батюшков отмечал, что «главный интерес представляли сцены обрядового характера – игры и хороводы девушек, убирание невесты под венец, свадебные песни... Иллюзия получалась полная, и на маленькой сцене, даже не отделенной рампой от зрителей, освещенной сверху лишь несколькими лампами, устланной коврами и разукрашенной богато расшитыми полотенцами, точно разыгрывалась, по верному замечанию одного из зрителей, мистерия – благоговейно, торжественно, с полным проникновением в серьезность обряда – таинства, которым молодая девушка-невеста приобщается к новой жизни... состав воспитанниц школы представляет крайне благодарный материал для создания «обрядового театра» [8, с. 14].

В Высшей школе народных искусств, в профессиональном цикле дисциплин студентами изучались: произведения традиционного прикладного искусства из собрания Государственного Русского музея; исторические источники, фотоматериалы в библиотеках и архивах. Проведённая научно-исследовательская работа позволила будущим художникам освоить культурное наследие, познать духовную народную традицию и способствовало созданию высокохудожественных произведений декоративно-прикладного искусства.

Знакомство студентов с произведениями народного искусства – атрибутами обрядов, изучение культуры прошлого содействует развитию познавательных способностей, ведет к расширению возможностей и увеличению диапазона творческого выбора, формированию этнокультурных ценностей и национального самосознания.

## Библиографический список

1. *Основы государственной культурной политики. Постановление правительства РФ декабрь 2014.* Available at: <http://mkrf.ru/upload/mkrf/mkdocs2016/OSNOVI-PRINT.NEW.indd.pdf>
2. Бернштейн Б.М. Несколько соображений в связи с проблемой «искусство и этнос». *Советское искусствознание* `78: сборник статей. Москва: Советский художник, 1979; Вып. 2: 275 – 294.
3. Давыдова С.А. *Русское кружево и русские кружевницы: Исследование историческое, техническое и статистическое.* Санкт-Петербург: Типография С.А. Суворина, 1892: 174.
4. Некрасова М.А. *Народное искусство России. Народное творчество как мир целостности: альбом.* Москва: Издательство Советская Россия, 1983.
5. Емельянова Т.И. Городецкая роспись на прялках. Мотивы и художественные приемы. *Народное искусство. Исследования и материалы: сборник статей.* Санкт-Петербург: Palace Edition, 1995: 67 – 79.
6. Чекалов А.К. Предметы обихода из дерева. *Русское декоративное искусство. Том II.* Под редакцией А.И. Леонова. Москва: Издательство Академии художеств СССР, 1963: 14 – 34.
7. *Русское народное искусство на Второй Всероссийской кустарной выставке в Петрограде в 1913 году.* Репринтное издание 1914 года. Вступительная статья В.П. Савченко. Санкт-Петербург: Альфарет, 2008.
8. Батюшков Ф.Д. Крестьянский театр. *Солнце России.* 2 января, 1914: 14 – 16.

## References

1. *Osnovy gosudarstvennoj kul'turnoj politiki. Postanovlenie pravitel'stva RF dekabr' 2014.* Available at: <http://mkrf.ru/upload/mkrf/mkdocs2016/OSNOVI-PRINT.NEW.indd.pdf>
2. Bernshtejn B.M. Neskol'ko soobrazhenij v svyazi s problemoj «iskusstvo i `etnos». *Sovetskoe iskusstvoznanie* `78: sbornik statej. Moskva: Sovetskij hudozhnik, 1979; Vyp. 2: 275 – 294.
3. Davydova S.A. *Russkoe kruzhevo i russkie kruzhevnyci: Issledovanie istoricheskoe, tehničeskoe i statisticheskoe.* Sankt-Peterburg: Tipografija S.A. Suvorina, 1892: 174.
4. Nekrasova M.A. *Narodnoe iskusstvo Rossii. Narodnoe tvorčestvo kak mir celostnosti: al'bom.* Moskva: Izdatel'stvo Sovetskaya Rossiya, 1983.
5. Emel'janova T.I. Gorodeckaya rospis' na pryalkah. Motiv i hudozhestvennye priemy. *Narodnoe iskusstvo. Issledovaniya i materialy: sbornik statej.* Sankt-Peterburg: Palace Edition, 1995: 67 – 79.
6. Chekalov A.K. Predmety obihoda iz dereva. *Russkoe dekorativnoe iskusstvo. Tom II.* Pod redakciej A.I. Leonova. Moskva: Izdatel'stvo Akademii hudozhestv SSSR, 1963: 14 – 34.
7. *Russkoe narodnoe iskusstvo na Vtoroj Vserossijskoj kustarnoj vystavke v Petrograde v 1913 godu:* Reprintnoe izdanie 1914 goda. Vstupitel'naya stat'ya V.P. Savchenko. Sankt-Peterburg: Al'faret, 2008.
8. Batyushkov F.D. Krest'janskij teatr. *Solnce Rossii.* 2 yanvar', 1914: 14 – 16.

Статья поступила в редакцию 23.03.17

УДК 378

**Magomedov M.G.,** senior teacher, Department of Combat Sports, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [m.m.g.1986@mail.ru](mailto:m.m.g.1986@mail.ru)

**Omarov M.M.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Life Safety, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [omarov.66@inbox.ru](mailto:omarov.66@inbox.ru)

**Magomedov R.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Life Safety, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [omarov.66@inbox.ru](mailto:omarov.66@inbox.ru)

**METHOD OF PROJECTS AS A MEANS OF TEACHING FUTURE TEACHERS TO PROMOTE SAFE BEHAVIOR OF SCHOOLCHILDREN IN EXTREME SITUATIONS.** The article discusses basic approaches, principles and conditions for the education of future teachers to promote safe behavior of schoolchildren in extreme situations, the necessity to ensure the safe conduct of the person, as well as deals with the basics and structure design method of teaching of the future teachers security and livelihoods to promote safe behavior of schoolchildren in emergencies. The authors focus on the project training with the teacher for the formation of safe behavior of schoolchildren with the help of research and creative methods. The use of project methods as a means of training future teachers gives an opportunity to show the development of dangerous phenomena and emergencies, to objectify the contents of training and to stimulate their cognitive interests, to carry out practical actions and to acquire significantly new knowledge, acquire skills and individual skills in this region.

**Key words:** extreme situation, future teacher, no-risk behavior, project method, teaching practice.

**М.Г. Магомедов,** ст. преп. каф. спортивных единоборств, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: [m.m.g.1986@mail.ru](mailto:m.m.g.1986@mail.ru)

**М.М. Омаров,** канд. пед. наук, доц. каф. безопасности жизнедеятельности, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: [omarov.66@inbox.ru](mailto:omarov.66@inbox.ru)

**Р.В. Магомедов,** канд. пед. наук, ст. преп. каф. безопасности жизнедеятельности, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: [omarov.66@inbox.ru](mailto:omarov.66@inbox.ru)

## МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

В статье рассматриваются основные подходы, принципы, и условия подготовки будущего учителя к формированию безопасного поведения школьников в экстремальных ситуациях, обосновывается необходимость обеспечения безопасного поведения личности, а также рассматривается сущность, и структура проектного метода подготовки будущего учителя безопасности и жизнедеятельности к формированию безопасного поведения школьников в экстремальных ситуациях. Основное внимание в работе автор акцентирует на проектное обучение с используемым в подготовке будущего учителя к формированию безопасного поведения школьников, среди которых: исследовательский и творческий. Использование методов проекта, как средство обучения при подготовке будущих учителей дает нам возможность показать развитие опасных явлений и чрезвычайных ситуаций, объективировать содержание подготовки и стимулировать их познавательные интересы, осуществлять им практические действия и усваивать существенно новые знания, приобретать умения и отдельные навыки в этой области.

**Ключевые слова:** экстремальная ситуация, будущий учитель, безопасное поведение, проект, метод, педагогическая практика.

Сегодня в решении мировых задач, в том числе и выживания человека ведущее место занимает образование, где приоритетное внимание необходимо уделить региональным и локальным угрозам, поскольку не гарантирует продолжение жизни даже на ближайшее столетие, что актуализирует проблему разработки стратегии выживания человечества, обеспечение жизнеспособности и безопасности населения. При этом в качестве главной проблемы XXI века, связанной с безопасностью жизнедеятельности, выступает изменение менталитета и общества.

Таким образом, для обеспечения безопасности в экстремальной ситуации, необходимо овладеть умениями и навыками безопасного поведения, готовностью к преодолению экстремальных ситуаций, освоит адаптационные механизмы к резко меняющейся среде обитания.

Анализ психолого-педагогической и другой литературы показывает, что разные аспекты безопасного поведения личности готовности будущих учителей к формированию безопасного поведения школьников исследованы научных работах С.П. Гвоздя, В.П. Горащук, Л.Н. Гориной, Л.А. Михайлова, М.А. Мурадинова, И.Н. Немковой, А.В. Попкова, О.В. Пуляк, Л.А. Сидорчук, Э.Р. Чернышовой и др., в которых определили основные подходы, принципы, и условия подготовки [1].

Проблемы использования активных методов проекта обучения в образовательном процессе исследованы в публикациях Н.П. Аникеева, И.Г. Абрамова, Н.В. Борисова, Т.Г. Везирова, М.Ф. Видерман, Г.М. Гаджиева, Л.Н. Давыдовой, С. Ладенко, Б.И. Рокхес, Д.Б. Эльконина и др.

Сравнительно-сопоставительный анализ приведенных авторов показывает, что в системе взаимодействия «природа – человек – общество» подготовка личности учителя, способного обеспечить комфортные условия для безопасного поведения субъекта деятельности, готовности к существованию в социуме исследованы недостаточно. При этом недостаточно используется проектная деятельность, выступающая связующим звеном между содержанием и организацией действий, способствующая осознанию обучаемым целей деятельности, развитию мотивации, синтезу значимых интеллектуальных, эмоциональных, волевых и других процессов.

Проблема отбора методов обучения педагогической практике сводится к использованию различных способов в зависимости от их эффективности в той или иной ситуации. Следует отметить, что «метод обучения» рассматривается как способ достижения цели, решения конкретной задачи или теоретического освоения (познания) действительности; теоретического исследования или практического осуществления чего-нибудь; система дидактических принципов и правил определение способов познавательной деятельности; реальный практический путь осуществления образовательной и творческой деятельности студентов; способы работы учителя и учащихся; система целенаправленных действий учителя, организующих познавательную и практическую деятельность учащегося и обеспечивающую усвоение им содержания образования; система последовательных действий учителя, устойчиво ведущая к усвоению цели обучения; способы взаимосвязанной деятельности педагогов и обучаемых по решению задач образования, воспитания и развития учащихся связанного с этим усвоением содержания; сложное многомерное образование, в котором выделяются содержательная и формальная стороны [2].

В психолого-педагогической литературе (Ю.К. Бабанский, В.П. Есипов, М.А. Данилов, Н.М. Верзилин, Е.Я. Голант, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, М.И. Махмутов и др.) нашли применение различные подходы к классификации методов обучения, в основу которых положены признаки: источники познания (вербальные, наглядные, практические); тип обучения (объяснительно-иллюстративные, проблемно-развивающие методы обучения); познавательная самостоятельность (репродуктивные, продуктивные, эвристические); проблемность (показательный, монологический, диалогический, эвристический, исследовательский, алгоритмический, программированный методы обучения); цель и функции (стимулирование, организация, контроль); деятельность (изложение, организации деятельности). При этом каждая группа методов эффективна в определенных условиях организации процесса обучения, при выполнении функций, причем в рамках одной и той же формы могут быть использованы различные методы или их совокупность. Следовательно, важное значение в обеспечении процесса подготовки приобретает выбор методов обучения по критерию педагогической значимости. При этом в качестве показателей оптимальности выбора методов выступают:

- цели учебно-воспитательного процесса;
- место предмета в системе подготовки;
- характер предмета (естественнонаучный, дисциплины специализации и т. д.) и учебного материала;
- организационные формы работы, в рамках которого используется метод (лекция, лабораторная работа и т. д.);
- физиологические и психологические особенности студентов, особенности преподавателя и т.д.

Переход на новые образовательные стандарты ставит перед педагогикой высшей школы ряд неотложных проблем, связанных с освоением инновационных технологий обучения. Следовательно, в современных социально-экономических условиях формы и методы проекта подготовки будущего учителя безопасности и жизнедеятельности должны носить активно-творческий, продуктивный характер, в основе которых лежит выработка потребностей и умений самостоятельно приобретать знания и использовать их в экстремальных ситуациях. При этом переход на интенсивные методы проекта обучения привели к необходимости интегрировать различные формы и виды учебной работы в единую целостную «технологическую систему преподавания», которая способна эффективно реализовать логику и основные психолого-педагогические закономерности учебно-воспитательного процесса, который определяется задачами формирования специалиста нового типа, глубоко овладевшего современными научными знаниями.

Формирование культуры безопасного поведения имеет ярко выраженную практическую направленность, которая необходима в качестве проекта использовать активные способы взаимодействия, направленные на выработку умений и отдельных навыков, среди которых: анализ экстремальных ситуаций, деловые игры, решение тестовых заданий, использование специальных наглядных пособий, формированию самостоятельности в принятии решений, моделированию экстремальных ситуаций, повышению мотивации и т. д. [3].

При выборе метода проектов, как средство обучения будущих учителей необходимо руководствоваться тем, что в вузе важную роль играют учебные умения: слушание и записывание лекций; самостоятельный подбор литературы по тому или иному вопросу; умение самостоятельно разбираться в выбранном материале; обобщить его, анализировать; умение творчески подойти к решению того или иного вопроса.

Подготовка будущего учителя к формированию культуры безопасного поведения в экстремальных ситуациях, по нашему мнению должна основываться на использовании традиционных и новых технологий образования и, прежде всего, ориентированных на индивидуализацию обучения и совершенствование коллективно-групповой деятельности, правильное сочетание и использование которых позволяет обеспечить готовность специалистов. При этом, использование репродуктивных и продуктивных технологий подготовки и степень их соотношения зависят от характера формируемых умений и навыков. С этих позиций репродуктивные технологии применялись, как правило, при изложении нового материала или на начальных этапах обучения, в рамках которых студенты усваивали основные понятия, термины, необходимость и сущность безопасного поведения и жизнедеятельности, способов разрешения чрезвычайных ситуаций и т. д. Следует отметить, что наиболее эффективными в подготовке студентов являются продуктивные технологии, которые способствуют более высокому уровню подготовки [4].

Задачу подготовки личности, способной мыслить и действовать в изменяющихся, а порой в чрезвычайных ситуациях находить оптимальные решения, рационально планировать свою деятельность трудно решить традиционными методами обучения, рассчитанными в основном на формирование умений исполнителя, а не на личность безопасного поведения. С этих позиций, одним из путей решения проблемы подготовки будущего учителя к формированию умений и отдельных навыков безопасного поведения школьников выступает использование в учебно-воспитательном процессе активных методов проекта, как система обучения направленных на развитие познавательной активности студентов (проблемное обучение, развивающее мышление, например: написание рефератов по проблемным вопросам курса «безопасность и жизнедеятельность» и их защита перед сокурсниками; метод проектов и мини-проектов; деловые игры; моделирование чрезвычайных ситуаций и способов выхода из них без ущерба для себя и окружающих или с минимизацией возможных потерь и др.) [5].

Следует отметить значимость формирования интеллектуальной активности и творческой самостоятельности при подготовке будущих учителей, чему способствуют методы проекта, как средство активного обучения, обеспечивающие учет особенностей, так и включение в целостную систему подготовки. При этом большое значение при подготовке школьников следует уделить рассказу как одному из эффективных методов обучения, представляющей собой образное, живое, эмоциональное представление преимущественно фактического материала, осуществляемого в описательной или повествовательной форме, продолжительностью 30 – 40 мин. К рассказу предъявляются следующие требования: четкий подбор и освещение фактического материала, использование наглядных средств и элементов беседы, подведение обучаемых к необходимым обобщениям и выводам.

Рассмотрим другие методы проекта обучения, используемые в подготовке будущего учителя, среди которых: исследовательский и творческий.

*Исследовательский* – является одним из наиболее действенных способов развития активности, самостоятельности у студентов, через выполнение заданий по различным видам деятельности, поскольку вырабатывается действительно осознанное отношение к изучаемому, появляется подход к овладению знаниями. При этом исследовательский метод способствует в самостоятельном решении учебных задач, через осуществление операции сравнения, выявления причин и т. д.

*Творческий* рассматривается в качестве одного из ведущих методов активизации познавательной деятельности студентов, используемых в процессе подготовки, где проектная деятельность обеспечивает большие возможности для развития творческих способностей. Следует отметить, что весь процесс подготовки нами рассматривается как система взаимосвязанных, взаимообусловленных творческих проектов, поскольку их характерными признаками выступают: наличие неопределенной ситуации и креативный характер деятельности. С этих позиций за основу выбора проектных заданий приняты организационно-педагогические, технологические, экономические, психолого-физиологические, эстетические и эргономические требования.

Следует отметить, что сложность педагогически правильного выбора объектов проектирования связана со многими факторами, в числе которых: индивидуальные особенности студентов, возможности учебно-материальной базы для выполнения проектных заданий, уровень знаний и умений школьников на определенном этапе подготовки и т. д.

Использование методов проекта, как средство обучения при подготовке будущих учителей дает нам возможность показать развитие опасных явлений и чрезвычайных ситуаций, их динамику, сообщать учебную информацию определенными дозами, объективировать содержание подготовки и стимулировать их познавательные интересы, осуществлять им практические действия и усваивать существенно новые знания, приобретать умения и отдельные навыки в этой области.

#### Библиографический список

1. Генералов А.В. *Формирование готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях – важная задача учителя ОБЖ*. Материала II Всероссийской научно-практической конференции. Тула: Издательство ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2001: 74 – 77.
2. Лернер И.Я. *Дидактические основы методов обучения*. Москва: Педагогика, 1981.
3. Лебедь В.И. *Личность в экстремальной ситуации*. Москва: Знание, 1968.
4. Поляков А. *Безопасность человека в экстремальных ситуациях*. Москва, 1992.
5. Мошкин В.Н. *Основы безопасности жизнедеятельности*. 2001; 1: 13 – 16.

#### References

1. Generalov A.V. *Formirovanie gotovnosti k dejstviyam v chrezvychajnyh situacijah – vazhnaya zadacha uchitelja OBZh*. Materiala II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tula: Izdatel'stvo TGPU im. L.N. Tolstogo, 2001: 74 – 77.
2. Lerner I.Ya. *Didakticheskie osnovy metodov obucheniya*. Moskva: Pedagogika, 1981.
3. Lebed' V.I. *Lichnost' v `ekstremal'noj situacii*. Moskva: Znanie, 1968.
4. Polyakov A. *Bezopasnost' cheloveka v `ekstremal'nyh situacijah*. Moskva, 1992.
5. Moshkin V.N. *Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti*. 2001; 1: 13 – 16.

Статья поступила в редакцию 27.03.17

УДК 37.01/09.

**Makarikhina I.M.**, Cand. of Science (Pedagogy), senior lecturer, Novosibirsk State Architecture and Construction Building University (Novosibirsk, Russia), E-mail: michmacha@mail.ru

**DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S PROFICIENCY AS A DIDACTIC BASE OF ANDRAGOGY.** The research of the paper is based on features of educational processes, which are studied by pedagogy (children's education) and andragogy (adults' education). If we began to study the program of professional foreign language teachers' capacity, we can, firstly mention a teacher's skills as an integral quality, and certainly, his didactic preparation, as a component of the teaching process. Education is bilateral activity of transfer and mastering of knowledge, skills, habits, qualities and moral values, process of five basic elements' interaction: a student, a foreign language teacher, maintenances, forms and methods, sources and educational means.

**Key words:** andragogy, adults' education, qualities and moral values, mastering of teacher's education, didactic system, forms and methods.

**И.М. Макарихина**, канд. пед. наук, доц. каф. «Иностранные языки», Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (НГАСУ), г. Новосибирск, E-mail: michmacha@mail.ru

## ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО И АНДРАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ

В работе описана модель повышения профессиональной подготовки учителя иностранного языка на основе дидактического и андрагогического подходов, где составляющей профессионализации учителя является дидактическая подготовка, которая представляет собой последовательное восхождение от недифференцированной направленности на сферу деятельности учителя иностранного языка к овладению стандартами педагогического профессионализма и далее к развитию индивидуально-авторской концептуально-целостной системы подготовки педагога в системе непрерывного педагогического образования.

**Ключевые слова:** андрагогика, обучение взрослых, совершенствование подготовки учителей, формы и методы, дидактическая подготовка.



The primary problem that must be investigated in this component is a careful analysis of the phenomenon "didactic" as it shows itself in educating [1, p.30; 2, p.15]. The aim is to disclose didactic categories and criteria. To the extent that insight into the didactic is considered in this component, it is important to investigate the meaning of pedagogic categories in the context of didactic theory. In addition, the systematizing and ordering that are relevant to describing didactic categories and criteria can reveal didactic principles. Within this framework, an aspect that must be focused on is the significance of the teaching contents because they primarily influence the didactic form and therefore have particular relevance for theoretical didactic statements.

Teaching skill is high and constantly improving quality of education and training, which is available to each teacher who works hardy and loves children. A foreign language teacher is a high culture specialist, who knows his subject deeply, gets familiar with the relevant branches of science or art and practically knows current questions of general and especially children psychology [2, p. 10].

Personality in the teaching profession is inseparable from the professional one. Professional foreign language teacher's quality is usually ranked as acquired in the course of practice, related to obtaining special knowledge, skills and ways of thinking, methods of operation. Among them are mastering of teaching subject, psychological training, general knowledge, a broad cultural outlook, pedagogical skills, knowledge of psychological work techniques, organizational skills, pedagogical tact, educational equipment, mastering of communication technologies.

Scientific interest is the mandatory of foreign language teacher's quality. Scientific interest helps teachers to generate respect for his subject, keep scientific culture, to see and to teach students to see the connection between science and general processes of human development.

The personality of modern teacher and educator is largely determined by his erudition and high level of culture. He, who wants to freely navigate in today's world, should know a lot. The erudite foreign language teacher should be a person of a high culture. It's for sure, that a teacher always is a clear sample of cultural behavior for his students.

An ideal teacher is a role model, a benchmark for training and for comparison. An ideal foreign language teacher is a sample of professional support of civil, industrial and personal functions, formed at the highest level. Structure of pedagogical potential is expressed through the ideal teacher concept.

An ideal foreign language teacher is specialist with:

1) educational foreign language theory knowledge; 2) mastering of pedagogical skill; 3) mastering of training and education technologies; 4) ability to efficiently organize his work; 5) love for students; 6) pedagogical skills; 7) general knowledge; 8) patience; 8) optimism; 9) self-restraint; 10) agility, speed and accuracy of his reaction; 11) generosity; 12) emotional balance, 13) understanding of children; 14) a desire to work with children; 15) demands, tact; 16) self-control, justice; 17) organizational skills, sociability, ability to listen.

Ideal foreign language teacher as a worker with:

1) ability to set a goal and achieve it; 2) ability to manage time; 3) systematic professional development; 4) focus on increasing productivity; 5) ability to create; 6) comprehensive education; 7) reasonable optimism, moderate skepticism; 8) the desire to work at his best; 9) ability to work in a team; 10) discipline; 11) responsibility; 12) work activity; 13) ability to find a way out from work situations; 14) the ability to distribute the work; 15) the willingness to take responsibility.

A foreign language Ideal teacher, as a person with

1) high moral qualities; 2) active participation in social life; 3) an active life position; 4) respect for state laws; 5) national pride, patriotism and willingness to defend the homeland; 6) good health, a healthy lifestyle; 7) humanism; 8) spirituality, 9) morality.

Devoting to the professional work is the main quality of a teacher. The quality terms are honesty and dedication, happiness to achieve educational results, ever-growing demands on himself and professional development.

The dynamics of language policy in Russia are a reflection of state ideology and the unique experience of building a unified Russian civil society.

Extending contacts of Russia with the world community in all spheres of life, access to world informational space and quality education, dominating role of the language as an effective tool for intercultural communication and understanding put a high educational

priority to the knowledge of foreign languages, especially English as an international language. Within the last two decades knowledge of foreign languages has become a necessary component of specialist's competitiveness at a labor market. In this respect, Russia has faced the problem of modernizing of the system of education in general and particularly foreign language education. Modernization in the field of foreign language education in Russia is based on European and American models and parallels the processes in Europe and the USA.

For the last two decades there has been intensive research on the foreign language teaching/learning processes in Russia concerning goals, content, and principles. Innovations in the system of foreign language education have required the revision of the content of foreign language teaching, the development of new education standards, syllabi, learning programs, and textbooks. The professional development system acts as an integral part of the continuing education, which allows foreign language teachers to meet their own professional and personal interests, develop individual didactic systems in accordance with their individual-typological characteristics.

Modern requirements for foreign language teachers' education defined our research focus, which consists in working out the theoretical basis and didactic content for foreign language foreign language teachers training programs on the base of competence approach. Our interest to this issue is determined by the fact that there is a contradiction between the required and existing levels of foreign language teachers' preparation. The analysis of the State Educational Standard of "Foreign Language: Two Foreign Languages" specialties has revealed the fact that there is a lack of pedagogical, psychological, and didactic aspects in foreign language teachers' preparation programs. All this makes a negative influence on the present quality of foreign language foreign language teachers training programs.

The **purpose** of the research in this monograph is to develop the theoretical basis and to work out practical implementation of the contents of foreign language teachers' didactic preparation.

In accordance with the purpose of study we have set the following **tasks**:

1. Analyze the aspects of the *educational background* of foreign language teachers.

2. Select a system of knowledge and competences in the content of *didactic preparation* of foreign languages foreign language teachers in accordance with the points of The Bologna Convention (2008 y).

3. Identify a set of conditions *to improve* the didactic preparation of foreign languages foreign language teachers.

4. *Develop a model* to improve the didactic training of foreign language foreign language teachers and test its effectiveness in experimental work.

**The results of the research have revealed that** foreign language foreign language teachers' didactic preparation will be more effective if:

- theoretical basis of this training takes: cognitive, motivational, technological, organizational, research and reflective components are included in educational content.

- specific characteristics and psychological education of foreign languages teachers are taken into consideration.

- modern technology trainings are designed for foreign language teachers so that they are able to create individual didactic systems.

- the following conditions are necessary for effective didactic preparation of the foreign language teachers: introduction of the course "Development of Foreign language teachers' Didactic Preparation"; implementation of specific approaches and forms in adults' education, which include workshops, creative tasks, online round tables with English language teachers from other schools and areas, research activities, like preparing reports, studying academic papers in Didactics published both in national and international editions. Additionally, the content of foreign language teachers training programs, which takes into account characteristics of the motivational sphere of adults' learning and the use of didactic training in the process of stimulus situations, needs to be worked out.

Various aspects of didactic preparation of foreign language teachers are studied by such scholars as T. Amidon, E. Hunter, E. Anderson, M. Bair, R.G. Woodward and many others [3, p. 30; 4, p. 43; 5, p. 10]. S.S. Colvin, W. Correll, V. Davis, A. Flitner, A.H. Garlick, R. Gross, J. Murphy, F. Hohmann insist on the fact, that studies reveal teachers' didactic training is a three-dimensional concept which includes: mastering the studying process construction; shaping

foreign language teachers' professional culture and assessment of learning outcomes in terms of social expectations to students' foreign language proficiency [6, p. 12; 7, p. 54:].

Theoretical analysis of didactic preparation of foreign language teachers has revealed the following three problems.

First, the system of teaching development is able to quickly and adequately respond to the changes in the requirements for the level and quality of professional foreign language teachers through the course content and direction.

Second, adult education, including foreign language teaching, has its regulations, principles, organization, and technology implementation.

Third, the process of the development of foreign language teachers' didactic preparation in accordance with the Bologna Convention proclamation should be directed to the development of didactic training constructive, research and reflective, as well as contribute to the formation of individual didactic system of foreign language teachers [8, p. 16; 9, p. 23].

We consider the introduction of the course "Didactic Training of Foreign Language teachers" as a necessary component of the effective training program for foreign language teachers. While studying the course, a foreign language teacher is expected to improve his /her knowledge of the general pedagogical, didactic and methodological principles of foreign languages teaching. Other competences include the ability to analyze the lessons of all kinds, his/her own and colleagues' teaching performance, students' progress, textbooks and manuals; to work with academic literature, questionnaires, to conduct an experiment, to write an article in Methodology, to enter conversations in the field of Methodology. Theoretical and methodological basis for foreign language teachers' didactic preparation development is formed during the course study.

In our opinion, the Adults educational approaches serve as the second component of the training program. Several factors of the pedagogical process should be considered for selection of pedagogical techniques. These factors include:

- the function of educational information in the educational process (training, control – diagnostics);
- the purpose of educational information (cognitive type, operating type);
- the adult's intellectual abilities (level of educational-cognitive activity, basic level of a subject studying)
- the foreign language teachers' methodological abilities (level of methodological expertise, methodological and technical equipment of the educational process).

All these factors require the use of various approaches and methods in adult education in the sphere of the foreign language teachers development training programs: various kinds of lectures and workshops, master classes, round tables, "brainstorming", trainings, group and individual work, and so on.

The third component can be identified as organization of foreign language teachers training in such spheres as academic reading/

writing/speaking/listening. The component aims at developing foreign language teachers' research and critical thinking competences.

#### Experimental work

Experimental work was carried out during the 2006-2007, the 2008-2009, and the 2009-2010 school years. There were eight groups of trainees, four control and four experimental groups. The experimental groups consisted of pre-service English language teachers:

2007-2008 academic year – 26 people (1 E Group) & 24 people (2 E group), and

2008-2009 academic year – 24 people (3 E group) & 22 (group 4 E), [96 people in total].

The control group consisted of pre-service English language teachers:

2007-2008 academic year – 23 people. (Group 1 K) & 22 people (2K Group), and

2008-2009 academic year – 21 people (3 K group) & 25 person (4 K group),

[91 people in total].

In the control groups, the foreign language teachers training were carried out according to the traditional program. We experimentally tested the proposed system to improve the didactic foreign language teachers' training.

At the stage of the experiment, average level of didactic training was dominated in all experimental groups. For example, 22 foreign language teachers (22.82%) showed the low level of didactic preparation at the stage of cut off point of ascertaining, after the end of the experiment, 14 foreign language teachers have moved to a higher average level. 50 foreign language teachers (52.08%) showed the average level at the beginning of the experiment, in the end – 49 foreign language teachers (51.04%). The observed decrease in the number of foreign language teachers with an average level associated with the 15 foreign language teachers at transition the highest level since initially it showed 24 foreign language teachers (25.00%), and at the end of the experiment – 39 foreign language teachers (40.63%). The reliability of the experimental work results was confirmed by the calculation of  $\chi^2$  test.

#### Conclusions

Considering foreign languages teachers' didactic preparation features, we identify the components of the didactic training as language competences, education and psychology, and professional competences. During the foreign language teachers' didactic training, we included a special course " foreign language teachers' Didactic Training ", creative tasks and specific techniques of adult education, in order to help foreign language teachers to form the individual style of their teaching activities.

The experimental work was carried out to check the effectiveness of the organizational and pedagogical conditions to improve the didactic training of foreign language teachers. The pre-service showed significant increase in its level in the experimental groups. Thus, the experimental work demonstrates the effectiveness of the foreign language teachers' didactic development training program.

#### Reference

1. Adams J. *Modern developments in educational practice*. University of London Press, 1998. 7th printing.
2. Allsopp A.H., Olivier F.G. *General methods of modern education*. Shuter and Shooter. Pietermaritzburg, 2007.
3. Amidon T., Hunter E. *Improving teaching*. Holt, Rinehart & Winston. New York, 1997.
4. Anderson E. *Team teaching in The Educational Magazine*. The Education Department of Victoria. Australia, 1991.
5. Bair M. and Woodward R.G. *Team teaching in action*. Houghton Mifflin. Boston, 1994. – 156 p.
6. Colvin S.S. *An introduction to high school teaching*. The Macmillan Company. New York, 2000.
7. Correll W. *Learning with technical aids, programmed learning and teaching machines in Education*. Institute for Scientific Cooperation. Tubingen, 2001.
8. Davis V. *The science and art of teaching*. Cartwright & Rattray. London, 1998.
9. Flitner A. *Playing. Learning. Interpretation of Children's play in Education*. Institute for Scientific Co-operation. Tubingen, 1991.
10. Garlick A. *H.A new manual of method*. Longmans, Green & Co. London, 1997.
11. Gross R., Murphy J. *The revolution in the schools*. Harcourt, Brace & World. New York, 2001.
12. Hohmann F. *The curriculum and its construction*. Education. 1994.

Статья поступила в редакцию 24.03.17

УДК 37.013

**Milkevich O.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Solikamsk State Pedagogical Institute, Branch of Perm State National Research University (Solikamsk, Russia), E-mail: miloka75@mail.ru

**DEVELOPMENT OF SOCIAL-CULTURAL PARTNERSHIP IN PREVENTING CHILDREN'S ILL-BEING.** The article presents results of a theoretical analysis of the problem of the contents of socio-cultural partnership and its development in solving problems of children's ill-being. Socio-cultural partnership in prevention of children's ill states is a trend of social policy in relation to family and

childhood, determining the need for practitioners to find effective forms and methods for its implementation. The article contains the author's understanding of socio-cultural partnership as a multi-faceted concept, which makes it possible to single out its significant aspects of studying both the scientific and practical problems. The tendencies and directions of socio-cultural partnership indicated in the article are the basis for designing this type of partnership in the current socio-cultural conditions and for the future.

**Key words: children's ill-being, social and cultural partnership, tendencies of social and cultural partnership.**

**О.А. Милькевич**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета (Соликамск, Россия), E-mail: miloka75@mail.ru

## РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПАРТНЁРСТВА В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕТСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ

В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы сущности социально-культурного партнёрства и его развития в решении проблемы детского неблагополучия. Социально-культурное партнёрство в профилактике детского неблагополучия – тенденция социальной политики в отношении семьи и детства, определяющая необходимость поиска практикующими специалистами эффективных форм и методов его реализации. Статья содержит авторское понимание социально-культурного партнёрства как многоаспектного понятия, что позволяет выделить его значимые аспекты изучения как научной и практической проблемы. Обозначенные в статье тенденции и направления социально-культурного партнёрства являются основанием проектирования данного вида партнёрства в актуальных социально-культурных условиях и на перспективу.

**Ключевые слова: детское неблагополучие, социально-культурное партнёрство, тенденции социально-культурного партнёрства.**

Рассмотрение проблемы социально-культурного партнёрства в профилактике детского неблагополучия определяет необходимость уточнения его сущности, характеристику определяющих его факторов, а так же определение тенденций развития в современных социально-культурных условиях.

В отечественной социально-педагогической практике накоплен опыт решения проблем детства посредством взаимодействия различных типов учреждений. Подтверждением этому служит опыт С.Т. Щацкого, А.С. Макаренко, В.Д. Семенова и др. В исследованиях В.Г. Бочаровой, Г.И. Репринцевой и др. активно развивается идея сотрудничества учреждений культуры, образования, социальной защиты в обеспечении условий успешного развития и социального функционирования ребенка и семьи. В исследованиях Н.А. Лаптинской, Э.И. Медведь, В.П. Сергеевой, Н.В. Тюкаловой и др. социально-культурное партнёрство рассматривается как условие формирования определенных характеристик личности, как условие функционирования и развития учреждений определенной сферы. Однако, рассмотрение социально-культурного партнёрства в профилактике детского неблагополучия – недостаточно изученный аспект и научная проблема, требующая своего решения на теоретическом и практическом уровне.

Е.Г. Шаин в самом широком смысле благополучие определяет как «многофакторный конструкт, представляющий сложную взаимосвязь культурных, социальных, психологических, физических, экономических и духовных факторов. В общем состоянии социального благополучия каждая из его составляющих вносит свой вклад» [1].

Соглашаясь с такой трактовкой понятия «благополучие», важно учесть, что многофакторность отражает разнонаправленное влияние факторов – как положительное, так и отрицательное. При этом один и тот же фактор может иметь разнонаправленное действие на ребенка или семьи. Кроме того, следует выявить, какие именно факторы имеют прямое, а какие – опосредованное влияние на благополучие детей. С позиции проводимого исследования необходимо разграничить, что понятие «благополучие» в таком понимании означает некоторую абстрактную категорию, отражающую взаимосвязь совокупности факторов и их различных влияний. Применительно к детству термин «благополучие» необходимо рассматривать как определенное состояние, возникающее в результате подобных влияний; в зависимости от характеристик этого состояния можно говорить о благополучии или неблагополучии.

Т.П. Сепьянен характеризует неблагополучие детей как состояние жизнедеятельности детей, при котором дети полностью или частично ограничены в получении основных благ: права расти и воспитываться в семье, в безопасном и здоровом окружении; права на материальную обеспеченность, образование, охрану здоровья; правовую защиту, на реализацию запрета на пренебрежение и насилие [2, с. 18].

Представленные определения содержат разные исходные характеристики благополучия / неблагополучия: в первом слу-

чае речь идёт о влиянии совокупности факторов, определяющих жизнедеятельность человека; во втором случае – о следствии влияния этих факторов как невозможности ребенком реализовать свои законные права.

В исследованиях В.Г. Бочаровой, Л.Я. Олиференко, Г.И. Репринцевой, К.Г. Свищева, Т.П. Сепьянен и др. главным фактором детского неблагополучия называется семья. Данное положение вполне органично вписывается в отечественное правовое семейное законодательство. Согласно Семейного кодекса РФ, именно семья выступает главным институтом воспитания, развития и социализации ребенка. По мнению К.Г. Свищева, детское неблагополучие является следствием семейного неблагополучия, которое в свою очередь является следствием влияния других факторов – социального, экономического, культурного и иного характера.

В.П. Косырев, Е.Н. Козлёнкова [3], Г.И. Репринцева [4] подчеркивает значимость внутрисемейных и детско-родительских отношений в развитии ребёнка и их трансформацию, отражающую динамику развития личности детей и родителей, воспитательного потенциала семьи в целом, характер отношений семьи с социумом. Л.Л. Романова при характеристике семейного неблагополучия подчёркивает её затруднения или невозможность выполнения семьей основных функций и удовлетворения ведущих потребностей членов семьи в условиях неэффективной деятельности семейных механизмов адаптации и интеграции. Семейное неблагополучие, по мнению автора, приводит к формированию искаженной картины мира у ребёнка, моделей поведения, в целом – изменяет развитие ребёнка [5].

Приведённые авторские позиции в понимании факторов, определяющих детское неблагополучие, позволяют утверждать следующие:

- исходным фактором, определяющим детское благополучие, является семья и степень её благополучия;
- степень благополучия детей определяется возможностью и способностью семьи удовлетворять интересы и потребности ребёнка, защищать его права, содействовать успешному социальному функционированию;
- взаимозависимое состояние благополучия семьи и детей определяется не только пониманием семьи как социального института, института воспитания и социализации подрастающего поколения, но и сложившимися традициями в понимании функций семьи и сущности детства как такового.

Анализ результатов научных исследований и объективная картина детства определяют значимость профилактики детского неблагополучия в неразрывном единстве с семьей и тесном взаимодействии учреждений и специалистов. По мнению В.Г. Бочаровой, партнёрами школы в вопросах воспитания и социализации подрастающего поколения могут выступать: учреждения дополнительного образования (центр детского творчества, станция юных техников, клуб картингистов и мотоциклистов), учреждения культуры (школа искусств, библиотеки, центр досуга, Дом культуры, Дом молодёжи), спортивные учреждения (детские

юношеские спортивные школы, физкультурно-оздоровительный комплекс, стадион), учреждения здравоохранения (районная поликлиника, центр наркологической помощи детям), учреждения соцзащиты населения (социальный приют, Дом ребёнка), учреждения общего образования, СПО, ВПО находящиеся на территории муниципального территориального образования, и др. [6].

О значимости образования как социального института утверждали В.Г. Бочарова, Б.Т. Лихачев, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин и др. Однако в исследованиях последних лет (Е.А. Михайлова, И.И. Осипова и др.) отмечается, что школа стала также утрачивать свои воспитательные функции, у выпускников школы недостаточно сформированы мировоззрение, жизненная позиция, установки на подражание позитивным образцам поведения и др.

Обозначенные позиции исследователей относительно состояния учреждений образования и их значимости в воспитании, социализации и профилактике неблагополучия детей позволяют утверждать:

1. Учреждение образования является не только субъектом образования ребенка, но и включения ребенка в систему культурных ценностей, норм, традиций.

2. Основное назначение деятельности учреждений образования – формирование совокупности знаний, норм и ценностей, которые, в свою очередь, определяют формирование системы ценностных ориентаций, социальных установок и мировоззрения личности в целом, его жизненную позицию, систему отношений с различными объектами окружающего мира.

3. Противоречивое положение учреждения образования, с одной стороны, определяет его ограниченные возможности в формировании социально востребованных качеств и характеристик личности; с другой стороны – обостряет ценность и значимость формирования социально востребованных качеств личности как условия профилактики социальной дезадаптации на различных этапах возрастного развития и детского неблагополучия в целом.

Изменения в социокультурной ситуации порождают изменения в деятельности учреждений сферы культуры. Н.А. Носкова, анализируя состояние сферы культуры, отмечает тенденцию роста финансирования на культурную деятельность, появления новых «точек роста» среди учреждений культуры, новых туристических объектов, появления знаковых культурных мероприятий, поддерживающих культуру страны в целом как интеграционную составляющую социальных отношений. Однако, «в такой многонациональной стране как Россия существуют значительные проблемы, которые тормозят культурное развитие в регионах. Например, во многих субъектах по-прежнему сохраняется механизм выборочной помощи в реализации культурных программ» [7].

В.В. Нохрин, В.Д. Паначев рассматривают взаимосвязанные характеристики и проблемы культуры как особого феномена общественной жизни (гносеологические, аксиологические, гуманистические, соционормативные, социальные) [8]. Эти проблемы, по нашему мнению, затрудняют реализацию учреждениями культуры своих функций как в силу объективных факторов и причин, определяющих состояние культуры как социального института и как сферы жизнедеятельности общества, а также факторов, нивелирующих культурные влияния на ребенка и семью в рамках решения задач деятельности учреждений культуры и задач профилактики детского неблагополучия.

Рассмотрение сущности образования и культуры как институтов воспитания и субъектов профилактики детского неблагополучия позволяет утверждать следующее:

- достаточно сложное положение образования и культуры определяет необходимость консолидации усилий данных субъектов с точки зрения сохранения и распространения знаний, культуры их применения, культурных норм и ценностей, а также поддержания устойчивого развития общества;

- проблема сохранения ценностей, норм и культурных традиций определяет необходимость и актуальность научных исследований как в области культурологии, так и в области педагогики с точки зрения изучения теоретических основ взаимодействия образования и культуры как социальных институтов;

- расширение проблем современного детства, рассматриваемого в неразрывном единстве с семьей, определяет необходимость разработки эффективных форм, методов и технологии решения данных проблем, в том числе и посредством социально-культурного партнерства.

Ориентация современного законодательства на интеграцию усилий различных специалистов и учреждений в профилактике детского неблагополучия (Федеральный закон № 120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», Национальная стратегия действий в интересах детей на период 2012 – 2017 годы и др.) определяет необходимость рассмотрения сущности социально-культурного партнерства.

Е.Н. Абузярова характеризует понятие «социально-культурное партнерство» как сложное, полисубъектное явление социальной жизни, обусловленное существованием, деятельностью и взаимодействием социальных субъектов, обладающих определенными ценностными ориентациями и исполняющими определенные социальные роли. Оно также является важнейшим элементом социальной жизни, оказывающим существенное влияние на ее развитие путем возникновения партнерских отношений и формирования социальных коммуникаций [9].

Н.А. Лаптинская понятие «социально-культурное партнерство» характеризует как совокупность действий, основанных на социальной справедливости, сбалансированности, праве и ответственности партнеров, и направленных на интеграцию деятельности и обеспечение удовлетворения социально-культурных потребностей сторон взаимодействия в решении общественно значимых проблем». Признавая значимость учреждений культуры как институтов, аккумулирующих и транслирующих ценности и нормы культуры, Н.А. Лаптинская рассматривает направления развития партнерских отношений с органами власти, структурами бизнеса, частными благотворительными организациями и различными фондами [10].

Анализ обозначенных авторских позиций в понимании социально-культурного партнерства (Е.Н. Абузярова, Г.В. Мирзоян, Н.В. Панкова, Т.П. Сепьянен, Е.А. Чефонова и др.) позволяет сформулировать следующие значимые положения:

1. Социально-культурное партнерство – сложное, многоаспектное понятие, характеризующее определенную общественную практику, теорию и культуру.

2. Социально-культурное партнерство организационно, содержательно и технологично отражает взаимодействие сферы образования и культуры как базовых институтов становления, развития и социализации личности.

3. Развитие партнерских отношений, как в истории, так и в практике, имеет определенную последовательность, отражающую постепенное продвижение от частных действий конкретного лица к оформлению длительных, организационно и содержательно сложных и разнообразных совместных действий, проектов, мероприятий.

Обозначенные замечания позволяют определить собственное видение сущности социально-культурного партнерства. Социально-культурное партнерство рассматривается как многоаспектное понятие.

В широком социальном смысле социально-культурное партнерство можно рассматривать как своеобразную форму общественного договора в решении той или иной проблемы, удовлетворении социальных потребностей группы людей в рамках новой системы отношений, имеющей определенный культурный каркас (ценности, нормы, традиции). Значимым в таком контексте является понимание заинтересованности государства в решении определенной проблемы, что в конечном итоге содействует его устойчивости и стабильности.

В педагогическом смысле данный термин характеризует совокупность социальных установок и действий некоторых субъектов, определяющую готовность и способность решения социально-значимых задач посредством совместной деятельности, объединения усилий и ресурсов на фоне четкого осознания ответственности. В таком контексте социально-культурное партнерство представляет собой организационную оболочку, в рамках которой реализуется совместная деятельность учреждений образования и культуры или практикующих специалистов этих сфер. Важным с этой точки зрения является определение содержания социально-культурного партнерства, наиболее эффективных форм его реализации в решении той или иной задачи / проблемы.

В узком педагогическом смысле социально-культурное партнерство – это непосредственное взаимодействие некоторых субъектов в ходе решения определенной социально-значимой задачи. В таком контексте социально-культурное партнерство можно рассматривать как процесс с четко заданной целью и спо-

собами ее достижения. При этом необходимо четко формулировать цель, проектировать адекватные способы ее достижения с учетом имеющихся ресурсов, специфики решаемой задачи и характеристики группы людей, на которых направлены совместные усилия учреждений образования и культуры или практикующих специалистов этих сфер.

Анализ научных исследований отечественных ученых позволяет утверждать о достаточной разработанности вопросов профилактики социального сиротства (Л.С. Алексеева, О.А. Дорожкина, М.О. Дубровская, В.К. Зарецкая, Ж.А. Захарова, И.И. Осипова и др.), профилактики семейного неблагополучия (Б.Н. Алмазов, М.А. Галагузова, Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга и др.). В исследованиях отечественных ученых сформулировано общее понимание термина «профилактика» и виды профилактики (первичная, вторичная, третичная). В научной и методической литературе представлен опыт реализации совместных программ и мероприятий учреждениями культуры, образования, где распространены: мероприятия по предупреждению семейного неблагополучия – школа для родителей, организация семейных конкурсов, реализация форм межведомственного взаимодействия (комплексные выезды группы специалистов различных ведомств в отдаленные населенные пункты, обмен актуальной информацией, выездные заседания комиссии по делам несовершеннолетних в отдаленные поселения и др.), воспитательная работа с семьями и детьми – работа семейных и подростковых клубов, эмоционально-образная терапия, работа с сетью социальных контактов, песочная терапия, работа Школы эффективного родительства, тренинги детско-родительских отношений, семейные бенефисы. Как свидетельствуют результаты изучения представленного в литературе опыта, недостаточно разработаны технологические и методические основы реализации социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия.

Изучение работ отечественных ученых и представленного в научной и методической литературе опыта реализации различных форм партнерства позволяет сформулировать следующие тенденции социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия на современном этапе развития общества и социально-культурной практики.

1. Постепенное расширение понимания значимости социально-культурного партнерства, его функций в профилактике детского неблагополучия, переход от рассмотрения данного вида партнерства как способа «переключения» детей от влияния улицы на социально-полезные виды деятельности к пониманию широкого спектра его возможностей в развитии личности, становлении ее определенных качеств и характеристик, образовании и воспитании детей.

2. Признание государством и обществом необходимости реализации социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия, переход от частной инициативы к механизмам государственно-общественного, межведомственного регулирования подобной деятельности.

3. Обогащение форм социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия, развитие и распространение новых практик партнерства на уровне учреждений и практикующих специалистов.

4. Ориентация различных форм социально-культурного партнерства на обеспечение субъектной позиции детям, на кото-

рых оно направлено, удовлетворение их социальных потребностей, содействие их самореализации.

5. Сочетание форм социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия, инициируемых государственными и общественными структурами и органами, с формами партнерства, инициируемыми частными лицами, специалистами, группами лиц.

6. Доминирование профилактической составляющей в социально-культурном партнерстве, связанной с формированием определенных ценностей, социальных установок, норм (в рамках проводимого исследования – ценность детства, формирование установки на ценностное отношение к нему со стороны различных групп взрослых, нормы взаимоотношений ребенка и взрослого в различных сферах жизнедеятельности, выработка и распространение передового опыта социально-культурного партнерства как определенной культуры отношений между учреждениями и специалистами).

7. Семейно-ориентированный подход в профилактике детского неблагополучия, отраженный в распространении семейных форм мероприятий, разрабатываемых субъектами социально-культурного партнерства.

С учетом обозначенных замечаний относительно образования и культуры как социальных институтов и проблем их взаимодействия, описанных ранее [11], целесообразно выделить направления взаимодействия учреждений культуры и образования в профилактике детского неблагополучия:

1. Развитие и расширение системы эффективного взаимодействия с точки зрения реализации задач деятельности учреждений-партнеров и решения задач повышения воспитательно-социализирующего, культурного потенциала семьи, формирования ценностей и социокультурного опыта личности, а также с точки зрения профилактики детского неблагополучия.

2. Проектирование и реализация мероприятий по формированию системы традиционных ценностей как у членов семьи, так и у воспитывающихся в семьях детей, молодых пар, готовящихся к созданию семьи.

3. Ориентация совместных мероприятий на различные социальные группы и слои населения, включая различные группы семей и детей с целью взаимообмена ценностями, культурными нормами и традициями, распространения передового опыта и практик семейного воспитания, преодоления той или иной социальной значимой проблемы.

4. Ориентация совместных мероприятий на формирование социально востребованных качеств и характеристик личности с целью предупреждения рисков социальной адаптации и последующего неблагополучия, как взрослых, так и детей.

5. Выявление и распространение опыта эффективного взаимодействия учреждений образования и культуры.

Таким образом, теоретический анализ представленных в научной литературе авторских позиций позволяет охарактеризовать социально-культурное партнерство как сложное, многоаспектное понятие. Взаимозависимость семейного и детского неблагополучия, функционирования семьи и общества определяет, с одной стороны, объекты приложения усилий специалистов различных профилей, зону их ответственности. С другой стороны, приоритетным в таком контексте является определение методических оснований реализации социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия.

#### Библиографический список

1. Шаин Е.Г. Детское и семейное неблагополучие как феномены современного общества *Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки*: материалы международной научно-практической конференции. Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого. 2015: 169 – 176.
2. Сепьян Т.П. *Социально-педагогическая профилактика неблагополучия детей в условиях сельского муниципального района*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2014.
3. Косырев В.П., Козлёнкова Е.Н. Концепция развития системы социально-педагогической профилактики детского и семейного неблагополучия *Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина*. 2010; 3: 75 – 78.
4. Репринцева Г.И. Методологические подходы к изучению тенденций гармонизации детско-родительских отношений как фактора социального воспитания детей в современной сельской семье *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2008; 12 (68): 159 – 164.
5. Романова Л.Л. Социально-педагогическая характеристика семейного неблагополучия по отношению к детям *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 1-1: 882.
6. *Социальная педагогика*: монография. Под редакцией В.Г. Бочаровой. Москва: ВЛАДОС, 2004.
7. Носкова Н.А. Современное состояние сферы культуры в регионах российской федерации. *Петербургский экономический журнал*. 2015; 1: 25 – 31.
8. Нохрин В.В., Паначев В.Д. Культура и образование: актуальные проблемы взаимодействия. *Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО-Югры, НВГУ*. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ответственный редактор Ю.В. Безбородова. 2014: 82 – 87.

9. Абузарова Е.Н. *Социально-культурное партнёрство как фактор формирования имиджа учреждения дополнительного образования детей*. Диссертация... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2009.
10. Лаптинская Н.А. Социально-культурное партнёрство в учреждениях досуговой сферы *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 6-1: 193 – 195.
11. Милькевич О.А. Социально-культурное партнёрство в профилактике детского неблагополучия (проблемный анализ) *Проблемы современного педагогического образования*. 2016; 53-4: 90 – 96.

## References

1. Shain E.G. Detskoe i semejnoe neblagopoluchie kak fenomeny sovremennoogo obshchestva *Sociokul'turnye i psihologicheskie problemy sovremennoj sem'i: aktual'nye voprosy soprovozhdeniya i podderzhki*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tul'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. L.N. Tolstogo. 2015: 169 – 176.
2. Seppyanen T.P. *Social'no-pedagogicheskaya profilaktika neblagopoluchiya detej v usloviyah sel'skogo municipal'nogo rajona*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2014.
3. Kosyrev V.P., Kozlenkova E.N. Konceptiya razvitiya sistemy social'no-pedagogicheskoy profilaktiki detskogo i semejnoogo neblagopoluchiya *Vestnik Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego professional'nogo obrazovaniya Moskovskij gosudarstvennyj agroinzhenernyj universitet im. V.P. Goryachkina*. 2010; 3: 75 – 78.
4. Reprinceva G.I. Metodologicheskie podhody k izucheniyu tendencij garmonizacii detsko-roditel'skikh otnoshenij kak faktora social'nogo vospitaniya detej v sovremennoj sel'skoj sem'e *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 2008; 12 (68): 159 – 164.
5. Romanova L.L. Social'no-pedagogicheskaya harakteristika semejnoogo neblagopoluchiya po otnosheniyu k detyam *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 1-1: 882.
6. *Social'naya pedagogika*: monografiya. Pod redakciej V.G. Bocharovoj. Moskva: VLADOS, 2004.
7. Noskova N.A. Sovremennoe sostoyanie sfery kul'tury v regionalah rossijskoj federacii. *Peterburgskij ekonomicheskij zhurnal*. 2015; 1: 25 – 31.
8. Nohrin V.V., Panachev V.D. Kul'tura i obrazovanie: aktual'nye problemy vzaimodejstviya. *Tradicii i innovacii v obrazovatel'nom prostranstve Rossii, HMAO-Yugry, NVGU*. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Otvetstvennyj redaktor Yu.V. Bezborodova. 2014: 82 – 87.
9. Абузарова Е.Н. *Social'no-kul'turnoe partnerstvo kak faktor formirovaniya imidzha uchrezhdeniya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. Dissertaciya... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2009.
10. Lapinskaya N.A. Social'no-kul'turnoe partnerstvo v uchrezhdeniyah dosugovoj sfery *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 6-1: 193 – 195.
11. Mil'kevich O.A. Social'no-kul'turnoe partnerstvo v profilaktike detskogo neblagopoluchiya (problemnyj analiz) *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2016; 53-4: 90 – 96.

Статья поступила в редакцию 31.03.17

УДК371.1.013

**Gibelgauz O.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),

E-mail: gibelgauz@mail.ru

**Krutskiy A.N.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),

E-mail: krutskij\_an@altspu.ru

**THE ROLE OF THE STUDY OF THE STRUCTURE OF SCIENTIFIC THEORIES AND FUNCTIONS OF ITS ELEMENTS IN THE SYSTEM OF ASSIMILATION OF KNOWLEDGE.** The authors present their views on the process of systematic assimilation of knowledge of school students. In accordance with the teaching of L.Y. Zorina, systemic knowledge is recognized as adequate structure study of scientific theory. To do this, one must know the structure of a scientific theory and the structure of each of its elements. It is proposed to structure-manual discharge theory, consisting of six elements: the scientific facts, hypotheses, common objects (models), the values, laws, practical application. The turn-mechanical practical application has internal structure, consisting of three elements: the use of theory for calculations, the use of positive properties of the phenomenon in the art and everyday life, to find ways to combat the negative effects properties. The work raises a problem of teaching students according to the methodological knowledge of scientific theory and some of its elements.

**Key words:** systemic absorption of knowledge, structure of scientific theory, training school students, structure of a scientific theory.

**О.С. Гибельгауз**, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,

E-mail: gibelgauz@mail.ru

**А.Н. Крутский**, д-р пед. наук, проф. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,

E-mail: krutskij\_an@altspu.ru

## РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ СТРУКТУРЫ НАУЧНОЙ ТЕОРИИ И ФУНКЦИЙ ЕЁ ЭЛЕМЕНТОВ В СИСТЕМНОМ УСВОЕНИИ ЗНАНИЙ

В статье авторы излагают свои взгляды на процесс системного усвоения знаний учащимися школы. Системными в соответствии с учением Л.Я. Зориной признаются знания, адекватные структуре изучаемой научной теории. Для этого необходимо знать структуру научной теории и структуру каждого её элемента. Предлагается структура научной теории, состоящая из шести элементов: научные факты, гипотезы, идеальные объекты (модели), величины, законы, практическое применение. В свою очередь, практическое применение имеет внутреннюю структуру, состоящую из трёх элементов: использование теории для расчётов, использование положительных свойств явления в технике и быту, поиск способов борьбы с отрицательными свойствами явления. Поднимается проблема обучения учащихся данным методологическим знаниям о научной теории и некоторых её элементах.

**Ключевые слова:** системное усвоение знаний, структура научной теории, обучение учащихся школы структуре научной теории.

Вопросам системного усвоения знаний посвящено достаточно много работ различных авторов: В.Г. Разумовский, А.В. Усова, Л.Я. Зорина и др. [1; 2; 3]. Степень важности этого вопроса в современном образовании подчёркивает тот факт, что в федеральном государственном образовательном Стандарте основного общего образования отмечено, что в основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает формирование готовности к саморазвитию, непрерывному обра-

зованию [4]. Далее в Стандарте в разделе, посвящённом естественнонаучным предметам, неоднократно подчёркивается необходимость формирования представлений о взаимной связи и познаваемости явлений природы, формирования научных знаний о живой природе [4].

Значительное внимание системному усвоению знаний уделяется в работах общественной лаборатории, организованной в рамках средней школы №103 г. Барнаула и Алтайского госу-

дарственного педагогического университета. В них развивается идея психодидактики, в структуру которой сотрудниками лаборатории включается система методологических подходов к обучению [5], четыре из которых посвящены системному усвоению знаний. Это подходы дискретный, системно-функциональный, системно-структурный и системно-логический [6]. Данные идеи опубликованы в основных научно-педагогических журналах России и широко используются в процессе обучения студентов Алтайского государственного педагогического университета [7; 8; 9; 10; 11; 12].

В настоящей статье мы поставили цель изложить свои взгляды на формирование мировоззрения учащихся посредством изучения системы научных теорий, независимо от того, на базе каких учебных предметах они развивается. Для этого необходимо иметь чёткое представление не только о структуре и функциях элементов получаемого знания по предметам, но и о структуре и функциях научной теории в целом.

Основная когнитивная задача школьного обучения – это формирование материалистических взглядов на мир. Материалистическое представление о мире складывается в результате изучения системы учебных предметов: физики, химии, биологии, географии, астрономии и др. Каждый учебный предмет представляет собой систему адаптированных к потребностям школьного обучения научных теорий, которые имеют одинаковую структуру. Для того, чтобы сознательно их усваивать, эта структура должна быть известна и понятна учащимся.

В школьных учебных предметах учащиеся знакомятся с **явлениями**, происходящими в природе и обществе. В философии явлением называется всякие изменения, происходящее в окружающем мире. **Физика** изучает явления физические. Это самые простые явления, которые происходят без изменения состава вещества. Более сложные явления изучает **химия**. Она имеет дело с многочисленными реакциями, при которых состав вещества меняется. Либо из простых веществ образуются более сложные, либо сложные вещества распадаются на более простые. Ещё более сложные процессы изучает **биология**. Они связаны с зарождением, развитием и смертью организмов животных и растений. Наиболее сложные явления изучают **общественные науки**. Они изучают явления, происходящие в человеческом обществе (государственное управление, выборы, войны и др.)

Для изучения **явлений** науками создаются **научные теории**. Структура научных теорий примерно одинаковая. В ней может быть выделено два уровня её развития: **качественный и количественный**. Научная теория начинается там, где человек сталкивается с новым непонятным **фактом**. Факт требует объяснения. Для его объяснения выдвигается **гипотеза**. Гипотеза – это научное предположение, объясняющее данный факт. Если гипотеза подтверждается экспериментально, то следующим шагом развития теории является выбор **идеального**

**объекта**, позволяющего абстрагироваться от излишней сложности и упростить процесс изучения явления. Далее появляется возможность перейти к **количественному** изучению явления. Количественный уровень требует **измерений**. Поэтому вводятся соответствующие **величины**, например, скорость, плотность и т.д. Наличие измеренных параметров различных сторон явления позволяет установить зависимость, связи между ними, которые являются **законами**. Выявленные законы позволяют перейти к конечной цели развития теории – к поиску **практического применения** явления для нужд человека. В изложении практического применения также целесообразно выделить определённую структуру.

1. Применение достижений теории для **расчётов** (пути, скорости и т. д.).

2. Каждое явление имеет как положительные, так и отрицательные для человека свойства, поэтому:

1) рассматривается использование положительных свойств явления в различных технических и бытовых установках, конструкциях;

2) осуществляется поиск способов борьбы с отрицательными свойствами явлений.

Смысл настоящей статьи в том, что в ней предлагается обучать учащихся школы не только фактическому предметному знанию, но и **структуре его элементов** и структуре **научной теории** в целом, их содержащей [6].

Как утверждает Л.Я. Зорина, системными являются знания, адекватные структуре изучаемой научной теории [3].

В итоге можно сделать выводы, что для формирования системных знаний школьников следует обучать не только фактическим, но и методологическим знаниям, а именно:

- науки изучают явления природы и общества;
- для изучения явлений создаются **научные теории**;
- структура научной теории следующая: **научные факты, гипотезы, идеальные объекты, величины, законы, практическое применение**;
- каждый элемент структуры научной теории имеет свои функции;
- **функция научного факта** в том, что он служит основанием для развития научной теории;
- **функция гипотезы** в том, что она объясняет научные факты;
- **функция идеального объекта** в том, что он позволяет абстрагироваться от излишней сложности и упростить процесс изучения явления;
- **функция величины** в том, что она является количественной мерой и служит для измерения;
- **функция закона** в том, что он выявляет связь между различными сторонами явления и устанавливает зависимость между ними;

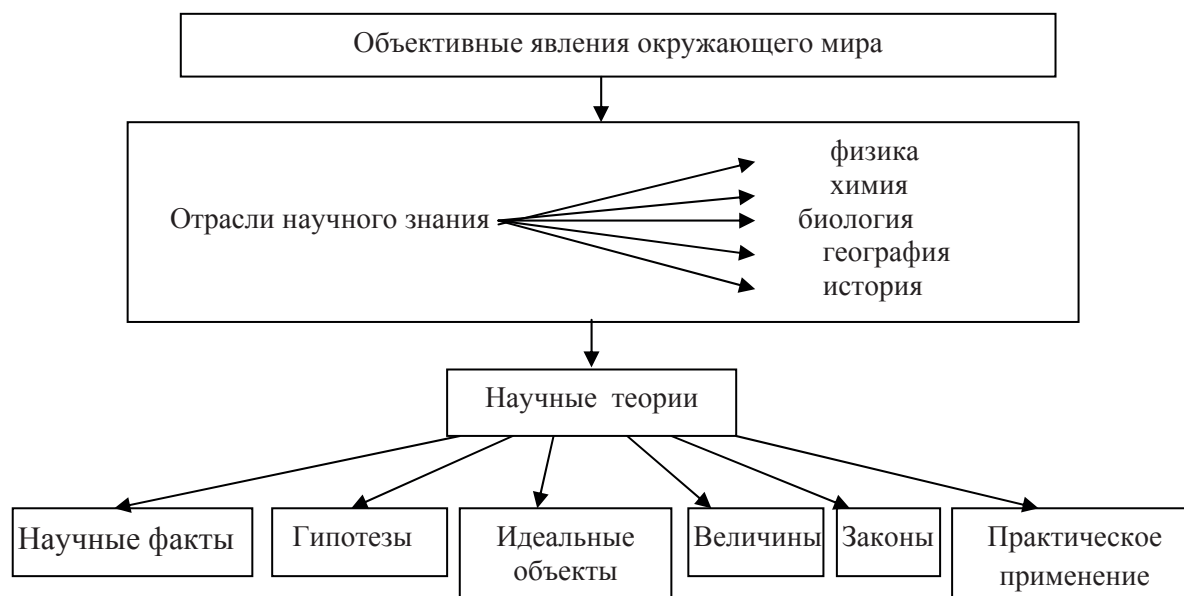


Рис. 1. Элементы структуры научной теории

– **функция практического применения** состоит в поиске путей использования достижений разработанной теории на практике.

Таким образом, становится ясной **функция научной теории в целом**, как средства выявления, объяснения, теоретической разработки и адаптации изучаемого явления к практическим нуждам человека.

Следует отметить, что не менее важным является обучение учащихся и структуре каждого из шести элементов научной теории. Особое значение придаётся изучению структуры знания о величинах и законах. Следует выделить тот минимальный состав знания о величинах и законах, который обеспечивает их понимание. Рассмотрим сначала минимальную структуру и содержание знания о физической величине.

Конечно, о физической величине надо знать многое: кто ввёл данную величину, когда, в какой стране, для какой цели, при изучении каких явлений она стала необходима и многое другое. Но подобное историко-библиографическое знание не представляет труда для его усвоения. Сложнее обстоит дело с системной структурой знания о величине, обеспечивающей понимание её сущности. Один из вариантов состава знания о величине дан в пособии А.В. Усовой. Приведём его.

Обобщённый план изучения физических величин [2]

1. Какое свойство тел (или вещества) характеризует данная величина.
2. Определение величины.
3. Специфические свойства этой величины. Какая это величина: основная или производная; векторная или скалярная?
4. Определительная формула (для производной величины).
5. Единица величины.

Способы измерения величины.

Но есть минимальный состав знания имплицитного характера, общий для всех величин вида  $C = \frac{A}{B}$ , который обеспечивает глубокое их понимание. Оно носит дедуктивный характер. Приведём данную структуру знания из шести элементов на примере величины «скорость».

1. Формула.	$v = \frac{S}{t}$ , где $v$ – скорость тела, $S$ – пройденный путь, $t$ – время.
2. Определение:	Скоростью называется физическая величина, равная отношению пути ко времени.
3. Физический смысл.	Скорость показывает, какой путь проходит тело за единицу времени.
4. Что принято за единицу скорости вообще, в любой системе единиц?	За единицу скорости принята такая скорость, при которой тело за единицу времени проходит единицу пути.
5. Что принято за единицу скорости в СИ?	За единицу скорости в СИ принята такая скорость, при которой тело за одну секунду проходит один метр.
6. Получить наименование единицы скорости в СИ.	$[v] = \frac{[S]}{[t]} = \frac{m}{c}$

Технология получения приведённых ответов разработана в пособии А.Н. Крутского «Психодидактическая технология системного усвоения знаний» [6].

Учащиеся за время обучения изучают множество законов по физике, химии, биологии, истории и т.д. Но при этом у них не вырабатывается общего понятия о законе и его функциях. Вопрос «Что такое закон?», или «Что называется законом?», или «Каковы функции закона» ставят в тупик не только учащихся школы, но и студентов вузов. Наши исследования путём анкетирования, проводимые в одной из школ, дали полностью отрицательный результат. Ни один ученик из двух десятых классов не смог ответить на данный вопрос. Заслуживает внимание классический ответ одной ученицы: «Закон – это набор слов, который надо запомнить».

Надо объяснять учащимся, что есть различные формы представления закона. Закон – это устойчивая повторяющаяся связь одних явлений, объектов, величин и т. д. с другими, это зависимость их друг от друга. Закон определяет что, от чего и как зависит. Эта связь может быть представлена в различной форме: вербально, аналитически, графически, в виде таблицы, диаграммы. В школьной практике преимущественно используется аналитическая и графическая формы представления закона. Если рассматривать в качестве примера физику, то там можно найти свыше восьмидесяти формул, которые носят функции законов. Далеко не всем им «повезло» называться законами, но тем не менее, по их роли в содержании рассматриваемой научной теории они носят функции законов, так как выражают устойчивую повторяющуюся взаимосвязь различных физических объектов. Знать о законе надо довольно много. Например, кто его открыл, когда, в какой стране, при каких обстоятельствах и др. Так, например, академик А.В. Усова предлагает следующую структуру знания о законе, называемую ею «План изучения законов» [2].

1. Связь между какими явлениями или величинами выражает закон.
2. Формулировка закона.
3. Математическое выражение закона
4. На основе каких опытов и кем был сформулирован закон, или какими опытами подтверждается справедливость закона (если он предсказан теоретически).

5. Примеры использования закона на практике

Согласно нашей технологии изучения закона для его глубокого понимания в структуру знания целесообразно включить сведения о коэффициенте пропорциональности, входящем во многие законы при его аналитическом представлении [6].

Поэтому в дополнение можно предложить другой вариант структуры знания о законе, обеспечивающий глубокое понимание его сущности. Для этого целесообразно иметь о нём, как минимум, 8 элементов знания, обеспечивающих более прогрессивный дедуктивный путь.

1. Формула.
2. Зависимость между какими величинами выражает закон?

3. Как зависит величина, стоящая в левой части уравнения, от величин, стоящих в правой его части?

4. Формулировка закона.
5. Как называется коэффициент пропорциональности в законе?
6. Каков его физический смысл?
7. Получить наименование единицы коэффициента.
8. Чему равен коэффициент пропорциональности.

В случае отсутствия в формуле закона коэффициента пропорциональности можно ограничиться первыми четырьмя элементами знания. Они отражают понимание сущности закона, но не ограничивают область знания о нём.

Продемонстрируем систему ответов на данный вопрос на примере закона Кулона.



1. Формула закона Кулона		$F = k \frac{q_1 \cdot q_2}{r^2}$ , где $F$ - сила взаимодействия зарядов, $q_1$ и $q_2$ - значения зарядов, $r$ - расстояние между ними, $k$ - коэффициент пропорциональности.
2. От чего зависит сила взаимодействия зарядов?		Сила взаимодействия зарядов зависит от значений зарядов и расстояния между ними.
3. Как зависит сила от значений зарядов? Как зависит сила взаимодействия зарядов от расстояния между ними?		Сила взаимодействия прямо пропорциональна их произведению. Сила взаимодействия зарядов обратно пропорциональна квадрату расстояния между ними.
4. Сформулировать закон Кулона (ответив на второй и третий вопрос, мы автоматически создали формулировку).		Сила взаимодействия зарядов прямо пропорциональна их произведению и обратно пропорциональна квадрату расстояния между ними.
5. Как называется коэффициент в этом законе?		Коэффициент не имеет наименования.
6. Чему равен коэффициент?		$k = 9 \cdot 10^9 \frac{H \cdot m^2}{Kл^2}$
7. Получить наименование единицы коэффициента.		$[k] = \frac{[F] \cdot [r^2]}{[q_1] \cdot [q_2]} = \frac{H \cdot m^2}{Kл^2}$
8. Каков физический смысл коэффициента пропорциональности в данном законе?		<p>Для этого можно использовать простейший приём, который может предупредить зазубривание ответа и обеспечить имплицитный способ выявления физического смысла.</p> <p>Надо накрыть в формуле справа всё, что стоит рядом с коэффициентом и читать оставшуюся надпись в обратную сторону: коэффициент численно равен силе...</p> <p>А какой силе? что значит, что мы закрыли часть формулы? Есть ли такие числа, что умножение на них не меняет результата? Есть. Это единица. Поэтому можно продолжить начатую нами фразу: Коэффициент численно равен силе, с которой взаимодействуют два заряда по одной единице по одной единице на расстоянии один метр. В международной системе это будет выглядеть так:</p> <p><b>Коэффициент численно равен силе, с которой взаимодействуют два заряда по одному кулону на расстоянии один метр.</b></p> <p><math>k = 9 \cdot 10^9 \frac{H \cdot m^2}{Kл^2}</math></p>

Остаётся пояснить, почему мы говорим «численно равен», а не просто «равен».

Это потому, что  $F$  и  $k$  имеют равные численные значения, но у них различные наименования единиц;  $F$  измеряется в ньютонах, а  $k$  в  $\frac{H \cdot m^2}{Kл^2}$ .

Величин в курсе физики много, ещё больше законов, но структура знания о них одинаковая. Говорить про них надо одно и то же [6]. Освоив структуру знания, мы сможем десятки раз сократить объём информации для механического запоминания.

Это полностью согласуется с психологическими учениями о решении задач. В психологии выделяют задачи **конкретно-практические** и задачи **учебные**. Решение задачи конкретно-практической распространяется на данный конкретный объект (в данном случае на одну конкретную формулу), а решение задачи учебной приводит к разработке технологии решения целого ряда объектов подобной структуры (в данном случае на десятки подобных формул). Попытки учащихся заучивать содержание элементов знания, опираясь на память без усвоения его структуры, не дают нужного педагогическо-

го эффекта. Приведём пример постановки той и другой задачи.

Задача конкретно-практическая: напишите **наименование единицы коэффициента**.

Задача учебная: как получить наименование единицы коэффициента.

Для обеспечения сознательного изучения учебных предметов необходимо обучение учащихся подобной методологии. Оче-

видно, она может внедряться в сознание учеников постепенно, по мере изучения фактического материала учебных предметов. Но для этого она должна быть известна учителям и признана ими.

Как показал наш длительный эксперимент, наиболее успешно методологическое знание усваивается учащимися, если обучение ему начинается одновременно с началом изучения учебного предмета. Если говорить про физику, то это с седьмого класса.

#### Библиографический список

1. Разумовский В.Г., Майер В.В., Варакина Е.И. *ФГОС и изучение физики в школе: о научной грамотности и развитии познавательной и творческой активности школьников: монография*. Москва-Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014.
2. Усова А.В. *Психолого-дидактические основы формирования физических понятий*: учебное пособие к спецкурсу. Челябинск: Челябинский государственный педагогический институт, 1988.
3. Зорина Л.Я. *Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников*. Москва: Педагогика, 1978.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Утвержден приказом Министра образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897.
5. Крутский А.Н. *Психодидактика*. Часть 1. Теоретические основы психодидактики. Проблемное обучение: учебное пособие. Барнаул: Издательство БГПУ, 1994.
6. Крутский А.Н. *Психодидактическая технология системного усвоения знаний*. Барнаул: Издательство БГПУ, 2002.
7. Гибельгауз О.С. Методологические проблемы психодидактики. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2012; 2 (6): 50 – 54.
8. Гибельгауз О.С. Психодидактические технологии системного усвоения знаний. *Школьные технологии*. 2012, 1: 66 – 77.
9. Косихина О.С., Крутский А.Н. Понятие о психодидактике. *Физика в школе*. 2010; 3: 30 – 34.
10. Крутский А.Н. Технология системного усвоения знаний по физике и управление учебной деятельностью учащихся. *Физика в школе*. 2010, 3: 34 – 45.
11. Крутский А.Н. Психодидактика и перспективы её дальнейшего развития. *Школьные технологии*. 2011, 2: 73 – 77.
12. Крутский А.Н., О.С. Гибельгауз. Дискретный подход к обучению и усвоению знаний. *Наука и школа*. 2013, 6: 110 – 113.

#### References

1. Razumovskij V.G., Majer V.V., Varaksina E.I. *FGOS i izuchenie fiziki v shkole: o nauchnoj gramotnosti i razvitiij poznavatel'noj i tvorcheskoj aktivnosti shkol'nikov: monografiya*. Moskva-Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2014.
2. Usova A.V. *Psihologo-didakticheskie osnovy formirovaniya fizicheskikh ponyatij*: uchebnoe posobie k spekursu. Chelyabinsk: Chelyabinskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut, 1988.
3. Zorina L.Ya. *Didakticheskie osnovy formirovaniya sistemnosti znaniy starsheklassnikov*. Moskva: Pedagogika, 1978.
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya*. Utverzhden prikazom Ministra obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897.
5. Krutskij A.N. *Psihoididaktika*. Chast' 1. Teoreticheskie osnovy psihoididaktiki. Problemnoe obuchenie: uchebnoe posobie. Barnaul: Izdatel'stvo BGPU, 1994.
6. Krutskij A.N. *Psihoididakticheskaya tehnologiya sistemnogo usvoeniya znaniy*. Barnaul: Izdatel'stvo BGPU, 2002.
7. Gibel'gauz O.S. Metodologicheskie problemy psihoididaktiki. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2012; 2 (6): 50 – 54.
8. Gibel'gauz O.S. Psihoididakticheskie tehnologii sistemnogo usvoeniya znaniy. *Shkol'nye tehnologii*. 2012, 1: 66 – 77.
9. Kosihina O.S., Krutskij A.N. Ponyatie o psihoididaktike. *Fizika v shkole*. 2010; 3: 30 – 34.
10. Krutskij A.N. Tehnologiya sistemnogo usvoeniya znaniy po fizike i upravlenie uchebnoj deyatel'nost'yu uchaschihsya. *Fizika v shkole*. 2010, 3: 34 – 45.
11. Krutskij A.N. Psihoididaktika i perspektivy ee dal'nejshego razvitiya. *Shkol'nye tehnologii*. 2011, 2: 73 – 77.
12. Krutskij A.N., O.S. Gibel'gauz. Diskretnyj podhod k obucheniyu i usvoeniyyu znaniy. *Nauka i shkola*. 2013, 6: 110 – 113.

Статья поступила в редакцию 09.03.17

УДК 378

**Popova N.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Bases of Physical Education, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: natalie-barnaul77@bk.ru

**Bayankina D.E.**, senior teacher, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bayankina\_dina@mail.ru

**INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS CONDITION OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS OF INSTITUTE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT.** The material presented in the article is a theoretical analysis and practical experience of formation of professional competence of bachelors of institute of physical culture and sport. The article reveals a number of the problems connected with transition to two-level system of the higher education and introduction of competence-based approach. The work notes that efficiency of use of innovative pedagogical technologies, which are a condition of formation of professional competence of bachelors of institute of physical culture and sport, is caused by variety and expediency of methods, receptions and means by means of which special conditions of their formation are created. Fundamental difference of the authors' approach is that the professional expert has to possess not only a set of necessary knowledge and skills of activity, but also that core on which all this is constructed.

**Key words: formation process, competence, professional competence, professional orientation, professional activity, innovative pedagogical technologies, training in cooperation.**

**Н.В. Попова**, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: natalie-barnaul77@bk.ru

**Д.Е. Баянкина**, ст. преп. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: bayankina\_dina@mail.ru

## ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Представленный в коллективной статье материал – это теоретический анализ и практический опыт формирования профессиональной компетенции бакалавров института физической культуры и спорта. В статье выявлен ряд проблем, связанных с переходом на двухуровневую систему высшего образования и введением компетентного подхода. В работе

отмечено, что эффективность использования инновационных педагогических технологий, которые являются условием формирования профессиональной компетенции бакалавров института физической культуры и спорта, обусловлена многообразием и целесообразностью методов, приемов и средств, с помощью которых создаются специальные условия их становления. Принципиальным отличием авторского подхода является то, что специалист-профессионал должен обладать не только набором необходимых знаний и навыков деятельности, но и тем стержнем, на котором все это строится – устойчивой профессиональной направленностью и профессиональной компетентностью.

**Ключевые слова:** процесс формирования, компетентность, профессиональная компетенция, профессиональная направленность, профессиональная деятельность, инновационные педагогические технологии, обучение в сотрудничестве.

Российское образование последние десятилетия переживает бурный период перемен, проявляются многообразные педагогические инициативы и происходят инновационные процессы: Россия интегрировалась в мировое образовательное пространство, созданы новые типы образовательных учреждений (федеральные и национальные исследовательские университеты), введена двухуровневая система образования (бакалавриат – магистратура), разработаны образовательные программы нового поколения на основе Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Совершенствуются традиционные и внедряются в педагогическую практику новые методы и технологии обучения и воспитания, развиваются новые формы организации обучения, изменяется характер организации и управления в образовательной сфере.

В современных условиях существует множество вариантов организации учебно-воспитательного процесса. Какие бы методы и технологии ни применялись, все они ориентированы на повышение эффективности вузовского обучения, на создание таких психолого-педагогических условий, в которых студент может занять активную личностную позицию и в полной мере проявить себя как субъект учебной деятельности.

Современные реформы в области преподавания направлены на усиление инициативы и творчества студентов, развитие их способности работать в группах, вести дискуссии, общаться друг с другом и использовать новые информационные технологии. Развитие инновационной деятельности предполагает создание в образовательной системе новых элементов: новых образовательных технологий, новых методов обучения, новых организационных форм образовательной деятельности.

В связи с модернизацией отечественного образования, обусловленной требованиями Болонского соглашения, обеспечивающими вступление России в современное образовательное пространство, происходят изменения требований к качеству образования и системе её оценки. Учреждения высшего профессионального образования необходим поиск, разработка и применение современных систем и технологий оценок качества подготовки выпускников. Это влечет необходимость постановки следующих целей: повышение качества образовательных услуг с учетом требований потребителей и социально-экономической среды, а также обеспечение единого образовательного пространства.

Анализ проблемы формирования профессиональной компетенции бакалавров института физической культуры и спорта немыслим без рассмотрения психолого-педагогических характеристик профессиональной деятельности будущих специалистов в современных условиях. Среди современных российских психологов труда, инженерных психологов, психологов в области управления и специалистов в области профессионального самоопределения, немало сделавших за последнее время для развития указанных направлений.

Понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, саморазвитии личности [1]. Традиционно под опытом педагога подразумевается его стаж педагогической деятельности, глубокое знание предмета, умение контактировать с учащимися, знание и владение разнообразными технологиями обучения.

Между тем, такой обобщенный подход не исключает явления недостаточной компетентности преподавателя. При этом компетентно можно определить не только как его стремление и готовность применять знания, умения и личностные качества для успешной педагогической деятельности, но и как соблюдение установленных наукой норм и правил проявления строго необходимых индикаторов компетенций на каждом занятии.

Профилирующие кафедры педагогических вузов, выпускавшие многие десятилетия учителей, сегодня выпускают бакалавров, а работодатели – привлекают их для решения педагогических задач. Поэтому важно осмыслить особенности их

подготовки, определяемые нормативными документами, определиться с возможными проблемами, чтобы находить конструктивное их решение в условиях новой социально-экономической и технологической реальности.

Общепризнано, что высшее образование должно ориентироваться на подготовку бакалавров, обладающих высоким уровнем *профессиональной компетенции*, которая обобщенно рассматривается как характеристика качества теоретической и практической подготовки выпускника вуза, его знаний, а также *актуальных и потенциальных* способностей.

Двухуровневая система образования вызывает вопросы не только у сотрудников вузов, но и у работодателей, студентов. Многие работодатели не в полной мере представляют себе компетенции будущих бакалавров, воспринимая их как «недоучившихся специалистов». Это, в свою очередь, вызывает растерянность абитуриентов, которые не могут быть уверены в своем трудоустройстве после четырехлетнего обучения. Уже сейчас многие выпускники-бакалавры сталкиваются с проблемой: работодатель не всегда считает четырехлетний срок обучения законченным высшим образованием, на этом основании отказывая в трудоустройстве.

Формально ФГОС определяет образование бакалавров как «профессиональное», в действительности же примерно 50% учебного времени (что соответствует и трудоемкости изучения) в вузе отдано общим дисциплинам двух циклов: 1) «Гуманитарный и социально-экономический»; 2) «Математический и естественнонаучный». С одной стороны, дисциплины указанных циклов, безусловно, важны, они носят общенаучный и мировоззренческий характер, предупреждают однобокость, с другой стороны, в процессе обучения не остается достаточного места для дисциплин профессионализации.

Примечательно, что большинство (60%) формулировок компетенций в ФГОС начинаются со слова «способность», остальные – со слова «готовность». Известно, что *способности* определяются как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения деятельности. А обнаруживаются они в процессе *овладения* этой деятельностью. Формирование способностей происходит на основе задатков. Очевидно, что обнаружение и развитие *профессиональных способностей* («компетенции») выпускника возможно лишь в самой деятельности по выбранной профессии. Кафедры вуза могут заложить лишь *основы* для развития потенциальных профессиональных способностей. Но, могут, и обязаны сформировать актуальные способности бакалавра, обеспечивающие ему успешность самостоятельного применения знаний, формирования умений и навыков в профессиональной сфере, оперативно осваивать новшества и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям производства, обеспечивать саморегуляцию поведения и добиваться трудовых успехов.

Поэтому «формирование» следует понимать как процесс и результат направленных, продуманных, закономерных, предметно обусловленных количественных и качественных изменений в организационном строении, содержании учебной деятельности студентов, преемственно следующих друг за другом и объединяемых в узлы и стадии посредством функционирования процессов накопления и микроразвития, источником которых выступают неравнозначные по своей значимости и интенсивности противоречия [2].

Изучение ряда работ по проблемам профессиональной подготовки бакалавров, анализ педагогической практики дают основание утверждать, что важной составляющей этапа становления бакалавра является период обучения в вузе. Где он получает необходимые знания и умения, знакомится со старшими коллегами, уточняет своё исходное представление о той деятельности, которой решил посвятить себя, поступая в данное учебное заведение. Поэтому считаем, что действительно важной задачей университетского образования, помимо передачи знаний и умений,

является формирование личности профессионала, содействие его самоидентификации с профессией.

*Сложность* процесса профессиональной деятельности является объективной характеристикой, а *трудность* овладения им – это *субъективная* характеристика, зависящая от обучаемого. Его природных задатков и общих (интеллектуальных) способностей, опыта, мотивации, или, – в обобщенной форме, – *ресурсов* личности. В свою очередь, более или менее успешная реализация *индивидуальных ресурсов* человека зависит от *среды*. Соответственно, успешность профессионализации на этапе обучения бакалавров зависит от особенностей организации образовательной среды в вузе, и прежде всего, на профилирующей кафедре.

Профессиональная деятельность – это основной вид деятельности человека, труд. Его результатом является создание общественно полезного продукта, материальных и духовных ценностей. Труд будущего специалиста требует наличия интереса, знаний, способностей, развитого воображения, а главное – настойчивости и упорства, т. е. профессиональной направленности [3].

В условиях перехода на двухуровневую систему обучения «бакалавр- магистр», предполагается, что качество подготовки выпускника бакалаврской программы за четырехлетний период обучения должно соответствовать качеству подготовки специалиста за пятилетний период обучения. Процесс подготовки таких выпускников-бакалавров должен выражаться как в обновлении содержания профессионального образования, так и в выборе подходов, обеспечивающих оптимизацию образовательного процесса.

Мы определяем профессиональную направленность применительно к личности студентов, как сложное личностное образование, которое характеризуется динамично изменяющимися, противоречивым единством мыслей, чувств, желаний, действий, реализуемых в адекватном поведении. А это, в свою очередь, позволяет утверждать, что в основе профессиональной направленности лежит желание в интеллектуально эмоционально-поведенческом единстве, которое становится её сущностной характеристикой [4].

Общим результатом внедрения этих подходов должно быть повышение качества профессиональной подготовки бакалавров.

Условиями повышения качества подготовки бакалавров мы рассматриваем:

- компетентностный подход к проблеме профессиональной подготовки студентов и идею формирования профессиональных компетенций как одной из ключевых компетенций в их подготовке;
- педагогическое проектирование учебных курсов как системообразующий принцип формирования профессиональных компетенций студентов;
- конкретное содержание и технология формирования профессиональных компетенций бакалавров института физической культуры и спорта;
- оценочные критерии сформированности профессиональных компетенций.

Для управления процессом подготовки бакалавров в вузе необходимо получение оперативной информации о результатах на различных стадиях этого процесса.

Как показали проведенные исследования ряд отечественных педагогов практиков, движущим противоречием образовательного процесса по физической культуре на данном этапе выступает, прежде всего, конфликт между интересом и учебно-тренировочной деятельностью. Прогрессивное разрешение означенного противоречия осуществляется за счет приложения студентом нравственно-волевых усилий для реализации «неинтересной» для него деятельности во имя стремления к осуществлению необходимой деятельности. Для устранения данного противоречия ученые внедрили в учебно-воспитательный процесс элементы дистанционного обучения, которые способствовали исключению «неинтересной» деятельности из учебного процесса [5].

На основе анализа и обобщения литературных источников по проблеме мы рассматриваем инновационные педагогические технологии как условие формирования профессиональной компетенции бакалавров института физической культуры и спорта как часть целостного образовательного процесса. Важную роль в данной технологии необходимо отвести формированию теоретических знаний, практических навыков, развитию творческого образного мышления, рефлексии. Ее характерными чертами выступают обучение на основе организации

профессиональной проектной деятельности и ориентации на личностное развитие.

Целью разработанной нами технологии формирования профессиональной компетенции является создание системы формирования личностной, проектной компетенций будущего специалиста института физической культуры и спорта.

Реализация данной технологии осуществлялась путем совершенствования образовательного процесса в соответствии со следующими принципами, которые отвечают характерным чертам эффективной технологии, а именно: системности, концептуальности, воспроизводимости, научности, интегративности, эффективности, новизны, алгоритмичности, оптимальности и законосообразности.

Таким образом, педагогическая технология формирования профессиональной компетенции будущего бакалавра института физической культуры и спорта включает в себя:

- более крупные звенья в виде упорядоченных в рамках учебного плана направления дисциплин;
- логично структурированного содержания в контексте дисциплины (модулей);
- пошагового формирования профессиональной компетенции внутри каждой изучаемой темы, посредством активных, творчески направленных форм деятельности студентов.

Предлагаемая технология позволяет оценивать и качество самой выстроенной на профилирующей кафедре обучающей системы и ориентирует субъектов педагогического процесса на планирование, и осуществление мер, адекватно направленных на формирование и развитие личностной и функциональной компетенции до оптимального уровня, может также использоваться при отслеживании динамики развития данных компетенций [6].

Выбранная нами для апробации инновационная педагогическая технология – обучение в сотрудничестве – относится к гуманистическому направлению и разработанной в университете Джона Хопкинса «Обучение в команде». Наш выбор был обусловлен желанием сплотить коллектив студентов, обеспечить им возможность заниматься педагогической деятельностью даже на теоретических занятиях, повысить уровень обученности предмету. Кроме того, нас привлекла физиологичность подхода работы в микрогруппах. Таким образом, правомерно выбрать те варианты, когда обучаемые должны выполнять совместные действия, обучая друг друга [7].

Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе. Вся микрогруппа заинтересована в усвоении учебного материала каждым ее членом, поскольку успех команды зависит от вклада каждого, совместного решения поставленной перед ними проблемы. Награду, в виде оценочного балла, группа получает одну на всех. Каждый участник заинтересован в успехе другого. Можно выделить следующие основные преимущества метода:

- каждый работает в индивидуальном темпе;
- формируется адекватная самооценка личности, своих возможностей и способностей;
- обсуждение информации с несколькими сменными партнерами увеличивает число ассоциативных связей и обеспечивает прочное усвоение материала.

В зависимости от цели и задач, сложности материала и наличия учебного оборудования, педагог выбирает одну из разновидностей метода:

1. Группа разбивается на однородные по степени подготовленности микрогруппы (4 человека). Каждая из них получает отдельное задание. Внутри группы студенты сами определяют роли для каждого. С самого начала команда имеет двойную задачу: с одной стороны академическую – познавательную, а с другой – социальную – осуществление продуктивной культуры общения. В результате совместной работы достигается усвоение всего материала. Проверка знаний осуществляется в виде выполнения индивидуального теста. Группа получает единую оценку, зависящую от достижений каждого отдельного члена.

2. Команда работает над одним и тем же материалом, но при этом каждый дополнительно получает тему, по которой становится экспертом. В процессе подготовки организуется встреча экспертов, на которой они уточняют и углубляют свои знания. Оценивание предполагает индивидуальный контроль. Результаты студентов внутри каждой группы суммируются.

3. В этом варианте каждый член команды получает отдельное задание. После его подготовки начинается обучение друг друга – «цепная реакция». При этом все заинтересованы, чтобы их товарищи добросовестно выполнили свою задачу, так как это

отразится на их итоговой оценке. На заключительном этапе преподаватель может попросить любого студента команды ответить на любой вопрос по изучаемой теме.

Основные идеи, присущие всем описанным вариантам – общность цели и задач, индивидуальная ответственность и равная возможность успеха. Сотрудничество, а не соревнование лежит в основе обучения. Индивидуальная ответственность означает, что успех всей команды зависит от вклада каждого студента. Равные возможности означают возможность каждого совершенствовать свои собственные достижения. Каждый учится в силу собственных возможностей и поэтому имеет шанс оценивать себя, наравне с другими, ведь оцениваются усилия, которые затрачивают студенты в группе для достижения общего результата.

Если одаренный студент затрачивает определенные усилия для достижения своего уровня, а слабый затрачивает также максимум усилий для достижения своего уровня, то будет справедливо, если их усилия (в группе) будут оценены одинаково, при условии, что в обоих случаях каждый сделал все что мог. Конечно, мы понимаем условность такого подхода, а также и то, что уровень обученности студентов остается равным, однако на новый, высокий уровень поднимается мотив ученья, его осознанное проявление и стремление каждого к успеху команды. Это очень похоже на суть деятельности в спортивных командах.

Принципиальным отличием нашего подхода является то, что обучающая деятельность педагога подчинена идеи «препарирования» учебной информации – выделение главного и второстепенного, уменьшение объема знаний, требующих заучивания.

Рассмотренные варианты обучения в сотрудничестве – это социальное общение на занятиях в ином, чем прежде, качестве, поскольку в ходе общения студенты поочередно выполняют разные социальные роли – лидера, исполнителя, докладчика, организатора, эксперта, исследователя и т.д., имея при этом повышенную меру ответственности за свой успех. Роль преподавателя при этом тоже меняется, он не столько учит, сколько организует самостоятельную деятельность студентов, консультирует, помогает при ролевом распределении.

Цель применения данной методики продиктована не столько желанием осуществления контроля за деятельностью педагога, сколько стремлением повысить образовательный эффект занятий.

Проделанный нами анализ использования резервов повышения качества обучения позволяет утверждать, что именно результаты обучения, а не дидактические единицы содержания образования становятся нормой качества, которые позволяют выступать своеобразными катализаторами успешной деятельности педагога. В данном подходе акцентируются не столько параметры, задаваемые «на входе» (содержание, объем материала, процесс преподавания), сколько ожидаемые результаты, которые необходимо получить «на выходе» – сохранение студентами

произвольного внимания, объем выполненных заданий, проявление мотивов учения, удовлетворенность процессом обучения.

В работах отечественных ученых рассматриваются организационные вопросы в обеспечении развития и совершенствования самостоятельной работы, которое является стержневым средством стимулирования познавательной активности студентов. Раскрываются сущность понятия, функции и требования к самостоятельной работе как формы организации учебной деятельности. Принципиальным отличием авторского подхода является то, что для опыта преподавателей-мастеров характерно: проведение самостоятельных работ от работы по образцу до творческой на одном занятии, на другом усложнение работы студентов, сочетая коллективные формы их выполнения с самостоятельными; осуществление поэтапного моделирования процесса обучения, разделяя его на определенные фазы или ступени [8].

На основе сочетания традиционных и инновационных методов обучения выстраивается учебный процесс со студентами института физической культуры и спорта. Инновационные технологии в образовательном процессе института физической культуры и спорта применяются не первый год, они способствуют подготовке студентов к самостоятельной проектной работе, к работе в малых группах, к творческому отношению в своей деятельности. Такой подход дает возможность формировать компетентностно-ориентированную подготовку будущих специалистов, соответствовать профессиональным требованиям к обучению, сочетать теорию, практику и инновации. Ведь инновационные технологии и научная работа, а также практическая направленность в учебном процессе со студентами института физической культуры и спорта формирует знания, навыки, умения и те компетенции, которые сегодня востребованы на рынке труда.

Эффективность использования инновационных педагогических технологий, которые являются условием формирования профессиональной компетенции бакалавров института физической культуры и спорта, обусловлена многообразием и целесообразностью методов, приемов и средств, с помощью которых создаются специальные условия их становления. Специалист-профессионал должен обладать не только набором необходимых знаний и навыков деятельности, но и тем стержнем, на котором все это строится – устойчивой профессиональной направленностью и профессиональной компетентностью.

Обобщая все вышесказанное, отметим, что большой вклад в подготовку бакалавров института физической культуры и спорта вносят именно вузы, формируя личность, направленную на саморазвитие в профессиональной деятельности. Развитие уровня подготовки в педагогическом вузе может быть реальным, эффективным, социально значимым при условии реализации концепции методической подготовки бакалавров института физической культуры и спорта, удовлетворяющего потребностям общества посредством компетентностного подхода, ориентированного на личность студента.

#### Библиографический список

1. Талызина Н.Ф. *Вопросы профессиональной компетентности учителя*. Москва: Проспект, 2009.
2. Попова Н.В. Социально-педагогические проблемы формирования физической культуры студентов. *Форум молодых ученых*. 2016; 3 (3): 297 – 210.
3. Алеева Ю.В., Казанцева В.В. Психолого-педагогическая характеристика профессиональной деятельности социально-культурного работника в современных условиях. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; Т. 61; № 6: 120 – 123.
4. Попова Н.В. Профессиональная и патриотическая направленность личности студентов. *Теория и практика современной науки*. 2016; Т. 2; № 12 (18): 716 – 719.
5. Попова Н.В. Практический опыт использования средств дистанционного обучения в процессе занятий физической культурой. *Теория и практика современной науки*. 2016; № 11 (17): 1038 – 1042.
6. Алеева Ю.В., Чижикова Н.В. Педагогическая технология как условие формирования профессиональной компетенции бакалавров конструирования и моделирования одежды. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; Т. 61; № 6: 107 – 112.
7. Шадрин А.Н., Баянкин О.В., Попова Н.В. Использование инновационных технологий в компетентностно-ориентированном обучении студентов института физической культуры и спорта. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 3 (52): 129 – 131.
8. Попова Н.В., Баянкина Д.Е. Организационные особенности самостоятельной работы студентов в процессе стимулирования познавательной активности. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; Т. 61; № 6: 126 – 129.

#### References

1. Talyzina N.F. *Voprosy professional'noj kompetentnosti uchitelya*. Moskva: Prospekt, 2009.
2. Popova N.V. Social'no-pedagogicheskie problemy formirovaniya fizicheskoy kul'tury studentov. *Forum molodyh uchenyh*. 2016; 3 (3): 297 – 210.
3. Aleeva Yu.V., Kazanceva V.V. Psihologo-pedagogicheskaya harakteristika professional'noj deyatel'nosti social'no-kul'turnogo rabotnika v sovremennykh usloviyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; T. 61; № 6: 120 – 123.
4. Popova N.V. Professional'naya i patrioticheskaya napravlenost' lichnosti studentov. *Teoriya i praktika sovremennoj nauki*. 2016; T. 2; № 12 (18): 716 – 719.
5. Popova N.V. Prakticheskij opyt ispol'zovaniya sredstv distancionnogo obucheniya v processe zanyatij fizicheskoy kul'turoj. *Teoriya i praktika sovremennoj nauki*. 2016; № 11 (17): 1038 – 1042.

6. Aleeva Yu.V., Chizhikova N.V. Pedagogicheskaya tehnologiya kak uslovie formirovaniya professional'noj kompetencii bakalavrov konstruirovaniya i modelirovaniya odezhdy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; T. 61; № 6: 107 – 112.
7. Shadrin A.N., Bayankin O.V., Popova N.V. Ispol'zovanie innovacionnyh tehnologij v kompetentnostno-orientirovannom obuchenii studentov instituta fizicheskoy kul'tury i sporta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 3 (52): 129 – 131.
8. Popova N.V., Bayankina D.E. Organizacionnye osobennosti samostoyatel'noj raboty studentov v processe stimulirovaniya poznavatel'noj aktivnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; T. 61; № 6: 126 – 129.

Статья поступила в редакцию 22.03.17

УДК 37.013.42

**Shatalova E.A.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul Russia),*

*E-mail: shatel84@inbox.ru*

**Sviridov A.N.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul Russia),*

*E-mail: sviridan@list.ru*

**SOCIO-PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR THE PREVENTION OF DRUG ADDICTION IN THE STUDENT ENVIRONMENT.** The article updated issues of prevention of drug use among students, causes of substance use of young students, work with students at risk (students with depressive feelings, nervous and mental strain, excessive emotional excitability, etc.) and provide them with psychological and educational assistance. The paper presents what activities of the Department of Pedagogy at AltGPU letting the prevention of substance use of young students are. The paper shows how to realize preventive tasks through the educational process and in the work of curators of student groups. Particular attention is paid to the development and implementation of a set of preventive measures in the social and educational activities. The research gives characteristics of the work of the Department of Pedagogy for the prevention of negative social phenomena through the educational process. A socio-educational program for the prevention of drug use among students, which is implemented by social educators and curators of student groups, as well as socio-pedagogical project, realized by students, during the passage of pedagogical practice.

**Key words: socio-pedagogical activity, technology, prevention, drugs, deviant behavior, risk group, design method of prevention.**

**E.A. Шаталова**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, *E-mail: shatel84@inbox.ru*

**A.H. Свиридов**, канд. пед. наук, проф. каф. педагогики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», *E-mail: sviridan@list.ru*

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОМАНИИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

В статье актуализируются проблемы профилактики употребления психоактивных веществ в студенческой среде, причины употребления психоактивных веществ студенческой молодежью, деятельность со студентами группы риска (студенты с депрессивными переживаниями, нервно-психическим перенапряжением, излишней эмоциональной возбудимостью и т.п.) и оказание им психолого-педагогической помощи. Подробно представлена деятельность выпускающей кафедры педагогики АлтГПУ в области профилактики употребления психоактивных веществ студенческой молодежью, представлена реализация всех превентивных задач через образовательный процесс и в рамках работы кураторов студенческих групп. Особое внимание уделяется разработке и реализации комплекса превентивных мероприятий в социально-педагогической деятельности. Дана характеристика результатов деятельности кафедры педагогики по профилактике негативных социальных явлений через учебно-воспитательный процесс. Предложена социально-педагогическая программа профилактики употребления психоактивных веществ в среде студенческой молодежи, которая реализована социальными педагогами и кураторами студенческих групп, а также социально-педагогический проект, реализованный студентами, в процессе прохождения педагогической практики.

**Ключевые слова: студенческая молодежь, педагогические технологии, профилактика, психоактивные вещества, девиантное поведение, «группа риска», проектный метод профилактики.**

Наркоситуация в России в последние годы характеризуется новыми признаками: «омоложение» наркозависимых, расширение географии подростковой наркомании, появление новых синтетических наркотиков. По мнению социологов, наркотиками становятся атрибутом молодежной субкультуры, компонентом общения в подростково-молодежной среде. В процесс наркотизации вовлекается заметная часть молодежи. Особую тревогу вызывает наркотизация студенческой среды.

Решить проблему употребления психоактивных веществ детьми и подростками только с помощью медицинских, юридических и запретительных ограничений невозможно. Основное сосредоточение усилий должно быть связано с воспитанием личностной устойчивости к соблазну употребления ПАВ [2]. Это обуславливает необходимость применения социально-педагогического подхода к профилактике употребления психоактивных веществ. Назрела необходимость в создании социально-педагогической модели профилактики наркомании, построенной на основе интеграции и координации усилий педагогов, психологов, родителей, специалистов социальной защиты и правозащитных органов, ресурсов самой формирующейся личности молодого человека.

Добиться положительного результата удастся не отдельными воспитательными мероприятиями, а применением целой системы средств, используемых на протяжении длительного

периода. Профилактика употребления психоактивных веществ будет мало эффективной, если учащегося рассматривать лишь как объект, а не субъект воспитания, если он не будет сам стремиться к преодолению своих личностных недостатков и трудностей, с которыми он встречается в жизни. Поэтому вовлечение несовершеннолетних и студентов, склонных к употреблению психоактивных веществ в организованную, активную работу по самоисправлению является обязательным условием успеха превентивных мероприятий [3].

Современные социально-педагогические программы профилактики дают возможность молодежи обучаться новым формам поведения, повышать стрессоустойчивость, развивать способность самостоятельно, эффективно и ответственно строить свою жизнь.

В рамках программы АлтГПУ «Формирование здорового образа жизни, сохранение и укрепление психического и физического здоровья молодежи», утвержденной Ученым Советом АлтГПУ, ведется работа по трем основным направлениям:

1. Работа кафедры социальной педагогики и педагогических технологий (с 2013 года в составе кафедры педагогики) по профилактике социально-негативных явлений в студенческой среде.

2. Работа лаборатории социально-педагогических технологий по проблеме адаптации студентов к обучению в вузе.

3. Социальное партнерство с институтами социального воспитания Алтайского края и г. Барнаула в вопросах профилактики наркомании среди студентов.

В работе с обучающимися основной задачей кафедры является выявление студентов группы риска (с депрессивными переживаниями, нервно-психическим перенапряжением, излишней эмоциональной возбудимостью) и оказание им психолого-педагогической помощи. Проводятся системные мероприятия по:

- пропаганде деятельности по профилактике злоупотребления психоактивными веществами;
- консультативной и коррекционной работе с молодёжью и подростками по индивидуальным и групповым программам.

Кафедра реализует все эти задачи через образовательный процесс и в рамках работы кураторов студенческих групп. Также осуществляется межвузовское сотрудничество и работа с государственными организациями, ответственными за молодёжную политику в регионе, общественными организациями, задействованными в профилактической работе по аддиктивному поведению в молодёжной среде: КОГУ «Центр профилактики наркомании», центр «Анти – Спид», Алтайское краевое отделение Российского Красного Креста и др.

На кафедре разрабатывается грантовая «Программа по профилактике наркомании и других социально-негативных явлений, пропаганде здорового образа жизни студентов АлтГПУ». На базе кафедры были проведены занятия по программам «Профилактика наркомании и токсикомании в молодёжной среде».

В ходе занятий, направленных на профилактику употребления ПАВ, были рассмотрены вопросы «Наркотик и наркотическая зависимость», «Наркотик и смерть», «Внешние проявления наркотической зависимости», «К вопросу о юридической ответственности», «Мифы о наркомании» и др. На практических занятиях студенты учились самодиагностике, было проведено тестирование: «Мотивация успеха и боязнь неудач», «Тест на определение стрессоустойчивости», «Тест на социальную установку», «Шкала созависимости» и др. В результате самодиагностики студенты узнали психологические особенности характера, психических состояний и поведения.

Во время занятий по профилактике наркомании была проведена диагностика клинической зависимости, которая выявила способность / неспособность принимать решения без советов других людей; готовность позволять другим принимать важное для него решение; выявлена плохая переносимость одиночества – готовность прилагать значительные усилия, чтобы его избежать; на сколько часто студент испытывает ощущение опустошения или беспомощности когда обрывается близкая связь; степень охваченности страхом при возможности быть отвергнутым [2].

В рамках педагогической практики студентов даны консультации для проведения ими занятий в школах по темам: «Профилактика табакокурения в молодёжной среде», «Все о табакокурении», «Табачная зависимость: формирование и проявления», «Последствия табакокурения», «История распространения табака», «Общество против табакокурения». На практических занятиях студенты учились самодиагностике, были использованы анкеты «Как бросить курить», «Как я бросил курить». На одном из практических занятий студенты писали письмо курящему сверстнику [3].

На кафедре со студентами социальными педагогами проводятся – индивидуальная психодиагностика, индивидуальные консультации и групповые семинары-тренинги, а также психокоррекционная работа со студентами группы риска (см. таблицу 1).

Таблица 1

## Профилактика социально-негативных явлений среди студентов

	Годы		
	2014	2015	2016
Индивидуальные консультации	27	39	57
Тренинговая (групповая работа)	164	289	257
Коррекционная работа	15	16	18
Всего:	206	344	332

Из сводной таблицы 1 видно, что кафедрой в 2014-2016 годах охвачено профилактической работой 882 студента.

Студенты «группы риска» проходили программу профилактики употребления психоактивных веществ. Целью программы профилактики явилась коррекция социально-личностных качеств, восстановление их физического и психического состояния. Виды профилактики определялись от степени проявления зависимости. Программа строилась на принципах:

- выработки у студентов твердого убеждения, что употребление ПАВ вредно, оно наносит непоправимый вред здоровью;
- административных мер с целью запрещения употребления ПАВ;
- сокращения числа студентов, употребляющих ПАВ за счёт осознания ими вредных последствий и включает три вида профилактики: первичную, вторичную и третичную.

Основные направления работы – это психолого-педагогическое сопровождение, медико-социальная реабилитация и работа с ближайшим социальным окружением.

На основе уже существующих проектов профилактики употребления психоактивных веществ в процессе социально-педагогической практики, нами был разработан и апробирован социально-педагогический проект по профилактике наркозависимости студентов «Мы выбираем ЖИЗНЬ». При разработке данного социально-педагогического проекта учитывались возрастные психофизиологические особенности.

*Цель:* формирование культуры, препятствующей употреблению психоактивных веществ и снижение количества, употребляющих психоактивные вещества.

*Задачи:*

- Создать условия для проявления и развития индивидуальных и творческих способностей студентов.
- Сформировать отрицательное отношение к психоактивным веществам.
- Привить любовь к здоровому образу жизни.
- Обеспечить вовлечение всех учащихся в подготовку и проведение превентивных мероприятий.

*Основные принципы профилактической работы:*

1. Организация первичной профилактики со всеми детьми, а не только с детьми «группы риска».
2. Учёт всех факторов риска (биологические, психологические, социальные).
3. Организация опережающей профилактики (на 1 – 1,5 года раньше возраста активных проб и начала экспериментирования с ПАВ).
4. Организация регулярной систематической работы в течение нескольких лет (занятия должны проходить не реже 2-х раз в месяц).
5. Многосторонность. Профилактика всех видов асоциального поведения несовершеннолетних.
6. Комплексность. Предоставление несовершеннолетним информации и обучение навыкам.
7. Вовлечение в профилактическую работу родителей.
8. Позитивная направленность, акцент на интересной, активной, продуктивной жизни. Замена названия мероприятий «Скажи «Нет!» наркотикам» на «Скажи жизни «Да!».
9. Сотрудничество с различными ведомствами. Медицинские, юридические, педагогические и воспитательные аспекты в комплексе.
10. Поиск и предоставление альтернатив. Развитие интересов и умений жить насыщенной, социально-адаптивной жизнью. Испытывать при этом положительные эмоции и переживания, заниматься самыми различными видами деятельности: спортом, искусством, наукой, техникой, туризмом и т. д.
11. Учет возрастных особенностей.
12. Сочетание групповой и индивидуальной работы.

*Методики:* «Методика диагностики уровня школьной тревожности (методика Филлипса)»; Опросник «Что такое ПАВ?»; Тест-опросник «Отношение молодёжи к употреблению наркотиков».

*Целевая группа:* Несовершеннолетние, социальный педагог, педагог-психолог, куратор, родители.

На первом этапе проводилась первичная диагностика первокурсников. Первичный срез знаний с помощью опросника «Что такое ПАВ?» (опрошено 24 чел.) показал: низкий уровень информированности преобладает у 79 %, средний у 16,3 %, высокий уровень показал только – 4,7 %. По результатам опроса у данной группы студентов выявлено эпизодическое употребление табака и алкоголя и они имеют уже хорошую переносимость. Для них характерно недостаточно развитое умение контролировать соб-

ственное поведение, повышенная внушаемость. Большинство студентов слабо информированы о том, что такое психоактивное вещество, не знают о их вредном воздействии на организм и хотели бы получить больше информации по данному вопросу.

По результатам проведения методики «Отношение молодёжи к употреблению наркотиков», мы выявили, что все студенты плохо относятся к наркотикам и ни разу их не пробовали. На вопрос: «Почему люди употребляют наркотики», испытуемые ответили: «Это личные проблемы и скучно жить». На вопрос «Какая нужна помощь людям употребляющие наркотики?» опрашиваемые ответили: «Убедить, что наркотики это яд»; «Обратиться к врачу, но и самому захотеть бросить»; «Нужно улучшить обстановку в стране»; «Заинтересовать чем – то другим»; «Отправить к психологу»; «Сменить вид деятельности» и т. д. По мнению учащихся, помощь наркоману нужна – медицинская, психологическая и социальная.

В результате проведения методики было выявлено, что 100 % опрошенных считают наркоманию современной молодёжной проблемой. Большинство опрошенных воспринимают наркоманию как зависимость и лишь 29% считают, что наркомания – это заболевание. Можно предположить, что восприятие наркомании у студентов несколько поверхностное, и они не осознают всю сложность проблемы.

Второй этап (содержательно-технологический) заключался реализации профилактических мероприятий по программе:

1. Анкета «Семь вопросов о твоём отношении к наркотикам».
2. Анкета «Что я знаю о вреде наркотиков».
3. Тест на зависимость от наркотиков.
4. Тест на предрасположенность подростка к употреблению ПАВ.
5. Заседание круглого стола «Наркозависимость – социальная болезнь».

6. «Мифы и реальность о наркомании».
7. Мозговой штурм «Неагрессивное отстаивание своего мнения».
8. Ролевая игра «Учусь настаивать на своём».
9. Групповая дискуссия «Сделай свой выбор».
10. Кинолекторий «Без наркотиков».
11. Оформление стенда «XXI век – век без наркотиков».
12. Оформление фотостенда «Спорт и здоровье».
13. Совместная выставка творческих работ родителей и детей «Умелые руки не знают скуки».
14. Выполнение презентации «Здоровье нации – в наших руках!»
15. Командная игра-соревнование «Сильные, ловкие, смелые».
16. Эстафета «Бегом от наркотиков».
17. Футбольный турнир «Движение есть жизнь».
18. Лекция с элементами беседы «Наркозависимость – социальная болезнь».
19. Лекция «Наркотики – белая смерть». Консультации для родителей.
20. Профилактическая беседа «Ответственность за уголовные и административные правонарушения».
21. Олимпиада под названием «Мы дружная семья».
22. Видео лекция по собриологии.
23. Занятие с элементами тренинга на формирование коммуникативных навыков.
24. Видео материал «Мифы о наркомании», «Торговцы смертью» для детей и подростков общеобразовательной школы.

Таким образом, реализация социально-педагогического проекта по профилактике употребления психоактивных веществ среди студентов способствует повышению эффективности профилактической деятельности.

#### Библиографический список

1. Коробкина З.В., Попов В.А. Профилактика наркотической зависимости у детей и молодёжи: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Академия, 2012.
2. Лозовой В.В., Кремлева В., Лозовая Т.В. Профилактика зависимостей: опыт создания системы первичной профилактики: монография для медицинских и клинических психологов. Москва: Альянс Принт, 2011.
3. Самохвалова Е.В. Организация работы по профилактике наркомании в студенческой среде. Гуманитарные научные исследования. 2014; 11. Available at: <http://human.snauka.ru/2014/11/8315>
4. Свиридов А.Н. Педагогическая профилактика наркомании: учебное пособие. Барнаул: АлтГПА, 2012.
5. Шаталова Е.А. Подготовка субъектов профилактики наркомании к развеванию мифов в подростковой среде. Теория и практика социальной работы в условиях трансформации модели социальной политики в России: сборник материалов научно-практического семинара. Барнаул: ООО «АЗБУКА», 2011: 169 – 171.
6. Шаталова Е.А., Шершнёва Т.А. Проективный подход к профилактике наркозависимости несовершеннолетних в школе. Концепт. 2015; 9. Спецвыпуск. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/75275.htm>. – Гос. рег. Эл No ФС 77-49965.

#### References

1. Korobkina Z.V., Popov V.A. Profilaktika narkoticheskoy zavisimosti u detej i molodezhi: *uchebnoe posobie dlya studentov vuzov*. Moskva: Akademiya, 2012.
2. Lozovoj V.V., Kremleva V., Lozovaya T.V. *Profilaktika zavisimostej: opyt sozdaniya sistemy pervichnoj profilaktiki*: monografiya dlya medicinskih i klinicheskikh psihologov. Moskva: Al'yans Print, 2011.
3. Samohvalova E.V. Organizatsiya raboty po profilaktike narkomanii v studencheskoj srede. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2014; 11. Available at: <http://human.snauka.ru/2014/11/8315>
4. Sviridov A.N. *Pedagogicheskaya profilaktika narkomanii*: *uchebnoe posobie*. Barnaul: AltGPA, 2012.
5. Shatalova E.A. Podgotovka sub'ektov profilaktiki narkomanii k razveivaniyu mifov v podrostkovoj srede. *Teoriya i praktika social'noj raboty v usloviyah transformacii modeli social'noj politiki v Rossii*: sbornik materialov nauchno-prakticheskogo seminar. Barnaul: OOO «AZBUKA», 2011: 169 – 171.
6. Shatalova E.A., Shershneva T.A. Proektivnyj podhod k profilaktike narkozavisimosti nesovershennoletnih v shkole. *Koncept*. 2015; 9. Specvypusk. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/75275.htm>. – Gos. reg. EI No FS 77-49965.

Статья поступила в редакцию 22.03.17

УДК 378

**Bazhukova E.N.**, senior methodologist, Educational-Methodical Laboratory of “Musical Computer Technologies”, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: [alena-nik67@yandex.ru](mailto:alena-nik67@yandex.ru)

**CREATIVE PROJECTS ONLINE AS ONE OF THE FORMS OF IMPROVING THE INFORMATION COMPETENCE OF A MUSIC TEACHER IN OVERCOMING THE FORMALISM OF KNOWLEDGE.** The article analyzes the forms of development of the creative activity of the pedagogue-musician of the system of additional education of children in a high-tech environment. New opportunities for the realization of creative potential are revealed. The emphasis is placed on the need for practical mastering of information technologies and means for developing the information competence of a music teacher, which occurs through the practical application of music and computer technologies and electronic keyboard musical instruments in cooperation with the process of mastering modern information and communication technologies.

**Key words:** formalism of knowledge, information competence, creative online project, innovative technologies, music teacher, educational and methodological laboratory, high-tech environment.



*Е.Н. Бажукова, ст. методист учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», РГПУ им. А.И. Герцена, преподаватель синтезатора ДМШ № 31, г. Санкт-Петербург, E-mail: alena-nik67@yandex.ru*

## ТВОРЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ ONLINE КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПОВЫШЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ПРЕОДОЛЕНИИ ФОРМАЛИЗМА ЗНАНИЙ

В статье проанализированы формы развития творческой деятельности педагога-музыканта системы дополнительного образования детей (ДОД) в высокотехнологичной среде, раскрыты новые возможности реализации творческого потенциала. Сделан акцент на необходимость практического овладения информационными технологиями и средствами развития информационной компетентности педагога-музыканта, которое происходит через практическое применение музыкально-компьютерных технологий и электронных клавишных музыкальных инструментов во взаимодействии с процессом овладения современными информационными и коммуникационными технологиями.

**Ключевые слова:** формализм знаний, информационная компетентность, творческий online проект, инновационные технологии, педагог-музыкант, учебно-методическая лаборатория, высокотехнологичная среда.

Информатизация образования и применение инновационных технологий привело к формированию новой культуры преподавателя-музыканта, которая основывается на умении ориентироваться в современном информационном пространстве, применяя инновационные технологии и высокотехнологичные средства для решения образовательных задач.

Внедрение МКТ в образовательный процесс позволяет актуализировать новые возможности подготовки и переподготовки высококвалифицированных специалистов различных уровней, востребованных в современном обществе, а также раскрывает перспективы в художественном образовании и музыкальной педагогике. В результате решения данной проблемы обоснованы пути реализации концепции музыкально-компьютерного педагогического образования, позволяющие качественно изменить уровень подготовки педагога-музыканта на различных этапах обучения, сформировать необходимый уровень его информационной компетентности [1; 2; 3]. В музыкальной практике большое распространение приобрел новый класс музыкальных инструментов, куда входят клавишные синтезаторы, рабочие станции, мультимедийные компьютеры и т. д. Построенные на основе цифровых технологий инструменты отличаются значительными выразительными ресурсами, что открывает широкие перспективы их применения в музыкальном образовании [4; 5]. «Обучение на основе ИКТ нацелено на приобретение традиционных музыкальных компетенций, а также на развитие особенных музыкальных компетенций связанных с приобщением к электронно-компьютерному творчеству, которое обладает своей ярко выраженной спецификой» [5, с. 259].

В настоящее время педагогу-музыканту необходимо обладать способностью и готовностью понимать сущность и значение информации в развитии современного общества, использовать для решения коммуникативных задач современные технические средства и МКТ.

Для преодоления формализма знаний педагогу-музыканту необходимо овладеть ИК, которая включает следующие аспекты:

- сформированность знаний, умений и практических навыков к работе с использованием ИТ согласно профессионально-творческим интересам и мотивам;
- готовность к освоению ИТ (повышение информационной компетентности);
- готовность к использованию ИОП для повышения качества образования;
- умение выстроить сетевое образовательное пространство с учётом требований предъявляемых обучающимся;
- использование различных форм и видов представления информации;
- выявление логических структурных связей для целостного восприятия представленной информации;
- готовность к системности информационных знаний и овладению смысловым значением понятий.

Один из главных критериев повышения ИК преподавателя-музыканта стремление к профессиональному самообразованию, саморазвитию, самореализации.

Сетевое пространство открывает множество путей для профессионального роста и реализации творческих замыслов. Одна из компетенций, связанная с сетевой образовательной средой –

виртуальная, «компетентность, подразумевающая умения взаимодействовать с социальным и медийным окружением виртуального пространства, сегодня становится в числе необходимых для успешной профессиональной деятельности в будущем» [6, с. 56].

Понимая принцип работы в сетевом ИОП, основные цели и задачи, педагог-музыкант выстраивает обучение музыке в современных условиях, включает новые формы работы, расширяет смысловое содержание предмета, применяя при этом современные инструменты (сеть, планшет, музыкальный компьютер, синтезатор).

В сетевой среде создаются новые условия для общения и обмена педагогическим опытом преподавателей музыки и музыкантов различных направлений: клавишный синтезатор, компьютерная музыка, музыкальная звукорежиссура, мультимедийные технологии. Олимпиады, фестивали, конкурсы, мастер-классы и другие формы работ реализуются в сети Интернет, что позволяет охватить большее количество участников проекта. Появилась возможность размещения в сети Интернет творческих работ участников фестивалей и конкурсов, совместного обсуждения с целью выявления юных талантливых исполнителей, композиторов, аранжировщиков, применяющих возможности электронных музыкальных инструментов и музыкально-компьютерных технологий.

На базе Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» совместно с преподавателями различных регионов реализуется проведение всероссийского Фестиваля электронной музыки в режиме online. Телемост Санкт-Петербург – Москва и интерес к творческому проекту со стороны различных музыкальных площадок России говорит о том, что данная форма работы востребована, находит отклик у преподавателей-музыкантов. Важно, что развитие информационной компетентности педагога-музыканта происходит через практическое применение музыкально-компьютерных технологий и электронных инструментов в концепции с информационными технологиями, что позволяет участвовать в Фестивале любому преподавателю-музыканту. «Необходимо создавать условия и соответствующую образовательную среду для развития информационной компетентности педагогов-музыкантов, позволяющую расширить спектр профессиональных компетенций музыканта и, соответственно, образовательных возможностей для обучаемых» [7; 8, с. 23]. В настоящее время современному преподавателю необходимо овладеть информационной компетентностью, в которую входит умение работать в сетевом образовательном пространстве. Применяя новые достижения в области развития информационных технологий, внедряя их в педагогический процесс, педагогу-музыканту необходимо не только приобрести знания в области сетевых образовательных ресурсов, но и овладеть навыками работы с использованием музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [9; 10; 11].

Представить результат своей работы не только в концертном варианте, но и в концертном варианте в записи, это главное отличие и большой «шаг» вперёд к новым формам работы в высокотехнологичной среде. Умение записать выступление учащегося на камеру, выбрать нужный формат файла, разместить в

сети Интернет, – это новая форма работы педагога-музыканта. «Педагог-музыкант должен не только владеть современными технологиями, информационная компетентность педагога-музыканта должна быть направлена на решение профессиональных задач, связанных с музыкальным творчеством и обучением детей, умение применять, использовать источники необходимой для планирования профессиональной информации. Информационная компетентность педагога-музыканта предполагает владение электронными образовательными ресурсами, музыкально-компьютерными технологиями, применение новых инновационных форм и методов обучения» [5, с. 255].

Изменились условия проведения Фестивалей и Конкурсов и появились другие возможности:

- выступление online, когда участники находятся на различных концертных площадках, и в режиме реального времени проходит конкурсное выступление;

- оценка жюри по видеозаписи (форма заочного участия), для участников, не имеющих возможности приезда на конкурс и для участников из отдалённых городов и поселений, где, к сожалению, нет высокоскоростного Интернета;

- размещение творческих работ участников проекта на определённой платформе в сети Интернет; при этом каждый заин-

тересованный слушатель может отдать свой голос за участника проекта, написать свои пожелания;

- методические проекты: «Открытый класс», «Первое сентября» и др. позволяют участвовать в методических разработках для преподавателей, обмениваться опытом, обсуждать, делиться наработанным материалом.

Появление различных форм проведения таких мероприятий появилось при обращении к информационным технологиям, возможностью работы в сетевом информационном пространстве. Повышая ИК, педагог-музыкант открывает новые пути творческой самореализации, расширяет связи с коллегами и единомышленниками, используя сетевые возможности.

Таким образом, преподаватели в процессе творческой деятельности и практического использования музыкальных инструментов в информационно-образовательном пространстве преодолевают формализм в знаниях, применяют технологические операции, приобретают знания и навыки работы в области информационных технологий. Овладение информационной культурой для преподавателя-музыканта также важно, как владение музыкальным инструментом [12], поскольку новые информационные возможности открывают новые пути в творческой и педагогической практике педагога-музыканта.

#### Библиографический список

1. Белов Г.Г., Горбунова И.Б., Горельченко А.В. *Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта): учебное пособие для 10–11 классов. Победитель конкурса по созданию учебной литературы нового поколения для средней школы, проводимого НФПК – Национальным фондом подготовки кадров и Министерством образования Российской Федерации. Санкт-Петербург, 2006.*
2. Горбунова И.Б., Камерис А. *Концепция музыкально-компьютерного образования в подготовке педагога-музыканта: монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена.*
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., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития.* 2015; 12: 411 – 415.
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. Носкова Т.Н. *Сетевая образовательная коммуникация: монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.*
7. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и комплексная модель её семантического пространства. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки.* 2014; 4 (208): 152 – 161.
8. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или Программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития.* 2015; 7: 213 – 218.
9. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* 2004; 4 (9): 123–138.
10. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014: материалы межд. научно-практической конференции.* Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014: 32 – 38.
11. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура.* 2015; 3: 44 – 47.
12. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура.* 2015; 6: 135 – 139.

#### References

1. Belov G.G., Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. *Muzikal'nyj komp'yuter (novyj instrument muzykanta): uchebnoe posobie dlya 10-11 klassov. Pobeditel' konkursa po sozdaniyu uchebnoj literatury novogo pokoleniya dlya srednej shkoly, provodimogo NFPK – Nacional'nym fondom podgotovki kadrov i Ministerstvom obrazovaniya Rossijskoj Federacii.* Cankt-Peterburg, 2006.
2. Gorbunova I.B., Kameris A. *Koncepciya muzikal'no-komp'yuternogo obrazovaniya v podgotovke pedagoga-muzykanta: monografiya.* Cankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena.
3. Gorbunova I.B. *Muzikal'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., Davletova K.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty v sisteme obshego muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya.* 2015; 12: 411 – 415.
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. Noskova T.N. *Setevaya obrazovatel'naya kommunikaciya: monografiya.* Cankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011.
7. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i kompleksnaya model' ee semanticheskogo prostranstva. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennye nauki.* 2014; 4 (208): 152 – 161.
8. Gorbunova I.B. *Muzikal'noe programmirovanie, ili Programmirovanie muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya.* 2015; 7: 213 – 218.
9. Gorbunova I.B. Fenomen muzikal'no-komp'yuternyh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena.* 2004; 4 (9): 123-138.
10. Gorbunova I.B. *Muzikal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. Sovremennoe muzikal'noe obrazovanie – 2014: materialy mezhd. nauchno-prakticheskoy konferencii.* Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Cankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 32 – 38.
11. Gorbunova I.B. *Muzikal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura.* 2015; 3: 44 – 47.
12. Belov G.G., Gorbunova I.B. *Novyj instrument muzykanta. Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura.* 2015; 6: 135 – 139.

Статья поступила в редакцию 05.04.17

УДК 37.018

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

**SPECIFICS OF MILITARY PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS IN MODERN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.** The article specifies one of the main aspects of education – military patriotic education. It highlights the approaches to the structure of this aspect of education, to the determination of its role and place in the social development of a cadet's personality in a higher military education institution. The author analyzes the experience of military patriotic education in a higher military education institution and highlights the most promising ways of such education. The work examines the role of education in cadets' civil identity development in a military academy and discusses approaches to successful civil identity development of cadets in the process of education in a military academy.

**Key words: education, military patriotic education, development, patriotism, civic duty, social responsibility.**

**О.В. Болтыков, канд. пед. наук, докторант Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, г. Москва, E-mail: boltykov@mail.ru**

## ОСОБЕННОСТИ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

В статье охарактеризовано одно из основных направлений воспитания – военно-патриотическое воспитание. Рассмотрены сложившиеся подходы к выделению структуры данного направления воспитания, определению его роли и места в процессе социального становления личности курсанта военного вуза. Проанализирован опыт осуществления военно-патриотического воспитания в военном вузе, рассмотрены наиболее перспективные пути такого воспитания. Представлены подходы к успешному решению задач формирования гражданской идентичности у курсантов в процессе обучения в военном вузе.

**Ключевые слова: воспитание, военно-патриотическое воспитание, формирование, патриотизм, гражданский долг, социальная ответственность.**

Одной из сложных и актуальных задач современного воспитания на любой ступени образования является формирование у детей, подростков, молодежи патриотических чувств, положительного отношения к прошлому, культуре, к Вооруженным Силам страны, к военной службе, к защите Отечества. Её решение связано с организацией военно-патриотического воспитания.

В современной научной литературе военно-патриотическое воспитание молодежи в широком смысле понимается как комплекс нормативно-правовых, программно-методических, информационно-организационных мер, предполагающих совместные действия государства, общества, их социальных и воспитательных институтов по целенаправленному формированию готовности служить своей стране, своему народу, выполнять свой гражданский долг, свои обязанности по защите интересов Родины.

Военно-патриотическое воспитание в узком смысле слова – это специально организованная педагогическая деятельность по формированию и развитию у молодых людей патриотизма, гражданской ответственности, способности и готовности к выполнению своих конституционных обязанностей в условиях мирного и военного времени, в повседневных и экстремальных ситуациях, требующих сознательного выполнения действий, принятия решений, осуществление выбора с опорой на социокультурные традиции, нравственные и социальные, общечеловеческие и национальные ценности [1].

В соответствии с таким пониманием сущности военно-патриотического воспитания его задачами провозглашаются формирование активной гражданской позиции личности военнослужащего, наращивание его морального духа на основе героических традиций, уважительного отношения к важнейшим событиям в жизни России, её прошлому и настоящему, к её защитникам [2].

Осмысление опыта организации работы по данному направлению в военных вузах позволяет выделить несколько наиболее распространенных форм: праздники, посвященные Дням воинской славы, рода Вооруженных Сил, образовательному учреждению, тематические вечера, встречи с ветеранами войн, участниками боевых и миротворческих действий, Героями России, проекты, творческие конкурсы, коллективные дела.

Они дают свои результаты, так как, во-первых, растет число молодых людей, ставших членами поисковых экспедиций, в ходе которых ландшафтировано 180 новых захоронений в 2015 году, отремонтировано 124 участка мемориальных комплексов, установлены судьбы более 9,6 тысяч советских воинов, 61 солдата немецкой и 13 – японских армий [3, с. 15]; во-вторых, увеличивается количество образовательных, социальных проектов, качающихся истории государственных праздников, символов, ритуалов, традиций, созданию книг и сайтов «Память народа», «Герои прошлого и настоящего», акций «Ветеран», «Дари добро» и

другие; в-третьих, отмечается повышение конкурса в кадетские корпуса, суворовские и нахимовские училища, военные институты и академии.

Как следует из анализа психолого-педагогических исследований, наиболее перспективными путями развития такого воспитания в военно-учебном заведении признаются:

- общественно-государственная подготовка, которая осуществляется в процессе преподавания дисциплин на кафедрах гуманитарных и социально-экономических дисциплин, повседневной деятельности и управления войсками, общей тактики и оперативного искусства;

- организация внеаудиторной воспитательной работы в вузе и за его пределами.

Учитывая эти обстоятельства, проанализируем опыт осуществления военно-патриотического воспитания в Военной академии радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко в постперестроечный период.

Основные усилия по первому направлению все эти годы были сосредоточены вокруг вопросов государственного и военного строительства, истории и традиций службы в российской армии и на флоте, правовых основ прохождения военной службы по призыву и контракту, основных положений международного гуманитарного права, особенностей прав человека в Вооруженных Силах Российской Федерации, реализации религиозных потребностей верующими военнослужащими.

Таким образом, обучающиеся в военном вузе в ходе изучения обязательных дисциплин и элективных курсов знакомятся с системой защиты национальных интересов, с важными событиями военной истории страны, днями воинской славы России, кодексом поведения военнослужащего, воинским этикетом, мировоззренческими и духовными основами сознательного служения Отечеству, нравственными и правовыми аспектами воинской дисциплины.

Достижению такого результата способствует использование комплекса форм и методов, среди которых учебные занятия, тематические беседы, встречи с ветеранами, специалистами, выпускниками разных лет, обсуждение различных проблем прошлого и настоящего Вооруженных Сил тех стран, чьи представители обучаются в академии.

Особое место в этом процессе занимают участие в программах «Опыт добровольчества», «Поклонимся великим тем годам», «Исторические реконструкции», «Школа безопасности», подготовке и проведении военно-спортивных игр («Мужество», «Патриот», «Дорогой жизни») для подростков и старшекласников, создание преднамеренных ситуаций, этических диалогов и дебатов («Смутная улыбка», «Письма сыну», «Смысл жизни», «Дилемма»).

В тоже время за последние четверть века в военно-патриотическом воспитании в процессе обучения проявляются такие особенности: формализация содержания (чёткое следование методическим рекомендациям Министерства обороны Российской Федерации, применение традиционных средств и методов обучения), его дополнительность (внесение тем и разделов, связанных с историей и традициями конкретного вида (рода) войск, вкладом отдельных военнослужащих, Героев Советского Союза, Героев России в отстаивании интересов страны); оптимизация форм и методов (использование интерактивных образовательных технологий с упором на проектные и диалоговые формы обучения).

Второй из названных путей, связанный с организацией внеаудиторной деятельности по военно-патриотическому воспитанию курсантов как элемента формирования их гражданской идентичности, так же претерпевал изменения за эти годы от пассивных форм просвещения к развитию социальной активности обучающихся. Это находило свое проявление во введении в воспитательный процесс новых технологий организации воспитательной деятельности, в установлении сложных связей между социальными партнерами в использовании интегративного подхода. При этом акценты делались на понимание будущими военными специалистами сущности патриотизма как гражданского долга, социальной ответственности, значимости военной службы и служения Отечеству, на формирование эмоционально ценностного отношения к историческим фактам и явлениям, умение критически осмысливать их, устанавливать причинно-следственные связи [4; 5].

Как свидетельствует наш многолетний опыт, решению задач военно-патриотического воспитания способствует функционирование такого инновационного воспитательного института, возникшего еще в девяностые годы в академии, как военно-исторический и культурный центр (ВИКЦ). С самого первого дня

его существования на этом воспитательном пространстве располагались офицерское собрание, клуб, шесть исторических залов музея, помещения для творческих студий (живописи, театральная, музыкальная, художественно-прикладная, хореографическая и другие) [6].

Его особенностями становятся четыре системных направления: образовательное, воспитательное, культурно-досуговое, психолого-педагогическое.

В ходе опытно-экспериментальной работы отмечается положительная динамика в области военно-патриотического воспитания курсантов и слушателей по всем критериям: когнитивный, мотивационный, эмоционально-волевой, действенно-практический. Продемонстрируем изменения по первому из них. В частности, высокий уровень знаний истории Отечества показало 49% респондентов, выше среднего – 28%, средний (допустимый) – 13%, ниже среднего – 7%, низкий – 3%. В контексте исследования критического мышления фиксируется развитие информационных (+1,25), коммуникативных (+1,03), организационных (+0,74) умений.

Таким образом, военно-патриотическое воспитание молодежи – это систематическая интегративная деятельность, отличающаяся сложными связями, направленная на формирование у обучающихся в военном вузе социально значимых качеств личности, необходимых для служения Отечеству, защиты его интересов.

В девяностые годы в военных вузах сложился определённый опыт по организации такого воспитания в новой социокультурной ситуации, преемственное использование которого в современных условиях позволяет достичь продуктивных результатов в этой работе, если обеспечивается интеграция учебной и внеаудиторной работы, ориентация курсантов на служение, исполнение своих конституционных обязанностей в процессе применения интерактивных методов обучения и воспитания.

#### Библиографический список

1. *Словарь социальной педагогики*. Автор-составитель Л.В. Мардахаев. Москва: «Академия», 2002.
2. *Воспитательная работа в Вооруженных Силах Российской Федерации*. Под общей редакцией Н.И. Резника. Москва: ГУВР ВС РФ, 2005.
3. *Армия в цифрах*. Москва: АО «Красная Звезда», 2015.
4. Волков Н.Т. *Личностно ориентированное обучение курсантов высшего военно-учебного заведения*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ярославль, 2000.
5. Гожиков В.Я. *Организационно-педагогические условия государственно-патриотического воспитания будущего офицера*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Кострома, 2001.
6. *80 лет военной академии войск радиационной, химической и биологической защиты и инженерных войск имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко. Страницы истории (1932-2012)*. Кострома: ВА РХБЗ и ИВ, 2012.

#### References

1. *Slovar' social'noj pedagogike*. Avtor-sostavitel' L.V. Mardahaev. Moskva: «Akademiya», 2002.
2. *Vospitatel'naya rabota v Vooruzhennyh Silah Rossijskoj Federacii*. Pod obschej redakciej N.I. Reznika. Moskva: GUVR VS RF, 2005.
3. *Armija v cifrah*. Moskva: AO «Krasnaya Zvezda», 2015.
4. Volkov N.T. *Lichnostno orientirovannoe obuchenie kursantov vysshego voenno-uchebnogo zavedeniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Yaroslavl', 2000.
5. Gozhikov V.Ya. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya buduschego oficera*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kostroma, 2001.
6. *80 let voennoj akademii vojsk radiacionnoj, himicheskoj i biologicheskoy zashchity i inzhenernyh vojsk imeni Marshala Sovetskogo Soyuz S.K. Timoshenko. Stranicy istorii (1932-2012)*. Kostroma: VA RHBZ i IV, 2012.

Статья поступила в редакцию 22.03.17

УДК 372.874

**Vlasova N.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Fine Arts, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: vlasova1013@rambler.ru

**DIAGNOSIS OF FINE ART AMONG TEENS AS A METHODOLOGICAL PROBLEM.** The article presents the main results of the research activities of fine teenagers. The paper defines levels of work of the teenager with the compositional elements (thumbnail format, image size, image layout, point of view, the compositional center of the composite dominant) in creation of an artistic image on the given topic. The researcher discusses the concept of mobility and variability of conceptual solutions to create a graphic image. The work determines the regularity of the use of the pattern of large, medium or general plan in the visual composition. Learning the rules of art composition is considered to be an effective method of overcoming the crisis of artistic activities in adolescence.

**Key words:** painting teenagers, graphic image, artistic image, levels of fine activities, composition, solution of compositional tasks.

**Н.В. Власова**, канд. пед. наук, доц. каф. изобразительного искусства, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: vlasova1013@rambler.ru

## ДИАГНОСТИКА ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье изложены основные результаты исследования изобразительной деятельности подростков. Определены уровни работы подростка с композиционными элементами (формат эскиза, размер изображения, план изображения, точка зрения, композиционный центр, композиционная доминанта) при создании художественного образа на заданную тему. Рассматривается понятие подвижности и вариативности эскизных решений при создании графического образа. Определена закономерность использования крупного, среднего или общего плана в изобразительной композиции. Обучение правилам изобразительной композиции рассматривается как эффективный методический прием преодоления кризиса изобразительной деятельности в подростковом возрасте.

**Ключевые слова:** изобразительная деятельность подростков, графический образ, художественный образ, уровни изобразительной деятельности, композиция, решение композиционных задач.

Среди предметов, изучаемых в общеобразовательной школе, изобразительное искусство имеет наибольшие возможности для развития пространственного воображения, умения свободно строить на листе бумаги сложные пространственно-объемные композиции, так как оно основано на отражении действительности в зрительных образах. Однако детская изобразительная деятельность определяется возрастными особенностями. Характер работы над рисунком, отношение к нему меняется у ребенка от класса к классу. Если проследить эти изменения с точки зрения возникновения замысла и поисков его изобразительной формы, то можно отметить, что подростковый возраст является наиболее сензитивным для систематического обучения художественно-выразительному языку изобразительного искусства. Подростковому периоду свойственны аналитичность в восприятии и передаче действительности, интерес к законам, методам и технике профессионального изобразительного искусства.

Вместе с тем, в педагогической литературе [1; 2; 3] можно встретить мнения по поводу «угасания творческих способностей» у учащихся подросткового возраста. Одной из причин такого явления художники-педагоги считают критическое отношение подростка к своим рисункам, отсутствие удовлетворения от работы, ведущее к разочарованию в данном виде деятельности. Но для подростка обладающего элементарной композиционной грамотой, его отношение к изобразительному искусству всегда будет сохранять характер увлекательной деятельности. К сожалению, многие школьники обращают внимание только на литературную, повествовательную сторону произведений изобразительного искусства. Понимание композиционного строя произведения, приобретенное в результате собственной творческой деятельности, значительно обогащает и углубляет восприятие подростков.

Обучение учащихся 6 – 7 классов композиционным средствам носит «опережающий характер», так как переход к зрительной установке психики завершается к 8 – 9 классам. Уроки изобразительного искусства заканчиваются в седьмом классе – в самый сложный и переломный момент детского творчества [4]. Следовательно, наиболее продуктивная работа над тематической композицией, над художественным замыслом с подростками 14 – 15 лет возможна лишь на занятиях в системе дополнительного образования.

Некоторые особенности изобразительной деятельности подростков были исследованы на уроках по изобразительному искусству в пятых классах средних школ г. Воронежа (констатирующий этап эксперимента). Среди множества компонентов изобразительной композиции были выбраны те, которые наиболее фундаментально определяют организацию изображения на плоскости. По мнению большинства художников и педагогов [5; 6; 7], таковыми являются – выбор объектов изображения и их количество, соотношение между изображением и форматом рисунка, соотношение между размером изображения и размером листа, выбор точки зрения, способ вычленения объектов изображения из окружающей среды (план изображения), отличие эскиза от законченной работы. Рассматривая законченный рисунок, трудно судить о деятельности воображения, ведь это конечный продукт творчества. В ходе занятий основное внимание было уделено первоначальным этапам в работе над рисунком – анализу темы и выполнению эскизов как наиболее важным, узловым моментам творческого процесса.

Исследование показало, что для подростков интереснее и легче поиски различных сюжетов одной темы, чем поиски различных изобразительных решений одного и того же сюжета. Об этом говорят следующие факты: школьники одного класса, которым было предложено сделать за урок как можно больше эскизов к одной теме с различными сюжетами, нарисовали в среднем

по 4 – 5 эскизов; школьники параллельного класса, получившие задание выполнить серию эскизов с различным изобразительным решением одного сюжета, сделали за урок в среднем 2 – 3 эскиза. Причем на эскизах с различными сюжетами наблюдаемые компоненты графического образа (формат эскиза, размер изображения, план изображения, точка зрения) были разнообразнее и изменялись в 2 – 4 раза чаще, чем на эскизах с одним сюжетом.

У большинства подростков установилось понимание поверхности листа как предметной плоскости, имеющей глубину, установилась одна точка зрения на изображаемые предметы. Но, выбрав одну точку зрения для изображения своего сюжета, ученик почти не изменяет ее в процессе работы. Это говорит о том, что подростку трудно оперировать пространством. Некоторые ребята после предложения изобразить происходящее с другой точки зрения как бы «подкадывают» другой фон под главный объект изображения или «поворачивают» фон в плоскости рисунка. Редко можно было увидеть на эскизах школьников вращение какого-нибудь предмета (изображение его на одном эскизе в фас, на другом – в профиль, почти никогда – в три четверти), что свидетельствует, на наш взгляд, об отсутствии глубины в зрительных представлениях.

Художественный образ не у всех подростков одинаково подвижен. Среди испытуемых были выделены две группы: в первую вошли ученики с высокими изобразительными возможностями, работы которых отличались выразительностью, оригинальностью композиции, творческим подходом, во вторую – ученики, работы которых были невыразительны по содержанию, стандартны, стереотипны по композиции. Техника рисунка во внимание не принималась.

После изучения ученических работ (серии эскизов, тематических композиций), принадлежащих подросткам из первой и второй группы, можно с уверенностью утверждать, что художественный образ у сильных учеников значительно подвижнее; представления об изображаемых предметах – яснее, отчетливее, т. к. они предпочитают крупный и средний планы (общий план у них встречается редко). Слабые ученики предпочитают общий план, размер изображения у них мелкий. Но план и размер часто увеличиваются в течение работы, следовательно, зрительные образы по мере поисков графической формы становятся яснее, определеннее. Серии эскизов слабых учеников напоминали одинаковые кадры киноленты.

По мнению ряда исследователей [7; 8], упомянутые выше данные есть свидетельство неразвитости элементарных навыков поиска наилучшего композиционного решения рисунка. При переходе к законченной работе у подростков наблюдаемые элементы композиции мало изменяются, сюжет изменяется очень редко, следовательно, подростки способны работать на уроках длительное время над одним замыслом, не теряя к нему интереса, а напротив, обогащая его новыми чертами. Вместе с тем, при сравнении эскиза с законченной работой видно, что школьники недостаточно ясно понимают роль композиционных средств в рисунке, т. к. в половине случаев изменение пропорций формата, соотношения размера изображения и размера изобразительной поверхности, плана и точки зрения не оправданы улучшением графической формы.

Таким образом, результаты экспериментальных уроков позволяют определить некоторые приемы, применение которых будет способствовать достижению цели. Препятствием к свободному оперированию образами является, по нашему мнению, ограниченный запас живых зрительных впечатлений у подростков, а также отсутствие навыков в изображении разнообразных объектов, которые определены темой рисунка. Когда в классе

проходят уроки рисования с натуры, у школьников очень мало возможностей упражняться в композиции, т.к. многие основные ее компоненты (выбор объектов изображения, выбор точки зрения, план изображения) ограничены учителем и постоянным местом ученика в классе за определенной партой. Если в студии ученик может выбирать для рисунка ту или иную «натурную постановку», точку зрения, определить, какую часть пространства он изобразит, то в классе это невозможно.

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что подростки вполне обладают психофизиологическими ка-

чествами для осмысленной работы над тематической композицией, но не умеют пользоваться композиционными средствами. Они ограничиваются выбором сюжета и останавливаются там, где художественная деятельность только начинается. Содержание рисунков носит предметно-действенный характер, изображается событие, факт. Художественное интерпретирование события, определяющее графическую форму, наблюдается только у подростков, занимающихся в художественных студиях. Они умеют осмысленно строить композицию, воспринимая ее как средство выражения содержания.

#### Библиографический список

1. Борисова А.И., Степанов В.Г. Особенности изобразительной деятельности подростков и доминирующее полушарие мозга. *Педагогика и психология образования*. 2015; 2: 93 – 99.
2. Лазарева Н.И. Педагогические условия воспитания интереса к изобразительной деятельности подростков средствами творческих проектов. *Омский научный вестник*. 2008; 4 (69): 136– 41.
3. Казанская К.О. *Детская и возрастная психология*. Москва: А-Приор, 2010.
4. Ермолинская Е.А. Как грамотно выстроить урок изобразительного искусства в школе. *Электронный журнал Педагогика искусства*. 2010; 4. Available at: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/kak-gramotno-vystroit-urok-izobrazitel'nogo-iskusstva-v-shkole>
5. Титов А.А. Коллективная деятельность на занятиях изобразительным искусством как средство развития творческой активности подростков. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2012; 2: 222.
6. Титов А.А. Активизации творческой деятельности подростков на уроках тематического рисования. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2012; 1 (45): 172 – 175.
7. Канунникова Т.А. Диагностика уровня развития композиционно-образного мышления подростков. *Наука и школа*. 2015; 6:168 – 175.
8. Давалева Д.А. Развитие восприятия произведений искусства как условие формирования художественного вкуса младших подростков. *Омский научный вестник*. 2012; 1 (105): 227 – 230.

#### References

1. Borisova A.I., Stepanov V.G. Osobennosti izobrazitel'noj deyatel'nosti podrostkov i dominiruyushee polusharie mozga. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2015; 2: 93 – 99.
2. Lazareva N.I. Pedagogicheskie usloviya vospitaniya interesa k izobrazitel'noj deyatel'nosti podrostkov sredstvami tvorcheskih proektov. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2008; 4 (69): 136– 41.
3. Kazanskaya K.O. *Detskaya i vozrastnaya psihologiya*. Moskva: A-Prior, 2010.
4. Ermolinskaya E.A. Kak gramotno vystroit' urok izobrazitel'nogo iskusstva v shkole. *Elektronnyj zhurnal Pedagogika iskusstva*. 2010; 4. Available at: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/kak-gramotno-vystroit-urok-izobrazitel'nogo-iskusstva-v-shkole>
5. Titov A.A. Kollektivnaya deyatel'nost' na zanyatiyah izobrazitel'nyim iskusstvom kak sredstvo razvitiya tvorcheskoj aktivnosti podrostkov. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva*. 2012; 2: 222.
6. Titov A.A. Aktivizatsii tvorcheskoj deyatel'nosti podrostkov na urokah tematicheskogo risovaniya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2012; 1 (45): 172 – 175.
7. Kanunnikova T.A. Diagnostika urovnya razvitiya kompozitsionno-obraznogo myshleniya podrostkov. *Nauka i shkola*. 2015; 6:168 – 175.
8. Davaleva D.A. Razvitie vospriyatiya proizvedenij iskusstva kak uslovie formirovaniya hudozhestvennogo vkusa mladshih podrostkov. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2012; 1 (105): 227 – 230.

Статья поступила в редакцию 03.04.17

УДК 378

**Gorbunova I.B.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chief Researcher, Educational Methodological Laboratory of "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: [gorbunovaib@herzen.spb.ru](mailto:gorbunovaib@herzen.spb.ru)

**INFORMATION TECHNOLOGY IN MUSIC AND MUSIC EDUCATION.** Musical Computer Technologies cover today a wide area of the problems, including illustrating the direct communication of knowledge in the science of music and computer science, who use in their work experts in the field of music informatics, computer music creation, digital arts, mediamusic, computer music, music and sound programming. As practice shows, it is the use, development and a wide range of functionality and, accordingly, the demand for software products and hardware-software complexes of music and computer use, their use in the musicological studies of musical science, and in the musical creative process and the system contemporary music education, constitute an effective basis for the development of computer science itself and new educational technologies at the School of the digital age. The discussion of these issues are in the article.

**Key words:** music computer technologies, computer science, music programming, music education, information technology in music, information technology in education.

**И.Б. Горбунова**, д-р пед. наук, проф., проф. каф. информатизации образования РГПУ им. А.И. Герцена, главный научный сотрудник Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», г. Санкт-Петербург, E-mail: [gorbunovaib@herzen.spb.ru](mailto:gorbunovaib@herzen.spb.ru)

## ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКЕ И МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Музыкально-компьютерные технологии охватывают сегодня широкий круг проблем, в том числе, иллюстрирующих непосредственную связь знаний в сфере науки о музыке и области компьютерных наук, которые используют в своей работе специалисты в сфере *музыкальной информатики, компьютерного музыкального творчества, цифровых искусств, медиамузыки, компьютерной музыки, музыкального и звукотембрального программирования*. Как показывает практика, именно использование, разработка и широчайший спектр функциональных возможностей и, соответственно, востребованность программных продуктов и программно-аппаратных комплексов музыкально-компьютерного назначения, использование их как в музыкально-исследовательских исследованиях, музыкальной информатики, так и в музыкально-творческом процессе и в системе современного музыкального образования, составляют действенную основу для развития *самых* компьютерных наук и новых педагогических технологий в Школе цифрового века. Обсуждению данных вопросов посвящена статья.

**Ключевые слова:** музыкально-компьютерные технологии, компьютерные науки, музыкальное программирование, музыкальное образование, информационные технологии в музыке, информационные технологии в образовании.

Музыка является одной из граней постижения духовной содержательности мира, его красоты, находящей отражение в звучании. *Звучание музыки* воспринимается человеком как *особое информационное пространство*. Как функционируют информационные технологии в звуковом (и шире – семантическом) пространстве музыки – этот вопрос стал теперь предметом внимания музыкантов-педагогов, предшественников других специальностей в связи с формированием новых творческих перспектив деятельности музыканта.

Познание тайн звукообразования, звукотворчества, богатства тембрового и акустического воздействия музыки становится более осязаемым для истинного музыканта, обогащает его творческое воображение, дает стимул к художественному новаторству. 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. Выдающийся пианист XX века И. Гофман отмечал: *«Когда учащийся-пианист вполне овладевает материальной стороной, то есть техникой, перед ним открывается безграничный простор – широкое поле художественной интерпретации. Здесь работа имеет преимущественно аналитический характер и требует, чтобы ум, дух и чувство, подкреплённые знаниями и эстетическим чутьём, образовали счастливый союз, позволяющий достигнуть ценных и достойных результатов»*<sup>1</sup>.

В рамках подготовки и реализации профессионального образовательного профиля обучения бакалавров-музыкантов «Музыкально-компьютерные технологии» и программы магистерской подготовки «Музыкально-компьютерные технологии в образовании» (обе программы разработаны сотрудниками УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена; они лицензированы в 2004 и 2006 гг. соответственно и введены в образовательный процесс многих академий, университетов, консерваторий и педагогических ВУЗов России) нами было разработано учебное пособие *«Информационные технологии в музыке»* (в 4-х томах) [4; 5; 6; 7], имеющее теоретическую и практическую направленность. Рассуждения и мысли видных музыкантов и ученых о существовании музыкальных инструментов, их звучании, воплощенном в музыкальных звуках, иллюстрируют основополагающие идеи учебного пособия.

В первом томе *«Архитектоника музыкального звука»* раскрыты темы, связанные с изучением физических характеристик музыкальных звуков, способов их записи и воспроизведения; объясняется слуховое восприятие звука человеком, рассмотрены основные принципы компьютерной генерации музыкального звука. Важность осознания математического, физического и физиологического анализа музыкального звука для лиц, занимающихся музыкальным творчеством, ещё в середине XIX века была раскрыта выдающимся немецким учёным Г. Гельмгольцем. Этим объясняется тот факт, что в качестве эпиграфа к первому тому пособия мы выбрали цитату из его статьи «О физиологических причинах музыкальной гармонии»: *«Эта река звуков, то мирно и нежно переливаясь, то внезапно прерываясь и начиная бурлить, полная мощи, полная внезапных порывов страсти, переносит в душу слушателя настроения, навеянные вдохновением артиста, возносит ее в царство вечной красоты, – в то царство, о котором нам возвещают только немногие избранные природы»*<sup>2</sup>. *Архитектоникой, «архитектоническим слухом»* называл Н.А. Римский-Корсаков особенность хорошо развитого гармонического слуха – способность эмоционально воспринимать чувство логики музыкального языка. «Развитие слуха абсолютного и слуха внутреннего ведёт к образованию способности, которую следует назвать *архитектоническим слухом* и чувством логики музыкальной, – пи-

шет композитор. – Это – способность слышать голосоведение и чувствовать соотношение аккордов между собою, тональное и ритмическое. [Это такая] способность, вследствие которой музыкант инстинктивно чувствует законы безусловной красоты и логической связи последовательности, осмысливающих и осмещающих ходом мелодии, т. е. музыкальной речи. При этом у одних субъектов наблюдается большая чувствительность к голосоведению и связи последовательностей, т. е. *архитектоническая* сторона; у других, при известной доле невзыскательности к голосоведению и связи последовательностей, обнаруживается стремление к требованиям синтаксической правильности музыкального построения. <...> Разбор гармонических, контрапунктических и синтаксических форм и указание на недостатки и достоинства [их] под руководством учителя (иначе – аналитический способ преподавания гармонии, контрапункта и синтаксических форм) есть наилучший способ для укрепления и развития *архитектонического слуха* и чувства логики»<sup>3</sup>. В изложении материала мы переходим от основных физических представлений о звуке к объяснению структуры музыкального звука, элементов гармоник, принципа записи и воспроизведения звука с использованием музыкально-компьютерных технологий.

*Второй том «Музыкальные синтезаторы»*, предназначенный для широкого круга специалистов в области электронного музыкального творчества, посвящен рассмотрению различных аспектов функционирования музыкальных инструментов как синтезаторов музыкального звука в их историческом развитии (от механических, акустических инструментов до современных музыкальных компьютеров).

Появление новых музыкальных инструментов или музыкальных синтезаторов, как известно, обусловлено двумя основными причинами. Первая из них – стремление музыкантов обогатить палитру своего музыкального творчества. Вторая причина связана с историческим совершенствованием музыкального инструментария, который в своей конструкции стремится опираться на современные достижения науки и техники в области синтеза музыкального звука и его воспроизведения.

Слово «синтезирование» означает создание чего-либо с помощью комбинаций отдельных элементов его составляющих. Синтезированный звук – это звук, который музыкант создает с помощью какого-либо музыкального инструмента, формируя конкретные характеристики звука (высоту, громкость, длительность, особенности тембра и т. д.). Синтезированный звук может быть традиционным акустическим музыкальным тембром или похожим на него, либо он может быть совершенно новым, не существовавшим ранее, оригинальным. Однако общим для всей синтезированной музыки является то, что звучание «само по себе» не есть музыка, музыка возникает в результате взаимодействия этих звуков и музыканта, который воспроизводит звучание или создает композицию, – иначе говоря, воплощением замысла композитора и его дальнейшей интерпретацией исполнителем. (Утверждение о том, что, так называемая, «синтезаторная музыка» – под словом «синтезаторная» в этом случае подразумевается музыкальное звучание, создаваемое музыкантом с помощью электронного музыкального инструмента (ЭМИ) [8; 9; 10] – находится только в рамках имитации традиционного музыкального инструментария и музыкальных форм, что *синтезаторная музыка* создается автоматически, механически, т. е. без взаимодействия с музыкантом, является совершенно необоснованными. Напротив, ЭМИ расширяют палитру звучания, музыкального произведения, и тембровая окраска его становится ярче, богаче).

Вместе с тем, следует понимать, что любой, самый совершенный музыкальный инструмент – это рукотворный «образ», рукотворная «музыкальная машина» (как пишет И.Ф. Стравинский в одной из книг «Диалогов»<sup>4</sup>), благодаря взаимодействию с которой происходит таинство звукотворчества, истинный музыкант оказывается способным *выразить* все нюансы звучания многогранного тембрового пространства, эмоциональный «настрой» души человека, его чувства, переживания, и художественное воздействие музыки становится осязаемым. Композитор запечатлевает в своем произведении целый мир особых музыкальных образов, фантазий, созданный его воображением, отражает художественное *слышание* мира с помощью *конкрет-*

<sup>1</sup> Гофман И. Фортепьянная игра. Ответы на вопросы о фортепьянной игре. М.: Музгиз, 1961. С. 37.

<sup>2</sup> Гельмгольц Г. Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа для теории музыки. СПб., 1875. С. 17.

<sup>3</sup> Римский-Корсаков Н.А. О музыкальном образовании // Полн. собр. соч. Литературные произведения и переписка. М.: Музгиз, 1963. Т. 2. С. 179.

<sup>4</sup> Стравинский И.Ф. Диалоги. Л.: Музыка, 1971. С. 137.

ных музыкальных инструментов. «Композитор как творец, – пишет Ю.Н. Рагс в статье “Уровни и содержание музыковедческих измерений”, – определяет и выявляет имеющимися в его распоряжении и изобретаемыми им средствами художественную идею произведения, устанавливает особенности организации целого, границы произведения, грани частей, типы связей, необходимых для выражения этой идеи; он устанавливает также детали целого, вплоть до того, например, сколько звуков и какие именно следует изменить, добавить или убавить в уже почти сочиненной пьесе, чтобы она была, с его точки зрения, наиболее совершенной в художественном плане. Он руководствуется своим творческим замыслом, опытом общения с музыкантами, слушателями, самой музыкой (своей и других композиторов), своим музыкальным вкусом, личными пристрастиями, личными представлениями о гармоничности, о красоте и т. п.»<sup>5</sup>.

Основу третьего тома «Музыкальный компьютер» составляет рассмотрение различных аспектов функционирования музыкального компьютера (МК) [6; 11] как нового многофункционального политембрального инструмента музыканта. Известно, что недоверие к использованию компьютерной техники в музыке поддерживалось мнением о чуть ли не убийственной ее роли для субъективного характера творчества, его духовности. Это мнение основывается на устойчивом многовековом заблуждении: техника никогда не убивала творчество, напротив, они развивались в тесной взаимосвязи: вся европейская музыкальная культура основана на технике музыкальных инструментов. А архитектура? – Акустика храмов и концертных залов – это тот технический базис, без которого немислима вокальная и хоровая музыка. Все дело – в количестве человеческого тепла, любви и труда, вложенных в инструмент, в звук, в музыку, поэтому и «человечность» МК зависит от того, как человек будет его осваивать. Компьютер является своеобразным зеркалом человеческого мышления: в нем можно увидеть самого себя как бы со стороны, но для этого его необходимо освоить.

За более чем 70-летний период применения вычислительной техники в музыкальном творчестве и музыкальных исследованиях, она эволюционировала. Первоначально МК обладали сравнительно небольшими ресурсами – малая память, некоторая «медлительность» (низкая скорость обработки информации). Творчество и исследование в то время шли по пути анализа и создания новых нотных (музыкальных) текстов. Исследователи изучали с помощью компьютера «правила» композиции и на основе этих правил создавали новые композиции. Такие «сочинения» не обладали (и не могли обладать) высокими художественными качествами.

В 50-е годы XX столетия в различных уголках цивилизованного мира шли эксперименты с электронным синтезом звука. Наиболее значительными были результаты, достигнутые Р. Мугом, Д. Букла в США, Студией электронной музыки при Музее А.Н. Скрябина (впоследствии – при фирме «Мелодия») в СССР, IRCAM во Франции, К. Штокхаузеном в Германии.

С 1957 года цифровым синтезом занимаются американские композиторы и инженеры М. Мэттьюз и Дж. Пирс.

В 1976 году во Франции создается институт IRCAM (Institut de Recherche et de Coordination Acoustique/Musique – Исследовательский координационный институт акустики и музыки), в котором ведутся исследования в области музыкально-акустических технологий, эксперименты в области композиции и исполнительства с участием компьютерной техники. Открытие в Париже, при Центре им. Помпиду, Интернационального института IRCAM способствовало объединению усилий специалистов из институтов, компьютерно-акустических студий, центров, лабораторий университетов разных стран Европы и всего мира.

Главное преимущество цифровых систем для музыканта-исследователя – способность воспроизводить и легко модифицировать записанные и проанализированные «естественные» звучания, а также способность создавать совершенно новые, оригинальные звуковые формы. «Для профессионального композитора мультимедийный PC способен стать многофункциональным «средством производства», – пишет петербургский композитор Г.Г. Белов, – Если композитор тщательно продумает

свою композицию, полностью слышит ее своим внутренним слухом, то в работе над звуковым ее воплощением он может обойтись без фортепиано (подобно тому, как за письменным столом писали свои партитуры П.И. Чайковский и Д.Д. Шостакович). Теперь же компьютер позволяет автору выполнить партитурную запись произведения (в программах Finale, Sibelius, Score и других) сразу в том виде, в каком она прежде выпускалась издательствами, «сбросить» ее на принтер, распечатать в нескольких экземплярах не только в партитурном облике, но и по голосам с автоматическим редактированием для транспонирующих инструментов. Иногда гениальное творение возникает импровизационно, подобно «Маленькому триптиху» Г. Свиридова. Если бы Свиридов сыграл свою импровизацию на MIDI-клавиатуре, то на выходе он получил бы готовый нотный текст без необходимости в его время расшифровывать магнитофонную запись фортепианного исполнения»<sup>6</sup>.

Одновременно осуществлялись попытки управления с помощью МК электронными звучаниями и совершенствовались сами компьютерные средства и их возможности [12; 13]. Разрабатывались и технологии автоматического анализа и синтеза речи, и речевое управление автоматикой, и автоматизация информационной службы, опознание говорящего по голосу, и аппараты для людей с речевыми, слуховыми и зрительными нарушениями и многое другое [15; 16; 17]; проводился анализ и синтез живых музыкальных звучаний. Понятно, что существенные результаты в перечисленных областях могли быть достигнуты лишь с применением адекватных цифровых методов анализа и синтеза звука [18; 19]. По существу человек как бы остановил звуковую волну и теперь может ее видоизменять и моделировать ее архитектуру, искать глубинные законы её строения – изучать архитектуру звука.

В четвертом томе «Музыка, математика, информатика», написанном в соавторстве с М.С. Заливадным, рассматриваются принципы и формы взаимодействия музыки, математики и информатики в их историческом развитии (включая современный этап); содержатся рекомендации к построению учебного курса, посвященного применению математики и информационных технологий в области исследования музыки и практической музыкальной композиции.

Иллюстрируя основные теоретические положения IV тома учебного пособия, приведём высказывания С.С. Прокофьева о процессе сочинения музыки и Г. Гельмгольца, анализировавшего принципы и формы взаимодействия музыки и математики.

С. П р о к о ф ь е в: «Мы начинаем мелодию с какой-либо ноты. Для второй ноты мы можем выбрать любую из тех, которые лежат в пределах октавы вверх и октавы вниз. Октава вверх имеет 12 нот и столько же имеет октава вниз. Если к этому мы прибавим еще ту же ноту, с которой мы начали (ибо в мелодии мы можем повторять одну ноту два раза), то в нашем распоряжении для второй ноты мелодии будет уже 25 вариантов, а для третьей – 25 умноженные на 25, то есть 625 вариантов».

Теперь вообразите не особенно длинную мелодию, например, в восемь нот. Сколько вариантов представится для этой мелодии? А вот сколько: 25 помножим на 25 шесть раз, иначе говоря, 25 в седьмой степени. Сколько же это составит? Возьмите карандаш и бумагу и испишите математическими исчислениями целый лист, выйдет, кажется, около шести миллиардов возможностей. Я не хочу сказать, что в нашем распоряжении имеется шесть миллиардов мелодий. Существует шесть миллиардов комбинаций, из которых композитор имеет возможность выбрать такие, которые будут мелодичны»<sup>7</sup>.

Г. Г е л ь м г о л ь ц: «Музыка и математика суть самые резкие контрасты, какие только можно найти в духовной жизни человека: и всё-таки одна из них опирается на другую, и они связаны друг с другом, как бы доказывая последовательность всех проявлений нашей души – последовательность, благодаря которой мы можем даже в творчестве художественного гения замечать бессознательное выражение таинственно действующей разумности»<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> Рагс Ю. Н. Уровни и содержание музыковедческих измерений. Эстетика: информационный подход. М.: Смысл, 1997. С. 28.

<sup>6</sup> Белов Г.Г. Неизбежность компьютерной техники в музыке: размышления композитора // Современное музыкальное образование – 2002: материалы Межд. научно-практич. конф. / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. С. 35.

<sup>7</sup> Прокофьев С.С. Могут ли иссякнуть мелодии? // Прокофьев С.С. Материалы, документы, воспоминания. М., 1961. С. 230.

<sup>8</sup> Гельмгольц Г. О физиологических причинах музыкальной гармонии. СПб., 1896. С. 14.



Большое значение использование МКТ и информационных технологий в музыке приобретает в поиске различных способов и методик реализации инклюзивного музыкального образования (см., например, [20; 21; 22; 23]).

Изучение курса «Информационные технологии в музыке» в целом позволяет сформировать у студентов основ-

ные понятия в области акустического и электронного звука, расширяет возможности профессиональной ориентации в сфере МКТ, даёт возможность сформировать и развить далее художественно-эстетические представления о музыке в системе современного музыкального образования.

#### Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российской государственной педагогической университета им. А.И. Герцена*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014*: материалы XIII Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена: 32 – 38.
3. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе Digital Humanities. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
4. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке. Том 1: Архитектоника музыкального звука: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2009.
5. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке. Т. 2: Музыкальные синтезаторы: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2010.
6. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке. Т. 3: Музыкальный компьютер: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.
7. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. *Информационные технологии в музыке. Т. 4: Музыка, математика, информатика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2013.
8. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 22: 233 – 239.
9. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 411 – 415.
10. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 6: 135 – 139.
11. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 254 – 257.
12. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и комплексная модель её семантического пространства. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
13. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 428 – 432.
14. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
15. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или Программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 7: 213 – 218.
16. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 162 – 168.
17. Горбунова И.Б. 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. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 4: 95 – 100.
19. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
20. 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. Санкт-Петербург: 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.
21. Воронов А.М., Горбунова И.Б., Камерис А., Романенко Л.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в школе цифрового века. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
22. 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.
23. 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. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
2. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014*: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena: 32 – 38.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive Digital Humanities. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
4. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke. Tom 1: Arhitektonika muzykal'nogo zvuka: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2009.
5. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke. T. 2: Muzykal'nye sintezatory: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2010.
6. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke. T. 3: Muzykal'nyj komp'yuter: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011.
7. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. *Informacionnye tehnologii v muzyke. T. 4: Muzyka, matematika, informatika: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2013.
8. Gorbunova I.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 22: 233 – 239.
9. Gorbunova I.B., Davletova K.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty v sisteme obshego muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 411 – 415.
10. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 6: 135 – 139.
11. 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.
12. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i kompleksnaya model' ee semanticheskogo prostranstva. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
13. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 428 – 432.

14. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
15. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovaniye, ili Programmirovaniye muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 7: 213 – 218.
16. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i audiovizual'nyj sintez: aktual'noe znachenie i perspektivy razvitiya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 19: 162 – 168.
17. Gorbunova I.B. Audiovizual'nyj sintez: istoriya, sovremennoe sostoyaniye, perspektivnoe znachenie dlya muzykal'noj teorii i praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
18. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 4: 95 – 100.
19. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
20. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii studentov muzykal'nyh vuzov s narusheniem zreniya. *Sovremennoye muzykal'noe obrazovaniye-2010: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Sankt-Peterburg: 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.
21. Voronov A.M., Gorbunova I.B., Kameris A., Romanenko L.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehniceskogo universiteta*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
22. 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.
23. 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 05.04.17*

УДК 378

**Govorova A.A.**, teacher, Okhta Center of Aesthetic Education, Music classes for the blind and visually impaired children, postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: nastia-govor@rambler.ru  
**Voronov A.M.**, senior methodologist, Educational-Methodical Laboratory of "Musical and Computer Technology", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

**MUSIC AND COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE INCLUSIVE EDUCATION OF PEOPLE WITH VISUAL DISABILITIES: ANALYSIS OF EXISTING PROBLEMS AND PROSPECTS OF APPLICATION.** The analysis of the use of musical computer technologies by people with visual disabilities has showed that at the present time there are developments that allow blind musicians to master a number of MCT-programs, which contributes to the realization of their creative potential. Such a constructive approach to new musical information technology carries the potential of professional education and today is an integral part of the creative work of every blind musician looking to the future and laying the foundation for the next generations of successors. Certain steps have already been taken in this direction. The article provides the results of the analysis of existing problems and prospects of using musical computer technology in the inclusive education of people with limited vision capabilities, as well as consideration of a number of hardware, software and methodological issues that need to be addressed in the near future.

**Key words:** inclusive education, music computer technologies, people with visual impairment, music education, music computer.

**А.А. Говорова**, преп. Охтинского центра эстетического воспитания, Музыкальные классы для слепых и слабовидящих детей, аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

**А.М. Воронов**, ст. методист учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, преп. класса Тифлотехники центра социальной реабилитации инвалидов и детей инвалидов Невского района, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

## МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПО ЗРЕНИЮ: АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩИХ ПРОБЛЕМ И ПЕРСПЕКТИВ ПРИМЕНЕНИЯ

Анализ применения музыкально-компьютерных технологий людьми с ограниченными возможностями здоровья по зрению показал, что в настоящее время проводятся разработки, позволяющие незрячим музыкантам осваивать ряд МКТ-программ, что способствует реализации их творческого потенциала. Такой конструктивный подход к новым музыкально-информационным технологиям несет в себе возможности профессионального образования и сегодня является неотъемлемой составляющей творчества каждого незрячего музыканта, смотрящего в будущее и закладывающего фундамент для следующих поколений преемников. Определенные шаги в этом направлении уже сделаны. Статья посвящена анализу существующих проблем и перспектив использования музыкально-компьютерных технологий в инклюзивном образовании людей с ограниченными возможностями здоровья по зрению, а также рассмотрению ряда вопросов аппаратно-программного и методического направления, требующих решения в ближайшее время.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, музыкально-компьютерные технологии, люди с нарушением зрения, музыкальное образование, музыкальный компьютер.

В настоящее время использование современных информационных технологий способствует существенному расширению возможностей в области получения и обработки информации. Применение мультимедийного компьютера (МК) [1; 2; 3] играет значительную роль в реализации инклюзивного педагогического процесса, помогая выявить новые перспективы личностного роста и профессионального развития у людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В частности, с появлением музыкально-компьютерных технологий (МКТ) значительно расширились возможности получения музыкального образования раз-

личными категориями учащихся, имеющих ОВЗ. Методическая система преподавания МКТ людям с ограниченными возможностями здоровья, разработанная сотрудниками Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург), «опирается на базовые свойства природы человека быть активным участником музыкальной деятельности, в том числе его способность и склонность к игре, на базовые свойства природы музыки, аккумулирующей в себе единство трёх дискретных сенсорных систем (слуховой, зрительной и мышечно-двигательной – Н.А. Бергер),

и на возможности МКТ, не имеющие аналога в прошлом. Причём отсутствие одного из них хотя и затрудняет «путь к музицированию», но позволяет компенсировать недостающее слабоемее... [4, с. 259]. В связи с особенностями обучения музыкантов с глубокими нарушениями зрения, обусловленными полным или частичным поражением зрительного анализатора, МКТ становится важнейшим инструментом реализации инклюзивного педагогического процесса на всех этапах обучения. При этом МКТ не только расширяют коммуникативные возможности незрячих и слабовидящих учащихся, являясь одним из основных средств осуществления контактов с «внешним миром», но и в значительной степени содействуют реализации их творческого потенциала и адаптации в социуме [5; 6; 7].

Однако следует отметить, что в применении МКТ незрячими и слабовидящими пользователями имеются принципиальные различия, в первую очередь обусловленные степенью потери зрения [8]. Так, например, слабовидящие музыканты могут использовать стандартное программное обеспечение, применяя функции визуального увеличения, которыми обладают сами программы или операционная система (в зависимости от удобства использования). Если речь идёт о незрячих пользователях РС, возникает проблема озвучивания графического интерфейса, для решения которой применяется специфический Soft – так называемые «программы экранного доступа». При помощи голосовых синтезаторов они позволяют преобразовывать информацию, отображаемую на экране монитора, в речь или (посредством Брайлевского дисплея) в рельефно-точечные символы. Кроме того, потерявшим зрение в процессе жизнедеятельности (приобретенная слепота) [9], изучения рельефно-точечной системы Л. Брайля дается достаточно трудно ввиду особенностей развития тактильных ощущений и мелкой моторики, необходимых для корректного и быстрого восприятия Брайлевского текста. Вследствие этого наибольшую актуальность сегодня приобретают программы экранного доступа («Jaws» и «NVDA»), в том числе в образовательной деятельности людей с ОВЗ по зрению.

Во многом благодаря «голосовым помощникам» перед незрячими музыкантами открываются широчайшие возможности для самостоятельной реализации творческих замыслов. Стремясь овладеть тембровой аранжировкой, музыкант-практик с ОВЗ по зрению при помощи МКТ может найти и выработать свой индивидуальный стиль. «Sonar», «Ripper» и некоторые другие программы-секвенсоры позволяют представить всю звуковую картину аранжировки мелодии, сыгранной, например, на «живом» музыкальном инструменте, в полном объеме. При помощи «горячих клавиш», имеющихся в программах данного типа, незрячие музыканты могут без посторонней помощи редактировать уже существующие аранжировки, создавать собственные композиции и неповторимые «звуковые картины», применяя различные банки и семплы, а также подключая необходимые плаггины, загружая их из Интернета или используя встроенные программные функции. Однако необходимо заметить, что одной из основных проблем, с которыми сталкиваются музыканты с ОВЗ по зрению, как уже отмечалось, является доступность графического интерфейса тех или иных МКТ-программ. Решению этой непростой задачи способствуют специально написанные скрипты, позволяющие максимально корректно работать с наиболее важными функциями программы и адекватно озвучивать информацию с экрана монитора.

Наряду с секвенсорами еще одной группой МКТ-программ, с которыми плодотворно работают незрячие музыканты, являются программы-аудиоредакторы. К наиболее доступным из них можно отнести Sound Forge и Adobe Audition. Эти редакторы довольно просты в использовании, но при этом обладают огромным количеством различных эффектов и широким спектром возможностей обработки звука.

Указанные особенности процесса творческой самореализации музыкантов с ОВЗ по зрению позволяют выделить следующую тенденцию: незрячие музыканты сегодня могут реализовать (и успешно реализуют) свои творческие идеи посредством МКТ-программ в сфере музыкального компьютерного творчества и музыкальной звукозаписи. При этом необходимо отметить, что данное направление характерно преимущественно для сферы культурно-досуговой деятельности (для людей, занимающихся творческой самореализацией) и, к сожалению, недостаточно развито в области профессионального музыкального образования. Сложившаяся ситуация обусловлена комплексом причин, связанных как с организацией системы музыкального образования в целом, так и с аппаратно-программными, психолого-педа-

гогическими и учебно-методическими особенностями обучения музыке людей с *глубокими нарушениями зрения*.

С одной стороны, овладение мультимедийным компьютером позволяет облегчить и сделать более эффективным учебный процесс, открывая безграничные возможности для более эффективного изучения разнообразного по содержанию и способам представления учебного материала, а также достигать положительных результатов обучения за более короткий срок. Применение МК способствует реализации индивидуального подхода в обучении, поскольку студенты с ОВЗ по зрению получают возможность самостоятельно настраивать некоторые параметры обучения (например, устанавливать скорость освоения, объем и степень сложности материала). Использование МКТ в обучении незрячих студентов стимулирует и повышает мотивацию в освоении тех или иных музыкальных дисциплин: неудачи не смущают; возникает желание их преодолеть [10; 11; 12]. Незрячие учащиеся и студенты могут записать и прослушать собственное исполнение (например, партитуры), выявив при этом ошибки. Появляется возможность создания аранжировок, воспроизведения и транспонирования желаемой мелодии в любом темпе и на любом инструменте; запись собственного голоса и его обработки с помощью различных эффектов, что позволяет создать ощущение концертного зала или выступления на большой сцене. Кроме того, представляется немаловажным, что можно, находясь у себя дома, через глобальную сеть Интернет войти в контакт с музыкантами, которые расскажут и помогут освоить необходимое программное обеспечение.

Тем не менее, с другой стороны, следует заметить, что применение МКТ в обучении людей с ОВЗ по зрению в настоящее время достаточно ограничено. Это во многом связано с техническим аспектом реализации данной проблемы. Как уже отмечалось, незрячим пользователям для работы с МК необходимо специализированное лицензионное программное обеспечение и оборудование, а также мощный современный компьютер. В настоящее время подобными техническими средствами располагают далеко не все музыкальные учебные заведения. С помощью МКТ незрячих студентов обучают в основном в Санкт-Петербурге (РГПУ им. А.И. Герцена), в Москве (Российская Государственная Специализированная Академия Искусств) и Курске (Курский музыкальный колледж-интернат слепых), выпуская высококвалифицированных специалистов, востребованных в данной области.

К факторам, препятствующим широкому распространению МКТ в обучении музыкантов с ОВЗ по зрению, также представляется возможным отнести недостаточное количество специалистов, способных работать с данным контингентом учащихся. Кроме того, существенной проблемой в этой области является недостаточное количество учебных и методических материалов по данному вопросу. В связи с активным расширением тенденций к инклюзии в музыкальном образовании представляются необходимыми разработка и создание специализированных электронных ресурсов, включающих в себя разнообразные материалы по обучению музыке незрячих людей на всех этапах образовательного процесса, в том числе в области МКТ, а также организация проектов, способствующих обмену опытом педагогов, работающих в данной сфере. Следует отметить, что в настоящее время существует ряд электронных рассылок, посвященных практическому применению МКТ-программ незрячими музыкантами (например, «Звучащая Вселенная»), в которых участники обмениваются опытом и творческими экспериментами. На подобные рассылки может подписаться любой пользователь, желающий подробнее познакомиться с данной сферой. Однако необходимо подчеркнуть, что задачей подобных проектов не являются систематизация имеющегося программного обеспечения и обобщение опыта применения тех или иных МКТ-программ незрячими музыкантами, а также разработка методических подходов к данной проблеме. Для решения подобных задач необходимо создание педагогических сообществ.

Таким образом, анализ применения МКТ людьми с ОВЗ по зрению показал, что в настоящее время проводятся разработки, позволяющие незрячим музыкантам осваивать ряд МКТ-программ, которые способствуют реализации их творческого потенциала. Такой конструктивный подход к новым музыкально-информационным технологиям несет в себе возможности профессионального образования и сегодня является неотъемлемой составляющей творчества каждого незрячего музыканта, смотрящего в будущее и закладывающего фундамент для следующих поколений своих преемников [14; 15]. Определенные шаги в этом направлении уже сделаны. Однако существует ряд вопро-

сов аппаратно-программного и методического направления, требующих решения в ближайшее время. Одной из ключевых задач современного инклюзивного музыкального образования представляется решение проблемы работы незрячих музыкантов с

нотным текстом [16]. В данной сфере существует 2 возможных пути: адаптация уже существующих нотных редакторов или создание принципиально новых, что, исходя из имеющегося опыта, представляется более перспективным.

#### Библиографический список

1. Горбунова И.Б. *Музыкальный компьютер*: монография Санкт-Петербург: «СМИО Пресс», 2007.
2. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке*. Т. 3: Музыкальный компьютер: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.
3. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 254 – 257.
4. Воронов А.М., Горбунова И.Б., Камерис А., Романенко М.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в Школе цифрового века. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 5 (76): 256 – 261.
5. Воронов А.М. Обучение студентов музыкальных вузов с нарушением зрения с помощью музыкально-компьютерных технологий. *Современное музыкальное образование – 2010*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: ООО «Издательство «ЛЕМА»», 2011: 287 – 290.
6. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как средство обучения людей с нарушениями зрения музыкальному искусству. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 298 – 301.
7. 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.
8. Воронов А.М., Криводанова Ю.Е. Психолого-педагогические особенности освоения информационных технологий людьми с нарушением зрения. *Ребенок в современном мире*. Санкт-Петербург, 2013: 251 – 256.
9. Воронов А. М., Говорова А. А. Аппаратно-программные особенности применения музыкально-компьютерных технологий людьми с ограниченными возможностями здоровья по зрению. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 1 (62): 117 – 119.
10. Захаров В.В. Разработка среды невидимого доступа на основе МКТ для инклюзивного музыкального образования. *Современное музыкальное образование – 2015*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 318 – 321.
11. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014: 32 – 38.
12. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и комплексная модель её семантического пространства. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
13. Морозов С.А. Роль современных компьютерных технологий в системе обучения музыкантов-инвалидов по зрению (на примере Курского музыкального колледжа-интерната слепых). *Адаптивные технологии в учреждениях культуры как средство приобщения людей с нарушениями зрения к музыкальному искусству*: материалы научно-практической конференции. Санкт-Петербург: ООО «Гангут». 2014: 68 – 74.
14. Говорова А.А. Освоение нотного текста детьми с глубокими нарушениями зрения: основные проблемы и пути их решения. *Современное музыкальное образование – 2014*: материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014: 428 – 431.
15. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе *DIGITAL HUMANITIES*. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
16. Говорова А.А. Музыкально-компьютерные технологии в обучении музыке учащихся с ограниченными возможностями здоровья по зрению: некоторые проблемы и перспективы применения. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 5 (60): 109 – 111.

#### References

1. Gorbunova I.B. *Muzikal'nyj komp'yuter*. monografiya Sankt-Peterburg: «SMIO Press», 2007.
2. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke*. T. 3: Muzykal'nyj komp'yuter: uchebnoe posobie. Cankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter kak novyj instrument pedagoga-muzykanta v shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 254 – 257.
4. Voronov A.M., Gorbunova I.B., Kameris A., Romanenko M.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v Shkole cifrovogo veka. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*. 2013; 5 (76): 256 – 261.
5. Voronov A.M. Obuchenie studentov muzykal'nyh vuzov s narusheniem zreniya s pomosh'yu muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Cankt-Peterburg: ООО «Izdatel'stvo «LEMA»», 2011: 287 – 290.
6. Govorova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak sredstvo obucheniya lyudej s narusheniyami zreniya muzykal'nomu iskusstvu. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 298 – 301.
7. 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.
8. Voronov A.M., Krivodanova Yu.E. Psihologo-pedagogičeskie osobennosti osvoeniya informacionnyh tehnologij lyudej s narusheniem zreniya. *Rebenok v sovremennom mire*. Cankt-Peterburg, 2013: 251 – 256.
9. Voronov A. M., Govorova A. A. Apparatno-programmnye osobennosti primeneniya muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij lyud'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya po zreniyu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 1 (62): 117 – 119.
10. Zaharov V.V. Razrabotka sredy nevizual'nogo dostupa na osnove MKT dlya inklyuzivnogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Cankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 318 – 321.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Cankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 32 – 38.
12. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i kompleksnaya model' ee semanticheskogo prostranstva. *Nauchno-tehničeskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehničeskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
13. Morozov S.A. Rol' sovremennyh komp'yuternyh tehnologij v sisteme obucheniya muzykantov-invalidov po zreniyu (na primere Kurskogo muzykal'nogo kolledzha-internata slepyh). *Aadaptivnye tehnologii v uchrezhdeniyah kul'tury kak sredstvo priobshcheniya lyudej s narusheniyami zreniya k muzykal'nomu iskusstvu*: materialy nauchno-praktičeskoj konferencii. Cankt-Peterburg: ООО «Gangut». 2014: 68 – 74.
14. Govorova A.A. Osvoenie notnogo teksta det'mi s glubokimi narusheniyami zreniya: osnovnye problemy i puti ih resheniya. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Cankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 428 – 431.
15. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive *DIGITAL HUMANITIES*. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
16. Govorova A.A. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii muzyke uchaschihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya po zreniyu: nekotorye problemy i perspektivy primeneniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 5 (60): 109 – 111.

Статья поступила в редакцию 31.03.17

УДК 378

*Lee Lina, teacher, Uhan Conservatory (China), E-mail: ivorontsova@list.ru*

**INNOVATIVE METHODS OF TEACHING SOLFEGGIO IN CHINA.** The article highlights problems of teaching solfeggio in China. The survey of the reports at the conference in Guangzhou (November 24-26, 2016) is made. The author draws conclusions about the nature and progress of the reform of higher musical education, notes the specifics and strategic ways of further development of the Chinese solfeggio, its role in preserving the cultural fund of the nation.

**Key words:** solfeggio and ear training, reform of higher musical education in China, conference in Guangzhou, innovative methods of teaching solfeggio.

*Ли Лина, преп. каф. сольфеджио Уханьской консерватории, г. Ухань, КНР, E-mail: ivorontsova@list.ru*

## ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЛЬФЕДЖИО В КНР

Статья посвящена вопросам обучения сольфеджио в Китае. На материале обзора докладов на конференции в Гуанчжоу 2016 г. автор делает вывод о характере и ходе реформы высшего музыкального образования, отмечает специфику и стратегические пути дальнейшего развития китайского сольфеджио, его роль в сохранении культурного фонда нации.

**Ключевые слова:** сольфеджио, реформа высшего музыкального образования в Китае, конференция в Гуанчжоу, инновационные методы обучения сольфеджио.

Система художественного образования КНР за последние 10–15 лет является объектом пристального внимания представителей Министерства образования Китая и преподавателей различных учебных заведений. Главная задача – повышение качества обучения – ставится при этом в один ряд с выработанной стратегией государства: сохранение культурной идентичности и национальной специфики.

Осенью 2016 года в Консерватории Синхай (провинция Гуанчжоу) состоялась масштабная конференция, в которой приняло участие более 260 человек – учёных, преподавателей и студентов. Они представляли университеты, консерватории, художественные и педагогические вузы, институты искусств и научно-исследовательские учреждения со всей страны.

Консерватория Синхай носит имя известного композитора, оказавшего влияние на несколько поколений китайских музыкантов. Сянь Синхай (1905–1945) начал своё профессиональное образование в Национальном музыкальном институте Пекинского университета, а затем стал первым китайским студентом, получившим образование в Парижской консерватории (класс композиции Поля Дюка). Композитор оставил после себя обширное наследие: две симфонии, скрипичный концерт, четыре масштабных хоровых произведений, около 300 песен. В его честь были названы консерватория и концертный зал в Гуанчжоу, а также одна из улиц в Алма-Ате, где он несколько лет провел в эмиграции.

Выступив инициатором конференции, Консерватория Синхай дала импульс к широкому обсуждению вопросов, связанных с реформой высшего музыкального образования в стране. Перед участниками стояли следующие задачи: 1) обсудить инновационные методы преподавания основных музыкальных предметов; 2) познакомиться с зарубежным опытом; 3) представить новые учебники и методические материалы, необходимые для подготовки высокопрофессиональных музыкальных кадров.

В системе музыкального образования КНР особая роль принадлежит сольфеджио и элементарной теории музыки – этим взаимосвязанным дисциплинам, которые считаются базой музыкальной грамотности и закладывают основы культурной компетенции. На конференции в Гуанчжоу были зачитаны научные доклады о роли сольфеджио и путях его развития (некоторые опубликованы), а также продемонстрированы практические достижения в этой области. В течение трех дней были проведены шесть спецкурсов, два семинара для преподавателей, семинар для руководителей кафедр и отдельный семинар для магистров. По сложившейся традиции конференция завершилась большим концертом по сольфеджио [1].

В соответствии с поставленными задачами работа конференции велась в следующих направлениях, определивших соответствующие секционные заседания: 1) основные музыкальные дисциплины в системе музыкального образования и сопутствующие им учебные пособия; 2) научно-практические задачи по диверсификации методик обучения; 3) вопросы реформирования учебных планов музыкальных дисциплин и форма аттестации (вступительные и итоговые зачеты и экзамены); 4) музыкальное образование и обучение за рубежом.

Доклады, прочитанные на первой секции, отличало стремление их авторов приблизить сольфеджио и основные музыкальные предметы к современному музыкальному языку

и мультикультурной этнической среде. В Китае официально насчитывается 56 различных национальностей, из которых примерно 92% составляют ханьцы, а остальные принадлежат к так называемым национальным меньшинствам.

Чжао Сунгуан (Консерватория Синхай) предложил ввести специальным предметом по изучению современной нотации – учитывая уже имеющийся зарубежный опыт. Чжао Сяопин (Сианьская консерватория) подчеркнул, что необходимыми слагаемыми структуры современного сольфеджио являются такие предметы, как композиция, техническая теория композиции, курсы музыковедения и предметы общественной практики [5]. Фу Хунмэй (Тяньцзиньская консерватория) говорила о том, что сольфеджио должно способствовать слуховому освоению этнической музыки и представлять многонациональную культуру страны. В докладе Лю Бинь (Консерватория Синхай) приводился аналитический разбор ритма, мелодии, лада и тональности песен горцев хакки – как пример включения национальной музыки в курс сольфеджио [3].

Модернизация учебных пособий – еще одна важная тема, обсуждаемая на этой секции. Жэнь Даминь (Консерватория Синхай) в своем докладе напомнил, что система элементарной теории музыки Китая создана, в основном, на базе учебников СССР. К настоящему времени эти учебники устарели и нуждаются в дополнении новыми музыкально-теоретическими сведениями – в том числе, из области джаза и поп-музыки.

В этом русле выступило еще несколько участников, среди них – Янь Жуй (Шэньянская консерватория), который предложил на уроках сольфеджио знакомить студентов с самыми разными музыкальными стилями, в том числе с атональной музыкой и джазом. Своим опытом поделилась и преподаватель из Центрального университета национальностей Вэнь Хунсюань. Она рассказала об этносольфеджио и выступила с презентацией учебного пособия «Сольфеджио меньшинств», изданного по итогам студенческих фольклорных экспедиций.

Вторая секция конференции посвящалась инновациям в области методики преподавания сольфеджио. В первую очередь, здесь обсуждались актуальные вопросы тренировки навыков пения с листа. Известные педагоги старшего поколения Чжао Сунгуан, Ван Гуаняо, Сунь Хун, Чжэн Минь и др. познакомили слушателей с созданными ими учебными пособиями. Однако наибольший интерес собравшихся вызвали доклады, обобщавшие опыт преподавания на местах. Методы преподавания необходимо приспосабливать к конкретным условиям и, соответственно, видоизменять, – такую мысль высказал Лэй Гуаняо (Консерватория Синхай). [2]. Опираясь на мультикультурную музыкальную традицию, Цзюй Фан из Чжэцзянской консерватории предложила инновационную методику обучения пения с листа.

Немало нового и интересного было высказано при обсуждении методик обучения чтению ритма, ансамблевому пению и слуховому анализу. Так, Бай Лин из консерватории Южно-китайского технологического университета заявил, что частые ошибки при чтении ритма этнических пентатонных мелодий кроются в неумении слышать диссонансы, – что требует выработки специальной методики. Чжоу Вэньюй из Шанхайской консерватории предложил свою методику освоения интонации в сложных современных музыкальных произведениях, состоящую из 3-х шагов:

1) определение структуры; 2) анализ намерения композитора; 3) интонационное выравнивание в сравнении с предыдущим и последующим звуками.

Интересно прозвучал доклад Ван Ай из Южно-китайского технологического университета, который сделал акцент на планомерном развитии музыкального мышления. Эту мысль поддержал и Чжао Лян из Консерватории Синхай, подчеркнувший, при этом, важность тренировки слуховых навыков в конкретных музыкальных произведениях. А докладчик Тун Инь из Уханьской консерватории говорил о механизме психологического ожидания и слуховой тренировке предслышания.

Несколько докладов этой секции было посвящено методикам сольфеджио, ориентированным на исполнительские специальности. Среди них – выступления преподавателей Сианьской консерватории Ли Хэ («Сольфеджио для вокалистов»), Чжан Лу («Сольфеджио для студентов разных специальностей»), Се И («Тембр фортепиано в обучении сольфеджио») и Чэнь Сы («Сольфеджио и начальные навыки игры на фортепиано»).

На третьем секционном заседании рассматривались вопросы реформирования учебных планов и экзаменационных требований. Ключевым моментом здесь стала новая концепция составления учебных планов. На первое место следует ставить не технологические навыки и умения, а развитие гуманитарного уровня личности. Об этом сказал, в частности, Линь Сунюань из Консерватории Синхай. Он подчеркнул, что фундаментальные знания в области музыкального образования закладываются тремя путями: через слух, рационалистическое познание музыкальной формы и музыкальную гуманитарную подготовленность. Такая же концепция, по его мнению, должна быть заложена в компьютерную программу аттестации студентов.

В докладах Гао Ин из Китайской консерватории и Ван Гаофжи из Сианьской консерватории был дан подробный анализ реформирования учебных планов в отношении музыкальных предметов. Главный вывод их сообщений: содержание курсов необходимо существенно расширить – с учётом освоения современного музыкального языка и в свете появления новых музыковедческих теорий. Для демонстрации нового подхода к обучению ансамбль из 12-ти студентов Сианьской консерватории успешно исполнил песню-сольфеджио «Восхваление жизни», которую

композитор Лу Цзиньюн написал специально для этих целей, используя современные композиционные приёмы.

О том, как происходит обучение сольфеджио за рубежом, говорили участники *четвертой секции*. Лю Жунди (Сианьская консерватория) сделала доклад об итальянском методе сольмизации (чтение вслух), получившем широкое распространение в Китае [4]. Чжан Хуай (Шанхайская консерватория) рассказал об эволюции французского сольфеджио, подчеркнув роль Франции в распространении элементарного музыкального образования. Автору этих строк посчастливилось поделиться своими знаниями о системе обучения сольфеджио в России (на примере Московской консерватории и Академии музыки им. Гнесиных) я рассказала о том, как много внимания в России уделяется воспитанию гармонического слуха). В докладе Лю Итянь сравнивались системы преподавания сольфеджио в Китае (Центральная музыкальная консерватория) и США (Джюльердская консерватория и Музыкальный институт Бостонского университета), при этом отмечалось, что за рубежом уделяют сегодня много внимания общему музыкальному образованию. О сольфеджио в США говорила и д-р Ма Янчжи, живущая в Америке. Она познакомила коллег с учебным планом и учебными программами Манхэттенской консерватории, а также со вступительными требованиями и формой проведения экзаменов. Ху Ибао (Шэньянская консерватория) рассказал о популярном во многих странах методе чтения нот итальянского профессора Фаусто Спирито.

Общим итогом всей конференции стала договоренность её участников максимально содействовать широкому музыкальному образованию и повышать эффективность преподавания сольфеджио и элементарной теории музыки. По словам известного в Китае специалиста, профессора Чжао Ишаня, перспективы дальнейшего развития китайского сольфеджио находятся на пересечении национальных потребностей общества с общемировыми достижениями.

Профессор Лэй Гуаняо, один из главных организаторов конференции, сказал в своей заключительной речи о том, что на преподавателей основных музыкальных предметов возложена большая ответственность. Предметы эти несут фоновую информацию культуры и, следовательно, выполняют важнейшую функцию сохранения культурного наследия.

#### Библиографический список

1. Ли Лина. Конференции по сольфеджио и их роль в совершенствовании музыкально-слухового воспитания китайских музыкантов. *Современное музыкальное образование – 2015: материалы XIV Международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 193 – 196.
2. Лэй Гуаняо. Сольфеджио и стратегии обучения. *Китайская музыка*. 2016; 1: 183 (на кит. яз.)
3. Лю Бинь. Сольфеджио на материале песен горцев хакки в провинции Гуандун. *Известия Харбинского института*. 2013; Т. 34; № 6: 142 (на кит. яз.)
4. Лю Жунди. Метод обучения чтению нот в Италии. *Симфония (Известия Сианьской консерватории)*. 2015; 1: 149 (на кит. яз.)
5. Чжао Сяопин. Содержание и составные части предмета сольфеджио. *Мир музыки*. 2016; 7: 4 (на кит. яз.)

#### References

1. Li Lina. Konferencii po sol'fedzhio i ih rol' v sovershenstvovanii muzykal'no-slukhovogo vospitaniya kitajskih muzykantov. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 193 – 196.
2. L'ej Guanyao. Sol'fedzhio i strategii obucheniya. *Kitajskaya muzyka*. 2016; 1: 183 (na kit. yaz.)
3. Lyu Bin'. Sol'fedzhio na materiale pesen gorcev hakki v provincii Guandun. *Izvestiya Harbinskogo instituta*. 2013; T. 34; № 6: 142 (na kit. yaz.)
4. Lyu Zhundi. Metod obucheniya chteniyu not v Italii. *Simfoniya (Izvestiya Sian'skoj konservatorii)*. 2015; 1: 149 (na kit. yaz.)
5. Chzhao Syaopin. Soderzhanie i sostavnye chasti predmeta sol'fedzhio. *Mir muzyki*. 2016; 7: 4 (na kit. yaz.)

Статья поступила в редакцию 31.03.17

УДК 378

Lee Lina, teacher, Uhan Conservatory (China), E-mail: ivorontsova@list.ru

**SOLFEGGIO COMPETITIONS IN CHINA: INTERACTIVE FORMAT IN MUSIC EDUCATION.** The article is dedicated to a competitive format of solfeggio and ear training that has been developed in modern China. The author describes the history of solfeggio competitions and the basic principles of their organization.

**Key words:** Solfeggio in China, solfeggio competitions, interactive training format, multimedia teaching tools.

Ли Лина, преп. каф. сольфеджио Уханьской консерватории, г. Ухань, КНР, E-mail: ivorontsova@list.ru

## КОНКУРСЫ ПО СОЛЬФЕДЖИО В КИТАЕ: ИНТЕРАКТИВНЫЙ ФОРМАТ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассказывается о сложившемся в современном Китае состязательном формате обучения сольфеджио. Автор описывает историю конкурсов по сольфеджио и основные принципы их организации.

**Ключевые слова:** сольфеджио в Китае, конкурсы по сольфеджио, интерактивный формат обучения, мультимедийные средства обучения.

Китайский менталитет подразумевает, с одной стороны, стремление к знаниям, а с другой – желание стать первыми в той или иной области. Быть образованным в Китае почетно. Вероятно, этим можно объяснить тот бум в области сольфеджио, который сегодня наблюдается в стране. Чтобы успешно конкурировать на мировой арене, музыкант должен иметь тонко развитый музыкальный слух и обладать знаниями в области музыкального языка.

Такая позиция активно поддерживается китайским телевидением и средствами массовой информации. Примером тому служат конкурсы по сольфеджио, которые проводятся в масштабах всей страны и пользуются огромной популярностью среди музыкантов и любителей музыки. Интерактивный формат, состязательность, зрелищность, – все это способствует привлекательности сольфеджио в глазах широких масс. Профессия сольфеджиста в Китае сегодня стала одной из самых востребованных и престижных. Во многих консерваториях на базе композиторского факультета открылись отделения, где специалисты могут получить соответствующую специализацию в рамках бакалавриата и магистратуры [1].

Историю конкурсов по сольфеджио можно условно разделить на три этапа. *Первый этап* связан с очень популярным в Китае «Гран-при для молодых певцов», который, широко показывается на телевизионном канале CCTV. Начиная с 1980-х годов, этот конкурс проводится каждые два года. В 2000 году участники IX Гран-при впервые должны были соревноваться и по сольфеджио. Помимо исполнения вокальной программы конкурсантам надо было назвать высоту звука (т. е. обладать абсолютным слухом!), повторить мелодию и ритм, спеть по нотам незнакомое произведение. Судила такие соревнования, подававшие очень зрелищно, член жюри профессор Чжао Фансин из Центральной консерватории. Рейтинг телепередач сразу повысился, и с тех пор условия конкурсов певцов стали обязательно включать в себя проверку слуха и знаний по теории музыки.

Поиски новых форм интерактивного сольфеджио знаменуют собой *второй этап* в истории становления подобных конкурсов. Большую роль в этом сыграли усилия известного в Китае специалиста Чжао Ишаня, профессора Центральной консерватории. В 2004 году, будучи членом жюри XI Гран-при, он разработал серию разнообразных тестовых заданий по чтению с листа и слуховому анализу. Слушателям запомнились четкие комментарии профессора Чжао – образные и профессиональные – его страстная убежденность в необходимости развивать сольфеджио как один из основных музыкальных предметов. Результатом такой деятельности стала организация Всекитайского союза художественных вузов, в задачи которого входит широкое обсуждение реформ и перспектив сольфеджио и теории музыки.

Сольфеджио начала XXI века справедливо называют «эпохой Чжао Ишаня», по чьей инициативе в Пекине был организован целый ряд мероприятий, очень важных для всей системы китайского музыкального образования. Это международные «недели по обучению сольфеджио и теории музыки», которые включали в себя не только лекции и мастер-классы ведущих педагогов разных стран, но и конкурсы по сольфеджио.

В апреле 2006 года такой конкурс проходил в рамках китайско-французской недели. В конкурсную программу помимо чтения с листа и слухового анализа было добавлено еще соревнование на лучший учебный план по сольфеджио. Более 30-ти музыкальных вузов и вузов искусств Китая приняли в нем участие и прислали свои учебные планы [2].

В мае 2007 года, также с привлечением иностранных специалистов, с успехом прошла китайско-американская неделя по обучению сольфеджио и теории музыки. Одной из главных тем на ней стало обсуждение содержания учебных программ. Был объявлен новый конкурс: на лучшие тестовые задания. В соревновании приняли участие музыкальные учебные заведения со всей страны, и в результате удалось собрать и систематизировать большое количество нового методического материала.

В октябре 2008 года Центральная консерватория организовала китайско-итальянскую неделю по обучению сольфеджио. Чжао Ишань предложил включить туда сразу два новых всекитайских конкурса: конкурс по сочинению (переложению) музыкальных произведений для сольфеджио и конкурс на лучшее исполнение произведений для сольфеджио. Тем самым, был сделан очень важный шаг к сближению теоретических знаний и художественных представлений. Сольфеджио стало не только средством для того, чтобы научить грамотно читать ноты, но и превратилось в особый учебный формат исполнения музыки.

Лучшие сольфеджийные произведения и транскрипции были впоследствии опубликованы [4]. Победители ансамблевого пения приняли участие в финальном концерте.

В мае 2010 года состоялась китайско-российская неделя по сольфеджио и теории музыки – одна из самых масштабных и представительных. Собравшиеся в зале имели возможность познакомиться с докладами и мастер-классами представителей Московской консерватории: профессора И.К. Кузнецова и доцента И.В. Воронцовой. Китайские студенты продемонстрировали свои успехи, участвуя в различных конкурсах.

Очень зрелищно, в духе спортивного состязания, проходил, например, конкурс на самую быструю запись диктанта – «Всекитайское соревнование по стенографии нот для студентов творческих вузов».

На это соревнование можно попасть только по предварительной рекомендации вузов. В конкурсе два тура, по результатам обоих туров побеждает самый быстрый и сделавший наименьшее число ошибок. В случае, когда время записи превышает 4 минуты или точность ответа составляет менее 60%, участник снимается с соревнования. Членами жюри являются профессор по сольфеджио из разных консерваторий, университетов, музыкальных и художественных вузов.

В первом туре Всекитайского соревнования по нотной стенографии участвовало примерно 400 конкурсантов, которым нужно было успеть записать мелодию за 5 проигрываний. Вначале проигрывался весь период, затем – только первое предложение, в третий раз – опять период целиком, в четвертый – второе предложение и в заключении – все целиком.

Как только диктант написан, конкурсант должен поднять табличку, чтобы статистики зафиксировали потраченное время. После того, как все диктанты сданы, их демонстрируют на большом экране, и 10 членов жюри по очереди выставляют свои оценки за правильность написанного (соревнование есть соревнование!). Средний балл жюри суммируется с результатом по времени, что составляет итоговую оценку. Такие же испытания проходят участники, прошедшие во второй тур. Уровень сложности заданий в каждом туре одинаковый.

На китайско-русской неделе был впервые введен еще один, особый вид конкурса, который типичен для китайской культуры в целом. Это нотная каллиграфия. Искусство красиво писать иероглифы всегда было в Китае признаком образованного человека. Профессор Чжао Ишань предложил перенести такое же благоговейное отношение к письму на запись нот. Написанные вручную ноты представляли собой романсы современных композиторов с весьма сложной фортепианной фактурой. На конкурс было прислано около 1000 работ со всего Китая. Высокой оценки удостоились самые «красивые» рукописи (назвать их рукописями можно, впрочем, с оговоркой), впоследствии опубликованные в сборнике [4].

Сегодня конкурсы по сольфеджио стали не только средством проверки знаний, но и возможностью обменяться опытом преподавания между различными учебными заведениями, расположенными в самых отдаленных районах страны [3]. Такие конкурсы стали частью учебных планов. С этого времени можно отсчитывать начало *третьего этапа* истории сольфеджийных конкурсов.

Еще в 2009 году Сианьская консерватория организует «Соревнование по проверке музыкальных способностей и по чтению с листа». С 2011 года они становятся всекитайскими и проводятся ежегодно. В октябре 2010 года Китайская консерватория – второй после Центральной консерватории столичный вуз – проводит «Всекитайское соревнование по современному преподаванию сольфеджио». Среди соревнующихся не только студенты, но и молодые педагоги 20–25 лет.

Начиная с 2012 года, в Уханьской консерватории проводят конкурс слуховых способностей и конкурс по чтению с листа. В 2017 году консерватория планирует организовать соревнование между учебными группами по гармоническому сольфеджио. Студенты должны будут спеть выученное трех – четырехголосное музыкальное произведение (называя ноты) и прочесть с листа сочинение, написанное специально для данного конкурса.

К настоящему времени в Китае сложился определенный формат конкурсов по сольфеджио, состоящий из двух частей: испытания по слуху и исполнение подготовленной программы – так называемый концерт по сольфеджио. Приведем в качестве примера конкурс в Сианьской консерватории 2011 года.

В испытаниях по слуху участвовало 180 человек, распределенных на 2 подгруппы: среднее учебное звено (школы и колледжи) и высшее (бакалавриат и магистратура).

Первый отборочный тур этих испытаний представлял собой письменный диктант, который проходил одновременно в нескольких аудиториях, оборудованных системой аудиотрансляции. Во втором туре надо было спеть с листа одноголосный пример и простучать 2-х-голосную ритмическую партитуру. Участники, выдержавшие оба тура, допускались к основным, финальным соревнованиям. Эти соревнования оценивались максимум в 100 баллов и содержали следующие виды заданий:

1. Определить высоту звуков фортепиано в объеме от До большой октавы до си третьей октавы (в Китае есть специальные методики для развития абсолютного слуха). Определить высоту немusикальнх звуков – таких, как пение птиц, свист, стук по стакану. За правильно угаданные 20 звуков начисляется 20 баллов.

2. Прослушать 15–20-минутный отрывок и определить основные элементы музыкального языка (устный диктант). Ответить на вопросы о тембре инструмента, тональности и тональном плане, метре и размере, особенностях гармонии и фактуры. За правильный ответ, данный в течение 10 минут, начисляется еще 10 баллов.

3. Спеть с листа одноголосный пример в контрапункте с 2-х-голосным ритмическим рисунком (хлопки двумя руками). Студент выбирает задание из списка, показанного на большом экране. Правильный ответ – 20 баллов.

4. Спеть с листа одноголосный пример, содержащий 2–3 альтерации. Студент выбирает задание из списка, показанного на большом экране. Правильный ответ – 20 баллов.

5. Повторить на фортепиано мелодию из 8–12 тактов, трижды сыгранную экзаменатором (20 баллов).

#### Библиографический список

1. Ли Лина. О преподавании сольфеджио в КНР. *Современное музыкальное образование – 2014: материалы XIII Международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 234 – 237.
2. Хань Синьян. Межвузовский конкурс 2006 года по проектированию учебных планов по сольфеджио. *Китайская музыка*. 2006; 11: 56 – 57 (на кит. яз.)
3. Цюань Сы. Обучение сольфеджио способом соревнования по слуху. *Труды Консерватории Синхай*. Гуаньчжоу, 2013; 3: 158 – 161. (на кит. яз.)
4. Чжао Ишань. *Проектирование и совершенствование тестовых заданий по сольфеджио и теории музыки*. Сборник в 2-х томах. Пекин: Народная музыка, 2010. (на кит. яз.)

#### References

1. Li Lina. O преподаvanii sol'fedzhio v KNR. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 234 – 237.
2. Han' Sin'yan. Mezhvuzovskij konkurs 2006 goda po proektirovaniyu uchebnyh planov po sol'fedzhio. *Kitajskaya muzyka*. 2006; 11: 56 – 57 (na kit. yaz.)
3. Cyuan' Sy. Obuchenie sol'fedzhio sposobom sorevnovaniya po sluhu. *Trudy Konservatorii Sinhaj*. Guan'chzhou, 2013; 3: 158 – 161. (na kit. yaz.)
4. Chzhao lshan'. *Proektirovanie i sovershenstvovanie testovyh zadaniy po sol'fedzhio i teorii muzyki*. Sbornik v 2-h tomah. Pekin: Narodnaya muzyka, 2010. (na kit. yaz.)

Статья поступила в редакцию 31.03.17

УДК 378

**Marina Yu.V.**, senior teacher, Krasnoyarsk State Institute of Arts, Teacher of the Children's School of Arts No. 8 (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: serenada72@mail.ru

**COMPREHENSIVE EDUCATION OF THE PIANIST IN THE FRAMEWORK OF THE MUSIC SCHOOL PROGRAM.** The possibilities of the keyboard synthesizer allow widening the circle of the student's sound representations in the work on the piano repertoire. A set of timbres of traditional instruments makes it possible to simulate the completeness and variety of sounding instruments of a symphony orchestra. The article discusses models of pianist training within the program of children's music school with the inclusion of the basics of mastering modern electronic instruments based on a keyboard synthesizer. The use of an electronic musical instrument as an innovative method of musical performing pedagogy in the education of a pianist musician will make it possible to establish this direction of electronic music as an integral part of modern perspective pedagogy.

**Key words:** electronic creativity, timbre-auditory representation, electronic musical instruments, arrangement, musical education.

**Ю.В. Марина**, ст. преп. Красноярского государственного института искусств, преподаватель Детской школы искусств № 8, г. Красноярск, E-mail: serenada72@mail.ru

## КОМПЛЕКСНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПИАНИСТА В РАМКАХ ПРОГРАММЫ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Возможности клавишного синтезатора позволяют намного расширить круг звуковых представлений ученика в работе над фортепианным репертуаром. Набор тембров традиционных инструментов дает возможность смоделировать полноту и разнообразие звучания инструментов симфонического оркестра. В статье обсуждаются модели обучения пианиста в рамках



программы детской музыкальной школы с включением основ овладения современным электронным инструментарием на базе клавишного синтезатора. Применение электронного музыкального инструмента как инновационного метода музыкальной исполнительской педагогики в воспитании пианиста-музыканта позволит утвердиться этому направлению электронной музыки как неотъемлемой частью современной перспективной педагогики.

**Ключевые слова:** электронное творчество, тембрально-слуховое представление, электронные музыкальные инструменты, аранжировка, музыкальное образование.

На протяжении всего периода, с середины XIX века, существования сложившейся системы фортепианной исполнительской школы периодически обогащалась введением дополнительных дисциплин. Это позволяло сделать обучение исполнительской дисциплине более углубленным и развернутым. Ещё на стадии становления русской фортепианной школы сформировалась одна из важнейших линий в фортепианной педагогике, связанная с пониманием учениками закономерностей искусства в целом, мышлением на уровне взаимосвязей, развитием общей и музыкальной эрудиции учеников [1].

В российской фортепианной педагогике уделялось немалое значение изучению клавишных инструментов – предшественников фортепиано – как главенствующих инструментов светской европейской культуры. В средних и высших специальных учреждениях практика изучения пианистами игры на органе и клавесине в рамках дополнительного предмета ведется достаточно давно. Благодаря такой практике, профессия музыканта-органиста, музыканта-клавесиниста продолжает существовать. (В 2006 г., пройдя апробацию на базе детской музыкальной школы им. К.Н. Игумнова, программа «Клавесин» стала победителем Всероссийского конкурса на лучшие образовательные программы для детских школ искусств и в 2008 г. была утверждена научно-методическим центром по художественному образованию). Практическая ценность программы обуславливается поставленными целями, преследующими важные аспекты обучения пианиста:

- приобщение детей к сокровищнице огромного пласта клавирного искусства, охватывающего несколько веков; изучение старинных инструментов (клавесин, клавикорд, орган);

- обучение специфическим приемам звукоизвлечения (артикуляция с четко обрисованными мотивами, внимание к точности взятия и снятия звука, слышание пауз, освоение законов агогики, опирающихся на приемы риторики);

- сопоставление клавесинных и фортепианных исполнительских приемов (общие черты: ощущение кончиков пальцев, согласованность тактильных и слуховых ощущений, постоянное внимание к интонированию, при котором соотношение слуха и пальцев регулируется самим процессом мотивно-мелодического развития) [2].

Опираясь на популярность и признание данного направления, стоит обратиться к вопросу о возможности реализации программ во многих школах России. Камнем преткновения на пути реализации учебного процесса встает наличие соответствующего инструментария, а, точнее, его отсутствие в большинстве детских школ искусств (ДШИ) и детских музыкальных школ (ДМШ). Учитывая узконаправленную область применения клавесина, органа, приобретение дорогостоящих инструментов не может быть доступным каждой музыкальной школе.

Успешным решением поставленного вопроса служит обращение к современному направлению детского дополнительного образования – в сфере электронной музыки и исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах (ЭМИ) [3]. Цифровые фортепиано, электронные клавишные синтезаторы с хорошим и звуковыми характеристиками позволяют услышать и ощутить исполнителю особенности звучания не толь-

ко регистров органа, клавесина, но максимально реалистично транслировать взаимосвязь тактильных и слуховых ощущений. Следует отметить, что конструктивные особенности этих барочных инструментов устроены так, что все краски (тембры) и динамика заложены изначально в самом инструменте создателем каждого отдельного клавесина. Этим он в определенной степени схож с органом и цифровыми клавишными инструментами. На клавесине нельзя изменить звучание посредством изменения силы нажатия клавиши. Для сравнения: на фортепиано все искусство интерпретации заключено в богатстве туше, то есть в разнообразии способов нажатия или удара по клавише [4].

Не менее сложным и увлекательным занятием можно отметить работу над фортепианным репертуаром с характеристикой органного звучания. Если в цифровом фортепиано часто предустановлены только два тембра органа, то в современных клавишных синтезаторах возможно использовать не только набор готовых тембров, но и самому поучаствовать в моделировании новых голосов органа [5]. При назначении режима деления клавиатуры (split) в каждой её разделенной части экспонировать различные виды органа, воссоздавая технику игры на двухмануальном инструменте.

Следует отметить, существующее разнообразие типов механики, видов клавиатуры, размеров клавиш, характерных для разных моделей синтезаторов и цифровых фортепиано. Все это в совокупности с особенностями звуковых характеристик применяемых тембров заставляет постоянно видоизменять мускульные усилия в соответствии со звуковым результатом, что позволяет в технической работе преобладать принципу слуховой доминантности, который является основным психотехническим принципом и в школе фортепианного исполнительства. Таким образом, работа над артикуляцией на ЭМИ не менее важная составляющая исполнительской деятельности, чем на традиционных инструментах. И эта работа требует от исполнителя значительных мыслительных усилий.

Возможности клавишного синтезатора позволяют намного расширить круг звуковых представлений ученика в работе над фортепианным репертуаром. Набор тембров традиционных инструментов дает возможность смоделировать полноту и разнообразие звучания инструментов симфонического оркестра. Оркестровое слышание, часто обсуждаемое и служащее основой исполнительской реализации на фортепиано, может быть детально проработано. А активное участие в подборе тембров, выстраивание их по балансу и тесситуре звучания, а также непосредственное задействование ученика в процессе самого исполнения имеют силу практического познания (воздействия), на порядок выше многочасовых словесных объяснений.

Перечень тембров клавишного синтезатора позволяет проанализировать и исполнить музыку народного, джазового, эстрадного направлений [6; 7].

Применение ЭМИ как инновационного метода музыкальной исполнительской педагогики в воспитании пианиста-музыканта [8; 9] позволит со временем утвердиться этому направлению электронной музыки как неотъемлемой частью современной перспективной педагогики [10; 11].

#### Библиографический список

1. Федорович Е.Н. *Русская пианистическая школа как педагогический феномен*. Москва: Директ-Медиа, 2014.
2. Гудкова Л.А. Анализ программ обучения игре на клавесине для детской музыкальной школы. *Педагогика и психология образования*. 2016; 1: 25 – 31.
3. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 411 – 415.
4. Майкапар А. Клавеси. *Искусство*. 2008;16: 34 – 38.
5. Красильников И.М. *Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования*. Дубна: Феникс+, 2007.
6. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 6: 135 – 139.
7. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 22: 233 – 239.
8. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
9. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как информационно-трансляционная система в школе цифрового века. *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*. 2014; 4 (39): 99 – 103.

10. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
11. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014*: материалы XIII Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2014: 32 – 38.

## References

1. Fedorovich E.N. *Russkaya pianisticheskaya shkola kak pedagogicheskij fenomen*. Moskva: Direkt-Media, 2014.
2. Gudkova L.A. Analiz programm obucheniya igre na klavesine dlya detskoj muzykal'noj shkoly. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2016; 1: 25 – 31.
3. Gorbunova I.B., Davletova K.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty v sisteme obschego muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 411 – 415.
4. Majkapar A. Klavesi. *Iskusstvo*. 2008;16: 34 – 38.
5. Krasil'nikov I.M. `Elektronnoe muzykal'noe tvorcestvo v sisteme hudozhestvennogo obrazovaniya. Dubna: Feniks+, 2007.
6. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 6: 135 – 139.
7. Gorbunova I.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 22: 233 – 239.
8. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
9. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak informacionno-translyacionnaya sistema v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*. 2014; 4 (39): 99 – 103.
10. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014*: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2014: 32 – 38.

Статья поступила в редакцию 30.03.17

УДК 378

**Marina Yu.V.**, senior teacher, Krasnoyarsk State Institute of Arts, Teacher of the Children's School of Arts No. 8 (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: serenada72@mail.ru

**THE TIMBRE-AUDITORY ANALYSIS AS THE MAIN COMPONENT OF THE CREATIVE ACTIVITY OF THE TEACHER OF ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS.** The sound potential of modern electronic musical instruments makes it possible to disclose the contents of the music material. One of the main components of the arrangement is the ability to convey the intent of the musical material through its timbral palette. The paper considers methodological aspects of teaching the art of performing skills and arranging on a keyboard electronic musical instrument, which is characterized by its multi-timbral character, which dictates the need to develop a different approach to teaching methods, primarily related to the content of musical material through the expressive characteristics of the timbres.

**Key words:** electronic creativity, timbre-auditory representation, electronic musical instruments, arrangement, musical education.

**Ю.В. Марина**, ст. преп. Красноярского государственного института искусств, преподаватель Детской школы искусств № 8, г. Красноярск, E-mail: serenada72@mail.ru

## ТЕМБРАЛЬНО-СЛУХОВОЙ АНАЛИЗ КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ЭЛЕКТРОННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА

Звуковой потенциал современных электронных музыкальных инструментов даёт возможность раскрыть содержательную сторону нотного материала. Одной из главных составляющих аранжировки является умение передать замысел музыкального материала через его тембральную палитру. В статье рассмотрены методические аспекты обучения искусству исполнительского мастерства и аранжировки на клавишном электронном музыкальном инструменте, отличительной особенностью которого является его многотембровость, что диктует необходимость выработки иного подхода в методике обучения, связанной, прежде всего, с содержательной частью музыкального материала через выразительные характеристики применяемых тембров.

**Ключевые слова:** электронное творчество, тембрально-слуховое представление, электронные музыкальные инструменты, аранжировка, музыкальное образование.

С момента рождения человека его окружает многообразие звуков окружающего мира. Из всего звукового потока ребёнок, с первых дней жизни, распознаёт окрас звучания тембра голоса матери. Не зная слов, он узнаёт родного человека из множества других голосов. С взрослением ребёнка, круг звуков, несущих в себе информацию об окружающей среде, заметно расширяется. Ориентируясь по благозвучию тембра и мелодичности интонации, ребёнок со временем интуитивно различает дружелюбность или враждебность окружающих. Звуки природы, технические шумы, закрепленные за ситуационными событиями жизненного опыта человека, формируют структуру языка звуковых представлений, способных влиять на восприятие окружающей среды. И, наоборот, для передачи замысла произведения создавать соответствующую атмосферу посредством «звуковых символов». «Стремление искать и находить всё новые и новые краски звучаний, новые тембровые сочетания музыкальных инструментов, условия и приёмы выразительной игры на них – непреложный

фактор развития культуры человечества. <...> 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 вызвал к жизни в XIX веке серьёзную и математически точную науку – инструментоведение», – отмечают в своей статье Г.Г. Белов и И.Б. Горбунова [1, с. 135].

Звуковой потенциал современных электронных музыкальных инструментов даёт возможность раскрыть содержательную сторону нотного материала. Одной из главных составляющих успеха аранжировки является умение передать замысел музыкального материала через его тембральную палитру. Если произведение зафиксировано композитором в виде оркестровой партитуры, то передача замысла через точные указания тембров инструментов заметно упрощается. Однако разнообразие учебного материала в большей своей части базируется на инструмен-

тальной музыке, чаще фортепианной. Аранжировка такого рода музыкального материала предполагает анализ и осмысление всех компонентов средств предкальной выразительности.

Если основные компоненты: мелодия, ритм, лад, гармония, фактура, темп, регистр, штрихи, динамика фиксируются композитором, то **тембр**, как особое средство музыкальной выразительности определяется музыкантом-интерпретатором в процессе аранжировки путем анализа всех, выше перечисленных составляющих.

Итак, современные клавишные синтезаторы – это, прежде всего, многотембровые инструменты. Эту особенность можно определить как одно из главных средств выразительности, подчеркивающей уникальность инструмента. В выборе тембров на синтезаторе невозможно опираться только на внутреннюю интуицию.

Владение знаниями о тембре и методика работы с ними особенно важны при игре на синтезаторе [2]. Технические возможности инструмента позволяют решить задачу в подборе тембра, опираясь на акустические параметры звучания подобия традиционных инструментов, деления их на группы в оркестре, а также дают возможность сформировать представление о сложившемся образе каждого из этих инструментов, получить знания об исполнительских особенностях каждого из этих инструментов.

Важной составляющей в акустическом анализе тембра является отслеживание временных характеристик тембра. Такой анализ включает в себя анализ амплитудной огибающей звука. Исходя из этого, можно вывить объёмный перечень характеристик, выражающихся, например, в остроте, мягкости звучания; в светлом или темном характере звучания; в напряженности звукоизвлечения; в сухом или «шлейфовом» окончании. В работах [3; 4; 5] подробно изложены сведения об архитектонике музыкального акустического и электронного звука, в работах [6; 7] рассмотрены вопросы, связанные с современными представлениями о технологиях звукового синтеза применительно к электронным музыкальным инструментам (далее – ЭМИ). В построении отдельных аспектов методики преподавания особенностей исполнительского мастерства и аранжировки на клавишном синтезаторе мы в значительной степени опираемся на основные положения, изложенные в данных фундаментальных трудах.

Пройдя путь эмоционального сопереживания исполняемой музыки, исполнитель непременно перед встает неизбежная задача в реализации своих музыкально-образных представлений [8; 9]. Развитие чуткого тембрального слышания музыканта является главной составляющей обучения на клавишном синтеза-

торе. «ЭМИ между тем <...> обогащает оркестровые составы, привнося свою лепту в тембровое обновление современной музыки (Р. Щедрин и А. Чайковский, школа ИРКАМ об использовании ЭМИ) <...> Этот процесс интересен присутствующими в нем проявлениями перехода от понятийно представленных обобщений изучаемых (или прогнозируемых) музыкальных явлений к их практическому конкретно-образному моделированию <...>, что непосредственно сближает музыкально-исследовательскую деятельность с самой художественной практикой <...>» [1, с. 139]. Авторы статьи ссылаются на ряд работ, среди которых [10; 11; 12; 13; 14].

Важная отличительная особенность синтезатора как многотембрового инструмента диктует выработку иного подхода в методике обучения. С первого знакомства с инструментом на занятиях в моем классе юные музыканты знакомятся с содержательной частью музыкального материала через выразительные характеристики применяемых тембров.

Ребята проявляют живой интерес, знакомясь с особенностями звучания представленным в клавишном синтезаторе перечнем голосов. Наряду с тембрами традиционных инструментов, например, у начинающих музыкантов вызывают интерес звуки фантазийного характера, шумовые эффекты, группа ударных инструментов. В донотном этапе обучения творческие задания на озвучивание предложенного преподавателем сюжета с самостоятельным подбором тембров для иллюстрирования «музыкальной сказки» обычный урок может быть переведен в разряд увлеченных занятий по поиску средств музыкальной выразительности. Уже с первых шагов обучения обостряется взаимосвязь образно-слуховых представлений между действием и звуком.

Интерес к игре на клавишном синтезаторе испытывают также учащиеся фортепианного отделения. Творческие эксперименты с аранжировкой фортепианного репертуара, освоенного за учебный период, заставляют конкретизировать музыкально-слуховые представления юного пианиста. Работа над аранжировкой принуждает музыканта к системному и последовательному анализу всего произведения. Электронная музыка перестает существовать в тот момент, когда образно-слуховое представление её создателя (аранжировщика) не активно. Приступая к изучению новых произведений, юные пианисты, получившие опыт аранжировки, показывают более качественный, новый уровень в работе с нотным текстом, что поднимает на другой, качественно новый уровень процесс освоения музыкальных дисциплин в детской музыкальной школе и детской школе искусств, а также позволяет сделать весь процесс обучения более интересным и увлекательным.

#### Библиографический список

1. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 6: 135 – 139.
2. Красильников И.М. *Синтезатор и компьютер в музыкальном образовании. Проблемы педагогики электронного музыкального творчества*. Москва: Библиотечка журнала «Искусство в школе», 2004; Вып. 8.
3. Горбунова И.Б. *Архитектоника звука: монография*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014.
4. Горбунова И.Б. *Музыкальный звук: монография*. Санкт-Петербург: Издательство «СОЮЗ», 2006.
5. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 7: 213 – 218.
6. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 22: 233 – 239.
7. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 411 – 415.
8. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и комплексная модель её семантического пространства. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
9. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 254 – 257.
10. 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.
11. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. В сборнике: *Современное музыкальное образование – 2014 материалы XIII Международной научно-практической конференции*. 2014; 32 – 38.
12. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
13. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке. Т. 3: Музыкальный компьютер: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.
14. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

#### References

1. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 6: 135 – 139.
2. Krasil'nikov I.M. *Sintezator i komp'yuter v muzykal'nom obrazovanii. Problemy pedagogiki 'elektronnogo muzykal'nogo tvorchestva*. Moskva: Bibliotekha zhurnala «Iskusstvo v shcole», 2004; Vyp. 8.
3. Gorbunova I.B. *Arhitektonika zvuka: monografiya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2014.

4. Gorbunova I.B. *Muzykal'nyj zvuk: monografiya*. Cankt-Peterburg: Izdatel'stvo «SOYuZ», 2006.
5. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovaniye, ili programmirovaniye muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015, 7: 213 – 218.
6. Gorbunova I.B. Elektronnyye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 22: 233 – 239.
7. Gorbunova I.B., Davletova K.B. Elektronnyye muzykal'nye instrumenty v sisteme obschego muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 411 – 415.
8. Gorbunova I.B. Informacionnyye tehnologii v muzyke i kompleksnaya model' ee semanticheskogo prostranstva. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennyye nauki*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
9. 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.
10. 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: Nove gumanitarnye issledovaniya*. 2014; 4 (39): 99 – 103.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. V sbornike: *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014 materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2014; 32 – 38.
12. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
13. Gorbunova I.B. *Informacionnyye tehnologii v muzyke. T. 3: Muzykal'nyj komp'yuter: uchebnoe posobie*. Cankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011.
14. Gorbunova I.B. Interaktivnyye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

*Статья поступила в редакцию 31.03.17*

УДК 378.02:372.8

**Ten E.S.**, teacher of music and computer technologies, Academic Gymnasium number 56 (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: tenelina@mail.ru

**MUSICAL COMPUTER TECHNOLOGY AS A TOOL FOR THE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE MUSIC TEACHER IN THE SCHOOL OF THE XXI CENTURY.** The article presents the results of music education in educational institution on the basis of the use of music and computer technologies. Changing the perception of the child, he lives in a world of technological symbols and characters in the world of e-culture. The teacher must possess modern techniques and new educational technologies to communicate with the child in one language. One of these techniques is now the integration of media education in the work of music teachers. To teach the child to navigate the “e-environment” acquires “reading” skills, the processing and analysis of information obtained from different sources, it is critical to comprehend it, this is one of the most important tasks of the modern school.

**Key words:** musical computer technology, music education, general education, music computer, electronic musical instruments, educational institutions.

**Э.С. Тен**, преп. музыкально-компьютерных технологий Академической гимназии № 56, г. Санкт-Петербург,  
E-mail: tenelina@mail.ru

## **МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ШКОЛЕ XXI ВЕКА**

В статье обсуждаются результаты обучения музыке в общеобразовательном учреждении на основе использования музыкально-компьютерных технологий. Меняется восприятие ребёнка, он живет в мире электронной культуры, в высокотехнологичной информационной образовательной творческой среде. Учитель должен владеть современными методиками и новыми образовательными технологиями, чтобы общаться с ребёнком на одном языке. Одной из таких методик сегодня является интеграции медийного образования в систему работы учителя музыки. Важная задача современной школы заключается в необходимости научить ребёнка ориентироваться в «электронной среде», приобретать навыки «чтения», переработки и анализа информации, получаемой из разных источников, критически осмысливать её и активно использовать в процессе обучения.

**Ключевые слова:** музыкально-компьютерные технологии, музыкальное образование, общее образование, музыкальный компьютер, электронные музыкальные инструменты, общеобразовательные учреждения.

Общеобразовательная школа XXI века ознаменовалась изменениями в области способов передачи информации, и её представления: информационные и компьютерные технологии постепенно внедряются во все области наук, в частности, в область музыкального творчества и музыкального образования. Это повлияло на систему общего музыкального образования, которая нуждается в изменении в соответствии с необходимостью, вызванной развитием информационно общества. Использование информационных технологий в образовательном процессе дает учителю больше возможностей при проведении урока, делая урок более привлекательным, запоминающимся, интересным, обогащает методические возможности урока музыки, придаёт ему современный уровень. Для ученика процесс обучения становится более познавательным, инновационным, привлекательным. Ученики могут использовать технологию для более глубоких уровней собственного понимания, импровизировать. Обучение нотной грамоте, музыкальному языку, музыкальным терминам, игре на музыкальном инструменте становится не чем-то особенным или сложным (чему обучают в музыкальных школах), а доступным и понятным. Каждый урок становится открытием каких-то новых идей, постижением новых знаний. Со-

временное общее обучение музыке уже не ограничивается исключительно только пением по слуху, без изучения музыкальной письменности и освоения инструмента. Более того, информационные технологии помогают понимать не только музыку и музыкальную грамоту, но так же осваивать персональный компьютер. В связи, с чем появилось новое направление в общеобразовательной системе, в Школе XXI века – музыкально-компьютерные технологии [1; 2].

Современные музыкально-компьютерные технологии (МКТ) дают каждому ученику возможность интерактивного общения с музыкой, чего не было никогда в прошлом [3; 4]. Они открывают большие перспективы школьной системы музыкального образования. МКТ делает доступным общение с музыкой в интерактивном режиме для любого контингента учащихся, любого возраста, социального положения и степени музыкальных способностей. Преимуществом является усовершенствованная система музыкального языка и музыкальной письменности [5]. Через МКТ музыка становится доступной и понятной для каждого обучаемого [6]. С помощью общего музыкального образования возникает возможность расширения образовательных сфер в целом и формирование позитивных качеств личности и развитие способ-

ностей (многоплановость мышления, развития координации движения при игре на инструменте двумя руками, скорость реакции, концентрация внимания, креативность, интеграция – разработаны принципы двухсторонней связи музыкальной деятельности и близких к ней по психологическим параметрам немusикальнх видов деятельности).

Развитие МКТ в общем образовании, широкое применения, востребованность позволяет говорить о появлении новой образовательной среды. Куда входит: 1) музыкальный компьютер как основной элемент аппаратно-инструментальной базы новой образовательной творческой среды и программное обеспечение музыкально-компьютерного образовательного комплекса; 2) методическая система и ее методологическая основа, позволяющая адекватно использовать МКТ на всех этапах и во всех направлениях музыкально-компьютерного процесса; 3) социально-компьютерный фактор воспитания всесторонней развитой личности [7].

Все перечисленные особенности и возможности учебного процесса реализуются на базе ГБОУ «Академической гимназии № 56» г. Санкт-Петербурга. «Академическая гимназия № 56» является крупнейшим, не только в Санкт-Петербурге, но и во всем Северо-Западном регионе, государственным бюджетным образовательным учреждением полного общего образования. Созданный в 2002 году на базе Гимназии № 56 крупный образовательный комплекс в настоящее время включает в себя дошкольное отделение, две начальные школы, среднюю и старшую школу. В 2012 году на базе двух начальных и средней школ были открыты МКТ-классы, которые оборудованы 13 персональными компьютерами с MIDI-клавиатурами и наушниками, проектором и SMART-доской. Образовательная программа класса МКТ построена на основе инновационного учебно-методического комплекса «Музыка и информатика». В «Академической гимназии № 56» урок музыки осуществляется в нескольких музыкальных направлениях: хор девочек, хор мальчиков, музыкальная литература, класс флейт и МКТ.

Для успешного управления музыкальным обучающим процессом современному учителю необходимо использовать не только традиционные методы работы, музыкальные инструменты, но и новейшие электронные музыкальные инструменты (ЭМИ) [8; 9], музыкальный компьютер (МК) [10] и МКТ-программы [11]. Из-за четкого количества мест в классе МКТ (по ФГОС разрешено только 12 компьютеров, соответственно, в классе всегда максимум 12 учеников) у учителя есть возможность сосредоточить свое внимание на индивидуальной помощи ученикам, раздате индивидуальных творческих заданий. Так же в мультимедийном классе по отношению к учителю музыки выдвигаются новые требования. В независимости от того, в какой области знаний задействован учитель, одной из ключевых особенностей современного специалиста является его информационная компетентность. На сегодняшний день учителю музыки необходимо владеть ИКТ в полном объеме, быть готовым к использованию в профессиональной практике. Это требует, помимо базовых знаний владения ПК, так же знаниями, умениями и навыками работы со звуком и мультимедиа на основе информационных технологий и МКТ. Учитель музыки должен не только владеть музыкально-исполнительскими данными, владеть традиционными музыкальными дисциплинами, но и обладать педагогическими

компетенциями в области интеграции информационных знаний и умений в работе со звуком и мультимедиа в профессиональной деятельности.

Ученики могут использовать МКТ для воплощения своих творческих идей, сообщать свои идеи другим и обсуждать их, у учеников есть возможность самостоятельной творческой работы, импровизации. С помощью мультимедийных систем дети могут собирать информацию разных видов, затем обрабатывать ее, играть с ней, искать в ней внутренние связи и взаимодействия.

Современный урок музыки в общеобразовательной школе изобилует новыми приемами педагогической техники, практически, на всех его этапах. С помощью возможностей класса МКТ учитель может быстрее научить учеников самостоятельно работать, вызывая большой интерес к своему предмету, приобщить ученика к творческому процессу, когда ребенок видит результат своего труда, оцененного учителем по достоинству. МКТ на уроках музыки в общеобразовательной школе – это индивидуальный подход к каждому ученику, способ повышения качества учебного материала и усиление образовательных эффектов, возможность создания и применения разноуровневых заданий на уроке; преподавание музыки на основе МКТ предполагает многовариантное использование дидактических приемов и методов обучения в рамках одного урока.

Изучение любой темы на уроке музыки в общеобразовательной школе с помощью МКТ позволяет не только слушать музыку в записи, просматривать фрагменты произведений видеозаписи, но и дает возможность открытого доступа к большому блоку информации, связанному с миром искусства – живописи, музыки, литературы, хореографии, театра. Предмет МКТ также оказывает сильное влияние на личность ребенка. Согласно проведенным исследованиям (см., например, работы [3; 4; 5; 6]), а также на основании результатов нашего педагогического опыта, можно с уверенностью утверждать, что дети, которые обучались по разработанным программам для класса МКТ в общеобразовательной школе, имеют более высокие результаты обучения по математике, русскому языку и другим дисциплинам.

Таким образом, мы можем говорить о МКТ как о чрезвычайно эффективном и полезном инструменте в педагогической деятельности учителя музыки. Класс МКТ позволяет развивать познавательный процесс, при котором ученик действует активно, вовлекается в процесс самостоятельного поиска и открытия новых знаний, решает вопросы проблемного, творческого, исследовательского характера (данное положение находит активное подтверждение в проведенных исследованиях, проведенных педагогами-новаторами, учителями музыки, учеными; см., например, работы [12; 13]). Только при активном отношении ученика к делу, его непосредственном участии пробуждается интерес к музыке к искусству, а в будущем – и к самостоятельной деятельности вне класса и школы. С первого года работы в классе МКТ в «Академической гимназии № 56» наблюдается повышенный интерес к предмету «Музыка». И связано это, прежде всего, с использованием МКТ в преподавании музыки в общеобразовательной школе [14].

Особое значение приобретают знания в области МКТ для учителя музыки общеобразовательной школы с учетом современных требований реализации возможностей инклюзивного образования [15; 16].

#### Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии – новая образовательная творческая среда. *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2007; 1: 47 – 51.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014: материалы XIII Международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2014: 32 – 38.
3. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
4. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как информационно-трансляционная система в школе цифрового века. *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*. 2014; 4 (39): 99 – 103.
5. Горбунова И.Б., Бергер Н.А., Белов Г.Г. Общее музыкальное образование в школе цифрового века. *Научное мнение*. 2014; 10-2: 22 – 34.
6. Горбунова И.Б., Бергер Н.А., Яцентковская Н.А. Общее музыкальное образование в школе XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
7. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
8. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 411 – 415.
9. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 6: 135 – 139.
10. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 254 – 257.

11. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или Программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 7: 213 – 218.
12. Горбунова И.Б. Новые художественные миры. Интервью профессора РГПУ им. А.И. Герцена И.Б. Горбуновой. *Музыка в школе*. 2010; 4: 11 – 14.
13. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Музыкально-компьютерные технологии как фактор становления профессиональной компетентности современного музыканта-педагога. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 12 (83): 390 – 396.
14. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
15. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: лаборатория. *Медиамузыка*. 2012; 1: 5. Available at: [http://mediamusic-journal.com/Issues/1\\_5.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html)
16. Воронов А.М., Горбунова И.Б., Камерис А., Романенко Л.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в школе цифрового века. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 5 (76): 240 – 246.

## References

1. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii – novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2007; 1: 47 – 51.
2. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschey redakciej I.B. Gorbunovoj. 2014: 32 – 38.
3. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
4. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak informacionno-translyacionnaya sistema v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*. 2014; 4 (39): 99 – 103.
5. Gorbunova I.B., Berger N.A., Belov G.G. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole cifrovogo veka. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 10-2: 22 – 34.
6. Gorbunova I.B., Berger N.A., Yacentkovskaya N.A. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
7. 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.
8. Gorbunova I.B., Davletova K.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty v sisteme obschego muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 411 – 415.
9. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 6: 135 – 139.
10. 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.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovaniye, ili Programmirovaniye muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 7: 213 – 218.
12. Gorbunova I.B. Novye hudozhestvennyye miry. Interv'yu professora RGPU im. A.I. Gercena I.B. Gorbunovoj. *Muzyka v shkole*. 2010; 4: 11 – 14.
13. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak faktor stanovleniya professional'noj kompetentnosti sovremenno go muzykanta-pedagoga. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*. 2013; 12 (83): 390 – 396.
14. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
15. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: laboratoriya. *Mediamuzyka*. 2012; 1: 5. Available at: [http://mediamusic-journal.com/Issues/1\\_5.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html)
16. Voronov A.M., Gorbunova I.B., Kameris A., Romanenko L.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*. 2013; 5 (76): 240 – 246.

*Статья поступила в редакцию 31.03.17*

УДК 378

**Товпич И.О.**, Director GBOU School № 8 with profound study of music series "Music", Frunze district of St. Petersburg, postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: [gorbunovaib@herzen.spb.ru](mailto:gorbunovaib@herzen.spb.ru)

**INTEGRATION OF INFORMATION AND ART TEACHING AIDS IN THE GENERAL EDUCATION SYSTEM (USING THE EXAMPLE OF SCHOOLS WITH IN-DEPTH STUDY OF MUSICAL CYCLE SUBJECTS).** The article highlights the pedagogical experience of implementing the process of integrating information and art teaching aids in the general education system using the example of a secondary education school with in-depth study of musical cycle subjects. The work studies the process of implementing the integration of information and art teaching aids in the general education system with the use of modern music and computer technologies as one of the tools in the formation of the information educational environment of the school aimed at achieving new educational results by all participants of the educational process.

**Key words:** musical computer technology, music computer, software, information technologies, general education, information educational environment, interactive educational technologies.

**И.О. Товпич**, дир. ГБОУ СОШ №8 с углубленным изучением предметов музыкального цикла «Музыка» Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга, аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: [gorbunovaib@herzen.spb.ru](mailto:gorbunovaib@herzen.spb.ru)

## **ИНТЕГРАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ШКОЛ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ПРЕДМЕТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ЦИКЛА)**

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. Рассмотрен 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.

**Ключевые слова:** музыкально-компьютерные технологии, музыкальный компьютер, программное обеспечение, информационные технологии, общее образование, информационная образовательная среда, интерактивные образовательные технологии.

В современной школе с углубленным изучением предметов музыкального цикла учащиеся и преподаватели активно вовлечены в музыкально-просветительскую деятельность, концертную работу, проводят большое количество внеклассных и внешкольных мероприятий, что вызывает необходимость разработки новых форм проведения традиционных мероприятий. Решение творческих задач путем интеграции художественных и информационных средств, гибкого перераспределения между детьми и взрослыми способов применения интегрированного знания изменяет способы, пути социального становления и уровень развития коммуникативных навыков обучающихся, педагогических работников, родителей и партнеров. Наш опыт показывает колоссальную разницу в качестве проведения массовых мероприятий, подготовленных и проведенных обучающимися, педагогическими сотрудниками и родителями посредством использования разработанных всеми различными интерактивных ресурсов на основе использования современных информационных технологий.

Отчётные концерты школы, когда основные организационные функции выполняют обучающиеся по созданию афиши, программы, отбору лучших исполнителей, являясь и звукорежиссерами, и операторами, и ведущими, и создателями визитных карточек участников, и тележурналистами, и монтажниками звукового и видео материала, ведущими голосование на сайте, и многое другое, что, безусловно, непосредственно связано с использованием компьютерных технологий и, несомненно, развивает информационную культуру всех участников образовательного процесса и всего образовательного учреждения. В статье освещается педагогический опыт реализации процесса интеграции информационных и художественных средств обучения в системе общего образования на примере средней общеобразовательной школы №8 «Музыка» с углубленным изучением предметов музыкального цикла Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга, которая является членом Ассоциации «Университетский образовательный округ Санкт-Петербурга и Ленинградской области» и экспериментальной площадкой для апробации инновационных образовательных процессов на основе использования музыкально-компьютерных технологий (МКТ) учебно-методической лабораторией «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Концертные программы, мастер-классы международного уровня с музыкантами из разных стран, использование МКТ [1; 2] в музыкальном образовании и концертной деятельности музыкантов различных стилевых и жанровых направлений, компьютерные игры различной тематики нацелены на повторение предложенного опыта, его распространение и практическое использование.

МКТ рассматриваются как один из инструментов в формировании информационной образовательной среды (ИОС) школы, нацеленной на достижение новых образовательных результатов: учитель организует и активизирует учебную деятельность каждого ученика, при этом меняется позиция и характер работы самого учителя, он перестает быть единственным источником знаний. Предлагается педагогически новый подход к обучению детей музыкальной грамотности, ориентированный на совре-

менного ребёнка, воспитанного в значительной степени под влиянием компьютерной логики и эстетики. В частности, изучение MIDI-клавиатуры на уроках музыки в общей школе позволяет предоставить максимальные возможности для творческой активности каждого учащегося, независимо от его музыкальных способностей [3; 4]. Отличием является и то, что изучение информатики построено на материалах, имеющих отношение к музыке. Таким образом, на практике реализуется межпредметная интеграция: работа с музыкальным компьютером (МК) на уроке информатики создает необходимую базу для плодотворных занятий музыкой с использованием МК [5] как инструмента обучения. Компьютерное музыкальное творчество является средством формирования информационной компетентности как учащегося, так и современного педагога-музыканта [6; 7]. Так, активное включение МКТ в музыкально-образовательный процесс позволяет достичь следующие *цели 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 [8; 9];
- улучшить качество представления материала и сделать его более интересным и привлекательным для учащихся по сравнению с традиционными учебными пособиями;
- поддерживать 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 [10].

Современный учитель становится не единственным носителем «объективного» знания, а экспертом и помощником для ученика в поиске, оценке, обработке и представлению самостоятельно полученной им информации.

#### Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014*: материалы XIII Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014: 32 – 38.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе Digital Humanities. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
3. Воронов А.М., Горбунова И.Б., Камерис А., Романенко Л.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в школе цифрового века. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
4. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как информационно-трансляционная система в школе цифрового века. *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*. 2014; 4 (39): 99 – 103.
5. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 254 – 257.
6. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 7: 213 – 218.
7. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и комплексная модель её семантического пространства. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
8. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 162 – 168.
9. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
10. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

## References

1. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014: materialy XIII Mezhduнародной nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Cankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 32 – 38.
2. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive Digital Humanities. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
3. Voronov A.M., Gorbunova I.B., Kameris A., Romanenko L.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*. 2013; 5 (76): 240 – 246.
4. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak informacionno-translyacionnaya sistema v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*. 2014; 4 (39): 99 – 103.
5. 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.
6. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovanie, ili programmirovanie muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 7: 213 – 218.
7. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i kompleksnaya model' ee semanticheskogo prostranstva. *Nauchno-tehničeskije vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehničeskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
8. 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.
9. 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.
10. 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 31.03.17

УДК 378

**Gadzhieva P.D.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: krik020304@mail.ru*

**METHOD OF USING THE CASE METHOD IN TEACHING SOCIAL STUDIES.** In this article, based on the analysis of psychological and pedagogical literature and generalization, systematization of the practical experience of school teachers, the relevance of the use of modern teaching technologies in the study of the social science course is substantiated. The possibilities of the case method in increasing the cognitive activity of students in social studies classes are described. The technique of application of video cases at various stages of lessons in the practice of teaching social studies is given. The author concludes that the use of case technology is a popular way of teaching social studies. The case method promotes cognitive interests, creative abilities of students including them in an active dialogue, processing and analysis of information on various problem situations.

**Key words: modern technologies of teaching, case method, case technologies, video-cases.**

**П.Д. Гаджиева**, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения праву, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: krik020304@mail.ru

## МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-МЕТОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

В данной статье на основе анализа психолого-педагогической литературы и обобщения, систематизации практического опыта работы школьных педагогов, обоснована актуальность использования современных технологий обучения в изучении обществоведческого курса. В статье описываются возможности использования кейс-метода в повышении познавательной активности обучающихся на уроках обществознания; дана методика применения видео-кейсов на различных этапах уроков в практике преподавания обществознания. Автор делает вывод о том, что применение кейс-технологий является на сегодня востребованным способом обучения обществознанию. Кейс-метод развивает познавательные интересы, творческие способности обучающихся включая их в активный диалог, обработку и анализ информации, характеризующей различные проблемные ситуации.

**Ключевые слова: современные технологии обучения, кейс-метод, кейс-технологии, виде-кейсы.**

Перемены, происходящие в российском образовании, направлены на формирование ключевых компетенций, которые помогут учащемуся достичь уровня образованности, достаточного для самостоятельного решения мировоззренческих и исследовательских проблем теоретического или прикладного характера. Педагоги понимают, что одних знаний, умений, навыков для этого недостаточно, нужно осваивать другие технологии, изменять содержание уроков.

Среди современных технологий и методов обучения в последнее время особое место в образовании занимает обучение кейс-методом. Кейс-метод совмещает в себе такие прекрасно зарекомендовавшие себя методы, как: метод проектов, ролевая игра, ситуативный анализ и многое другое. При решении общей проблемы на уроках литературы полезной оказывается совместная деятельность, которая позволяет всем учащимся полностью осмыслить и усвоить учебный материал, дополнительную информацию, а главное – научиться работать совместно и самостоятельно.

Кейс-технология представляют собой множество методов и приёмов обучения, образовательных технологий, основанных на решении задач, конкретных проблем. Их соотносят с интерактивными методами обучения, они предоставляют взаимодействовать

всем учащимся, включая и учителя. Название технологии произошло от английского case – чемодан, портфель, и от латинского casus – запутанный, странный случай

Анализ существующей практики педагогов показывает, что кейс-технология для учителя достаточно проблематична. Во-первых, она заставляет глубоко освоить не только внешние стороны кейса в его использовании на уроке, но и проникнуть в особую философию мышления и деятельности. Здесь центральное место будет занимать процесс развития умений в использовании, а затем и разработке проблемно-аналитических кейсов сначала самим учителем, а затем и его учениками.

Основными понятиями, используемыми в кейс-технологии, являются понятия «ситуация» и «анализ», а также производное от них – «анализ ситуации». Термин «ситуация» может пониматься как состояние, событие, действие, поворотный момент для принятия решения, набор определенных взаимосвязанных фактов, которое содержит в себе противоречие(я), необходимость оценки(ок) или способов выхода на новый уровень.

При использовании кейс-технологии деятельность учителя состоит в том, что он, доводит в необходимых случаях объяснение содержания наиболее сложных понятий, систематически создает проблемные ситуации, сообщает учащимся факты и



организует их учебно-познавательную деятельность, так что на основе анализа фактов учащиеся самостоятельно делают выводы и обобщения, формируют с помощью учителя определенные понятия, законы. В результате у учащихся вырабатываются навыки умственных операций и действий, навыки переноса знаний, развивается внимание, воля, творческое воображение.

При использовании кейс-технологии на уроках обществознания педагоги преследуют следующие цели:

- погружение в историю, в ходе которого ученики эмоционально переживают то, что чувствовали участники событий – это формирует их ценностные установки;

- способствовать тому, чтобы учащиеся пришли к выводу о том, что из любой ситуации существует много выходов и определили от чего зависит тот или иной выход, т. е. формируется ответственность детей за выбор;

- развитие компетентностей учащихся;
- формирование навыков критического мышления;

Для того, чтобы продемонстрировать теоретические положения нормативных актов на практике, заинтересовать обучающихся в изучении конкретного правового вопроса, необходимо прежде всего научить активно использовать умения работать с информацией и критически её осмысливать, развивать аналитические навыки (умение отличать данные от информации, классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять ее, находить пропуски информации и уметь восстанавливать их), развивать практические и творческие навыки, коммуникативную и социальную культуру, формировать рефлексивную позицию..

Кейсы классифицируются исходя из целей и задач процесса обучения на следующие типы: обучающие анализу и оценке, обучающие решению проблем и принятию решений, иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом.

Кейс, иллюстрирующий проблему может представляться в виде рисунков, картин, звуков, видеосюжетов.

Особое значение в изучении обществознания отводится видео-кейсам. Видео-кейс представляет собой современную технологию обучения, при которой обучающиеся активно взаимодействуют, активно участвуют в моделируемой ситуации, данные кейсы разрабатываются на основе необходимых для решения проблемы нормативных актов.

Методические материалы по сопровождению видео-кейса в учебном процессе включают: описание содержания сюжетов видео-кейса и вопросов к ним по темам занятия; описание приема работы с вопросами видео-кейсов; описание законодательства и нормативных правовых актов Российской Федерации, регулирующих образовательные правоотношения в образовательных организациях среднего профессионального образования; описание рекомендуемого программного обеспечения для использования видео-кейсов.

Описание содержания сюжетов видео-кейса по темам занятия должно быть представлено в виде краткого текстового изложения видеосюжета, с методическими рекомендациями по их использованию, а так же их применению в различных темах и целях занятия.

Описание приемов работы с вопросами видео-кейсов содержит в себе представление той жизненной ситуации, которая описана в видео-кейсе, мысленное участие в ней.

Вторым видом приема работы с вопросами видео-кейса на смысловые части. Применение этого приёма обеспечивает как понимание содержания задачи, так и запоминание.

Третьим приемом работы с вопросами выступает моделирование ситуации, описанной в задаче, с помощью: реальных предметов, о которых идёт речь в задаче, предметных моделей, графических моделей в виде рисунка или чертежа.

Алгоритм использования видео-кейса в учебном процессе включает в себя следующие этапы: введение в ситуацию, демонстрация видео-сюжета, основной (аналитический) этап, краткое изложение членами групп материалов из видео-кейса их обсуждение, выявление проблемных моментов, решение видео-кейса.

Заключительный этап состоит из результатов аналитической работы обобщающее выступление преподавателя – анализ ситуации, оценивание преподавателем решения обучающихся.

Решение видео-кейсов позволит обогатить и расширить практическую основу образовательной программы, использование мультимедийных технологий предоставит преподавателю обществузнание объединить многокомпонентную информационную среду, упростить переработку информации.

На современном этапе развития образования актуализируется проблема совершенствования методики преподавания обществознания. В этих целях необходимо в школьную практику внедрить современные образовательные технологии, методы, способы и средства обучения.

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод, что применение кейс-технологий является на сегодня востребованным способом обучения обществознанию. Кейс-метод развивает познавательные интересы, творческие способности обучающихся включая их в активный диалог, обработку и анализ информации, характеризующей различные проблемные ситуации. Следует подчеркнуть, что ценность кейс-метода заключается в том, что он является практико-ориентированным, дает возможность применять полученные правовые знания в конкретных ситуациях, в профессиональной деятельности.

Кейс-технологии создают условия для того, чтобы учащиеся могли вообразить то, чего в их непосредственном опыте не было, они вооружают учащихся доступными для них способами воссоздания обществоведческой действительности.

#### Библиографический список

1. Гаджиева П.Д. Кейс-метод – как метод интерактивного обучения. *Право и образование*. 2015.
2. Суханова Е.А. *Инновационные образовательные технологии: теория и практика*. Томск, 2010.
3. Кларин М.В. *Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках*. Москва, 2014.
4. Иванова Е.В. *Инновационные педагогические технологии: Модульное пособие для преподавателей профессиональной школы*. Москва, 2012.

#### References

1. Gadzhieva P.D. Kejs-metod – kak metod interaktivnogo obucheniya. *Pravo i obrazovanie*. 2015.
2. Suhanova E.A. *Innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii: teoriya i praktika*. Tomsk, 2010.
3. Klarin M.V. *Innovacionnye modeli obucheniya v zarubezhnyh pedagogicheskikh poiskah*. Moskva, 2014.
4. Ivanova E.V. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii: Modul'noe posobie dlya prepodavatelej professional'noj shkoly*. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 03.04.17

УДК 378

**Ivanova O.A.**, postgraduate, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: vladox1970@mail.ru

**PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE STUDENT IN THE CONTEXT OF ACTIVITIES.** The article analyzes various approaches to the concepts of “professional development” and “professional formation”. The author considers positions of scientists and researchers in relation to professional development, proposed a definition of the concept. The problem of professional formation is crucial for understanding the place and role of students in conditions of modernization of Russian education and the use of the educational standards of new generation. Professional development takes place in activities and is naturally accompanied by personal and professional development specialist. The new quality of the individual – enriched professional orientation and forming of professional competence and experience – develop personal and professional characteristics that are important for self-realization in the profession.

**Key words:** education, humanitarian paradigm, formation, professional formation of the personality, professionalization.

**О.А. Иванова**, аспирант, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул,  
E-mail: vladox1970@mail.ru

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье проанализированы различные подходы к понятию «профессиональное становление», «профессиональное развитие», рассмотрены позиции ученых и исследователей по отношению к профессиональному становлению, предложено авторское определение понятия. Проблема профессионального становления является ключевой для понимания места и роли студенчества в условиях модернизации российского образования и реализации ФГОС нового поколения. Профессиональное становление происходит в деятельности и закономерно сопровождается личностно-профессиональным развитием специалиста. В результате появляются новые качества личности: обогащается профессиональная направленность, формируются профессиональные компетенции и опыт, развиваются личностно-профессиональные характеристики, значимые для самореализации в профессии.

**Ключевые слова:** образование, гуманитарная парадигма, становление, профессиональное становление личности, профессионализация.

Образование является социально значимой системой, от эффективности работы которой зависит инновационный потенциал всей страны, а вместе с ним и возможность России успешно конкурировать в глобальном экономическом пространстве. В современном мире значение образования как центрального фактора формирования нового качества не только экономики, но и общества в целом неуклонно возрастает. Образовательная политика становится важнейшей составляющей политики государства, инструментом обеспечения прав и свобод личности, повышения темпов социально-экономического и научно-технического развития, гуманизации общества, роста культуры.

В гуманитарной парадигме образование понимается как становление образа мира человека в культуре и образ культуры в самом человеке (В.С. Библиер). Ориентация профессионального обучения на создание условий становления профессионального образа мира как целостного отношения выпускника к себе, другому, своей будущей деятельности выступает стратегической целью [1]. В стандартах высшего и среднего профессионального образования профессиональный образ мира представлен в виде требований к подготовке специалиста, способного осуществлять те или иные функции, опираясь на теоретические знания в своей предметной области. В тоже время обеспечение профессиональной подготовки и профессионального образования – хотя и сопряженные, но существенно разные задачи [2].

Если подготовка обеспечивает в той или иной степени готовность выпускника к конкретному решению «частных» задач профессиональной деятельности, то профессиональное образование предполагает профессиональную компетентность, за которой в первую очередь стоят понимание и целостное видение конкретной профессиональной области и себя в ней. Проблема профессионального становления является ключевой для понимания места и роли студенчества в условиях модернизации российского образования и реализации Федерального государственного стандарта среднего профессионального образования (ФГОС СПО) нового поколения.

В современных условиях понятие «становление» наполняется особой актуальностью и приобретает категориальный статус. Определим истоки его научной интерпретации. С одной стороны, становление – это «*формирование, совершенствование*», процесс, имеющий свою предельность в появлении того или иного качества и его улучшение. С другой, – это «*развитие, возникновение*» как движение, не достигающее своего насыщения. В этом контексте дано и определение С.И. Ожегова: становление – возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития [3].

Если развитие представляет собой взаимосвязанный процесс количественных и качественных изменений человека, а формирование выступает как результат развития личности и обозначает приобретение совокупности устойчивых свойств и качеств [4, с. 66], то становление личности может рассматриваться как приобретение человеком в процессе развития новых свойств и качеств личности, приближение к определенному состоянию или уровню развития, а также промежуточный результат развития [5, с. 47]. То есть, возникает круговая структура: процесс развития состоит из множества актов становления, а становление может рассматриваться в качестве этапа развития.

Становление как философская категория означает переход от одной определенности бытия к другой, от одной ступени развития к другой, возникновение нового и исчезновение старого, вызванного производящей причиной и направляемого целью, которая может содержаться в самом становящемся человеке [6].

Поэтому становление можно считать узловым элементом развития, изменений, движения. По своей сути, это диалектическое взаимодействие бытия и ничто, когда ничто переходит в бытие, или наоборот, бытие переходит в ничто. Становление является единством, моменты которого, бытие и ничто, по мнению Гегеля, даны как нераздельные, и в то же время отличительные от них самих, являются относительно их чем-то третьим, что в своей самой характерной форме является становлением. Это «движение к бытию», т.е. рождение и переход к самостоятельному существованию, после чего может последовать развитие от более сложной формы изменений» [6]. Отсюда следует, что всякое становление связано со сменой качества. Новое качество в этом процессе начинается с реальной возможности превращаться в действительность. Человек – это и есть возможность быть, становиться.

С точки зрения философии, становление личности – это процесс, начинающийся в абсолютном движении. Его глубинной причиной является смысловая неполнота возможности, которую человек обнаруживает и может благодаря присущей ему свободе пополнить ее в ходе собственной жизнедеятельности. Универсальным способом такого становления выступает человеческая деятельность, в том числе, профессиональная.

Деятельностная природа становления позволяет интерпретировать его как промежуточный результат и как форму порождения новой реальной образовательной ситуации. Деятельность выводит студента за границы протекающего здесь-и-сейчас, она обязательно предполагает модель желаемого будущего, позволяет ему использовать ранее накопленный опыт. Это процесс, развернутый во времени; внутренняя преемственность и цельность деятельности обеспечивают, с точки зрения А.Н. Леонтьева, цельность образа мира человека в его становлении.

С одной стороны, становление происходит под влиянием внешних условий, проявляющихся, прежде всего, в специально организованном воспитании и обучении, под влиянием внешней социокультурной среды, а с другой – под влиянием внутренних факторов (задатки, склонности, личные устремления, собственная активность и т. д.). Человек внутренне на основе своих способностей и целей постепенно овладевает способностью самостоятельно определять путь собственного развития, осуществляет его как свободную личностно значимую деятельность [7, с. 18].

Это позволяет рассматривать становление как непрерывный процесс целенаправленного появления нового качества личности студента в деятельности, детерминированной обнаружением им смысловой неполноты своих возможностей. Универсальным способом такого становления для студента выступает учебная, квазипрофессиональная и производственная деятельность.

Профессиональное становление, рассмотренное сквозь призму профессиональной деятельности, среди своих критериев имеет формальные (диплом специалиста, сертификаты повышения квалификации, диплом о переподготовке) и неформальные (профессиональное мышление, умение применять нестандартные средства для решения профессиональных задач, востребованность труда).

Именно профессиональная деятельность, являясь ведущим видом деятельности взрослого человека, оказывает влияние на становление личности, ее психических функций, на систему отношений личности и её образ жизни [8, с. 12]. Для подавляющего большинства людей, по мнению Е.М. Борисовой, именно профессиональная деятельность предоставляет возможности удовлетворять всю гамму их потребностей, раскрывать свои спо-

собности, утверждать себя как личность, достигать определённого социального статуса и т.д. [9].

Становление личности, также считает Ю.Н. Кулюткина, происходит в достижении успеха через профессиональную деятельность [10, с. 35]. Данные идеи нашли отражение и в работе Л.И. Анцыферовой. Исследует психологические механизмы становления личности, она говорит о переживании человеком профессиональной деятельности как выражения своего подлинного «Я», как воплощения и доказательства своей суверенности. Достигнутые человеком в профессиональной деятельности успехи «переживаются личностью как удача на целостном жизненном пути», «в ходе успешного профессионального становления происходит наиболее полное развитие личности» [11, с. 16].

Л.М. Митина отмечает, что «подлинно профессиональное развитие немисливо вне личностного развития». Профессионализация личности приводит к формированию особых качеств и черт, присущих представителям данной профессии, которые облегчают выполнение профессиональной деятельности и приводят к выработке оптимальных способов и приёмов её осуществления [12]. Профессиональное становление, таким образом, происходит в деятельности и закономерно сопровождается личностно-профессиональным развитием специалиста, являясь одновременно его результатом.

Учитывая деятельностный аспект профессионального становления, связанный с осознанием личности своего имеющегося и недостающего опыта, обнаружением собственных проблем и желанием разрешить противоречия. По мнению Э.Ф. Зеера, профессиональное становление – это «процесс развития и саморазвития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определение своего места в мире профессий, реализации себя в профессии и самоактуализации своего потенциала для достижения вершин профессионализма, процесс повышения уровня и совершенствования структуры профессиональной направленности, профессиональной компетентности, социально и профессионально важных качеств и профессионально значимых психо-физиологических свойств через разрешение противоречий между актуальным уровнем их развития, социальной ситуацией и развивающей ведущей деятельностью» [13].

Э.Ф. Зеер трактует профессиональное становление не только в педагогическом ключе, раскрывая цели, содержание и условия процесса. Его обоснование раскрывает и философский контекст профессионального становления как возможности человека «быть», непрерывно развиваться в ходе проектирования и реализации различных видов деятельности через преодоление барьеров.

В связи с этим, «профессиональное становление» может быть представлено как временная последовательность ступеней, периодов, стадий и как совокупность способов и средств, где следование их друг за другом имеет не временную, а целевую детерминацию, что позволяет выявить составляющие его *структурные компоненты* и расположить их в логической последовательности:

- формирование позитивного отношения к выбранной профессии и определение своего места в мире профессий (Э.Ф. Зеер, Е.А. Рябконов);
- выявление психологических возможностей личности, соотношение их с содержанием и требованиями будущей профессии (Э.Ф. Зеер, Б.П. Невзоров);
- овладение знаниями, формирование умений и навыков профессиональной деятельности (Т.В. Киселёва, Е.А. Рябконов);
- освоение профессионально ориентированных видов деятельности (Э.Ф. Зеер);
- реализация себя в профессии, самоактуализация и самореализация личностного потенциала (Э.Ф. Зеер, В.Д. Симоненко);
- способность адаптироваться к изменяющимся условиям в процессе профессиональной деятельности (Б.П. Невзоров);
- достижение общественного признания в процессе освоения социального пространства (Т.В. Киселёва).

Очевидно, что профессиональное становление студента в период обучения подразумевает не только совершенствование

трудовых навыков, но и самосовершенствование личности. При сравнении позиций входящего в профессию человека, начинающего специалиста и профессионала зафиксирована динамика: из исполнителя студент становится создателем, от простого приложения знаний и навыков он приходит к анализу и критической оценке ситуации, от приспособления – к творчеству. Профессиональная деятельность является необходимым и самым длительным этапом вхождения будущего выпускника в культуру.

Выделенные структурные компоненты позволяют выявить сущностные характеристики профессионального становления личности студента:

- позитивное отношение к выбранной профессии, определение своего места в мире профессий;
- психологические возможности личности, соотносящиеся с содержанием и требованиями будущей профессии;
- знания, умения и навыки профессиональной деятельности;
- успешность в освоении профессионально ориентированных видов деятельности;
- самоактуализация и самореализация личностного потенциала в профессии;
- адаптация к изменяющимся условиям в процессе профессиональной деятельности;
- общественное признание в процессе освоения социального пространства.

По большому счету, индикаторами профессионального становления студента выступают триединые характеристики его личности:

- *профессиональная направленность* – мотивы, потребности, интересы к профессиональной деятельности, способность обнаружения неполноты возможностей на фоне действительности;
- *профессиональные компетенции* – специальные знания и навыки, необходимые на конкретном рабочем месте;
- *личностно-профессиональные качества* – значимые качества и способности, необходимые работнику для успешного выполнения своих должностных обязанностей.

Итак, в нашем исследовании мы рассматриваем профессиональное становление как *целенаправленный, специально организованный процесс поэтапного развития и саморазвития личности в профессионально ориентированных видах деятельности, детерминированной обнаружением смысловой неполноты возможностей*. По сути, это реализация профессионально-личностных возможностей на фоне действительности. В результате появляются новые качества личности: обогащается профессиональная направленность, формируются профессиональные компетенции и опыт, развиваются личностно-профессиональные характеристики, значимые для самореализации в профессии.

Работа по профессиональному становлению — один из основных и наиболее сложных аспектов деятельности педагогического коллектива филиала АГУ в г. Камень-на-Оби. Чтобы сделать этот процесс эффективным, создана четкая система работы, обеспечивающая слаженную, целенаправленную и последовательную деятельность всех участников педагогического процесса [14]. Только поэтапное введение студента в профессию и последующее его сопровождение на всех этапах обучения обеспечивает осознанное формирование желания получить профессию и быть востребованным в ней.

Поэтому ведущими направлениями в практической подготовке студента становятся: самостоятельная творческая работа, включенность в иницирующую и инициативную деятельность, социально-ориентированные формы и методы деятельности. Для формирования компетентного в профессиональной области человека создаются условия по овладению им соответствующими компетенциями, которые являются системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств, формируются на базе усвоенных в определенной деятельности знаний и опыта. Ориентация на освоение профессиональных и общекультурных компетенций в этой связи является не самоцелью, а выступает средством для обнаружения студентом собственных смыслов в себе самом и своей будущей профессии.

#### Библиографический список

1. Фроловская М.Н. Профессиональный образ мира педагога как универсалия педагогической культуры. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 2: 136 – 140.
2. Сенько Ю.В. *Образование в гуманитарной парадигме*. Барнаул: Алт. гос. ун-т, 2011.

3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. 4-ое изд., дополненное Москва, 1999: 762.
4. Харламов И.Ф. *Педагогика*. Москва: Гардарики, 2003.
5. Симоненко В.Д. *Общая и профессиональная педагогика*. Москва: Вентана-Граф, 2006.
6. *Философский энциклопедический словарь*. Главный редактор Ильичёв Л.Ф., Федосеев П.Н., Ковалёв С.М., Панов В.Г. Советская энциклопедия, 1983.
7. Зеер Э.Ф. *Психология профессий*. Москва: Академический Проект, 2003.
8. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. *Основы профориентологии*. Москва: Высшая школа, 2005.
9. Борисова Е.М. *Профессиональное самоопределение: личностный аспект*. Диссертация доктора психологических наук. Москва, 1995.
10. Кулюткин Ю.Н. Психологическая готовность взрослого человека к обучению. *Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования*. Москва, 1980: 37 – 42.
11. Анцыферова Л.И. Методологические проблемы психологии развития. *Принцип развития в психологии*. Москва, 1978: 3 – 20.
12. Митина Л.М. *Психология труда и профессионального развития учителя*. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
13. Алексеева И.С. *Профессиональное становление молодых специалистов в условиях сельской школы*. Диссертация... кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
14. Иванова О.А., Фроловская М.Н. Профессиональное становление студентов как педагогическая проблема. *Приложение к журналу «Профессиональное образование. Столица»*. 2016; 2: 41 – 46.

## References

1. Frolovskaya M.N. Professional'nij obraz mira pedagoga kak universalija pedagogicheskoy kul'tury. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 2: 136 – 140.
2. Cen'ko Yu.V. *Obrazovanie v gumanitarnoj paradigme*. Barnaul: Alt. gos. un-t, 2011.
3. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovij slovar' russkogo yazyka*. 4-oe izd., dopolnennoe Moskva, 1999: 762.
4. Harlamov I.F. *Pedagogika*. Moskva: Gardariki, 2003.
5. Simonenko V.D. *Obschaya i professional'naya pedagogika*. Moskva: Ventana-Graf, 2006.
6. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Glavnyj redaktor Il'ichev L.F., Fedoseev P.N., Kovalev S.M., Panov V.G. Sovetskaya `enciklopediya, 1983.
7. Zeer `E.F. *Psihologiya professij*. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2003.
8. Zeer `E.F., Pavlova A.M., Sadovnikova N.O. *Osnovy proforientologii*. Moskva: Vysshaya shkola, 2005.
9. Borisova E.M. *Professional'noe samoopredelenie: lichnostnyj aspekt*. Dissertaciya doktora psihologicheskikh nauk. Moskva, 1995.
10. Kulyutkin Yu.N. Psihologicheskaya gotovnost' vzroslogo cheloveka k obucheniyu. *Psihologo-pedagogicheskie problemy nepreryvnogo obrazovaniya*. Moskva, 1980: 37 – 42.
11. Ancyferova L.I. Metodologicheskie problemy psihologii razvitiya. *Princip razvitiya v psihologii*. Moskva, 1978: 3 – 20.
12. Mitina L.M. *Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.
13. Alekseeva I.S. *Professional'noe stanovlenie molodyh specialistov v usloviyah sel'skoj shkoly*. Dissertaciya... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2006.
14. Ivanova O.A., Frolovskaya M.N. Professional'noe stanovlenie studentov kak pedagogicheskaya problema. *Prilozhenie k zhurnalnu «Professional'noe obrazovanie. Stolica»*. 2016; 2: 41 – 46.

Статья поступила в редакцию 07.04.17

УДК 78:378.116.

**Ismailova K.G.**, senior teacher, Baku State Pedagogical University (Baku, Azerbaijan), E-mail: i-ismailova@yandex.ru

**PROBLEM OF INTERACTION BETWEEN PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITIES OF A MUSIC TEACHER IN HIS PEDAGOGICAL ACTIVITY.** The article investigates necessity of interaction between music educator's professional skills, experience and personal characteristics. This interaction also facilitates educator's self development. The author emphasizes that highly qualified preparation of future educators depends not only on achieving skills, experience and knowledge, but also on the complexity of personal characteristics and spiritual values that are parts of human nature. Consequently, the process of university education should carry out a comprehensive training of future music teachers, which requires the necessary unity of both personal and professional abilities.

**Key words:** musical-pedagogical occupation, integration of personal and professional abilities.

**К.Г. Исмаилова**, ст. преп. Азербайджанского государственного педагогического университета, г. Баку, E-mail: i-ismailova@yandex.ru

## ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ЛИЧНЫХ КАЧЕСТВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

В статье рассматривается необходимость гармонического взаимодействия профессиональных знаний, умений и навыков с личностными качествами учителя музыки, благоприятствующими его педагогической деятельности. Автор, считает, что высокий уровень профессиональной подготовленности студента к будущей музыкально-педагогической деятельности определяется не только приобретением необходимых знаний, умений и навыков, но и комплексом личностных, духовных ценностей, составляющих основу человеческой культуры. Следовательно, процесс вузовского обучения должен осуществлять комплексную подготовку будущих учителей музыки, которая предполагает необходимое единство как личностных, так и профессиональных способностей.

**Ключевые слова:** музыкально-педагогическая профессия. Интеграция профессиональных и личных способностей.

Одним из главных направлений современной концепции образования и науки в высшей школе Азербайджана является процесс гуманизации, предполагающий приобщение студентов к мировым гуманистическим и художественным ценностям.

Актуальность обращения к проблеме взаимодействия профессиональных и личных качеств в деятельности учителя музыки непосредственно связана с идеями демократизации и гуманизации современного образования, с ориентацией сознания студента на гуманистические ценности, определяющие его духовное развитие. Вместе с тем, несмотря на активизацию гуманистических принципов современного образования, педагоги-

ческая практика констатирует, что приоритет знаниевого подхода в обучении студентов продолжает сохранять свои лидирующие позиции, оставляя в тени показатели их личностного развития и воспитания. Профессиональная подготовка студентов, несмотря на гуманистическую направленность современного образования на практике и сегодня всё ещё мыслится лишь как приобретение знаний, умений и навыков.

Система профессионального музыкально-педагогического образования в республике постоянно совершенствуется: создаётся новая учебная, учебно-методическая и справочно-информационная литература, осуществляется подготовка и пе-

реподготовка преподавателей, обновляются учебные планы и программы по различным специальностям, интегрируются отдельные предметы, сокращается недельная учебная нагрузка без ущерба для знаний и умений студентов, заметно усилен акцент на практическую подготовку студента, его самостоятельную работу и творческую активность.

Эти реформы позволяют преодолеть односторонний зна-ниевый подход в образовании, технократические тенденции в подготовке педагогов-музыкантов, обеспечить выпуск широко образованных специалистов не только с хорошей профессиональной квалификацией, но и способных к целостному и системному анализу сложных, как профессиональных (педагогических) так и социальных проблем.

Поэтому на современном этапе развития научной музыкально-педагогической мысли особое значение придаётся формированию всесторонней комплексной подготовке будущего специалиста, предполагающей интеграцию важнейших компонентов, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

Вместе с тем, несмотря на активный поиск исследователями путей повышения профессионального педагогического мастерства, продолжают наблюдаться характерные негативные тенденции в обучении будущих учителей музыки. Одна из них – это неравномерность в профессиональной подготовке студентов на музыкально-педагогических факультетах в высших учебных заведениях.

Высокий уровень профессиональной подготовленности студента к будущей музыкально-педагогической деятельности определяется не только приобретением необходимых знаний, умений и навыков, но и комплексом личностных, духовных ценностей, составляющих основу человеческой культуры, потенциально способной к активному творческому созиданию. Современному обществу необходимы педагогически-личности, обладающие высоким мастерством, в котором активно взаимодействуют профессиональные знания и умения, творческие способности, инициатива, самостоятельность, культура, интеллект, духовность, высокая нравственность. «Современное образование не может рассматриваться как простое приобретение знаний и его применение. Его цель в том, чтобы первое, также как и второе, помогало ему изменять в позитивном (положительном) направлении личностные ориентиры обучаемого» [1, с. 6].

Эти задачи требуют, существенного обновления и совершенствования профессиональной подготовки педагога-музыканта в высшей школе. Процесс вузовского обучения должен осуществлять комплексную подготовку будущих учителей музыки, которая предполагает необходимое единство как личностных<sup>1</sup>, так и профессиональных способностей. Под комплексной методикой профессиональных и положительно-личностных способностей студентов-музыкантов рассматривается основное исходное дидактическое положение, заключающееся в необходимости создания интегративной системы обучения, опирающейся на взаимодействие педагогических и личностных способностей.

Изучение и анализ широкой практики обучения и воспитания показывает, что приобретаемые студентами педагогические знания, умения и навыки ещё не гарантируют успешность их профессиональной музыкально-педагогической деятельности. Педагогическая профессия, как никакая другая связана с человеческим фактором, поскольку учителю приходится работать с «живым материалом», то есть с учеником, непрерывно растущим и изменяющимся, поэтому её продуктивность, эффективность и результативность обусловлена также и его собственными личностными качествами.

Преподавание – сложный психический процесс творческого характера, в котором синтезируются многочисленные и разнообразные факторы. Педагогическую работу нельзя выполнять формально, равнодушно, механически, так как в этом случае результативность всего процесса обучения заметно снижается. «Для нас важно, чтобы педагог был самым универсальным и самым прекрасным человеком в государстве, – подчёркивал А.В. Луначарский, – никакая другая профессия не ставит таких требований к человеку. Педагог должен осуществлять в себе человеческий идеал» [2, с. 31].

На практике профессиональная подготовка учителя музыки не всегда соответствует его личностным показателям, что, в конечном счёте, отрицательно сказывается на общих резуль-

татах музыкально-педагогической деятельности. Данное несоответствие обусловлено тем, что обучение в вузе в основном ориентируется на приобретение педагогических знаний, умений и навыков, которыми и определяется уровень общей профессиональной подготовки будущих специалистов. В сущности, лишь предметные знания студентов и являются часто главным показателем их будущей педагогической квалификации. В результате такого подхода в обучении студент-выпускник демонстрирует лишь теоретическую подготовленность к педагогической деятельности, а его личностные показатели (комплекс психических и социальных свойств личности, благоприятных для педагогической деятельности) не только не контролируются, но даже и не фигурируют в его общей профессиональной деятельности. Вот почему мы нередко можем наблюдать квалифицированного учителя музыки, не способного общаться, понимать, чувствовать, дружить со своими воспитанниками, не умеющего вести урок увлечённо, творчески и не владеющего педагогическим мастерством. Этот парадокс педагогической деятельности свойственен не только учителям музыки, но и другим специалистам.

С другой стороны, практика нередко демонстрирует и противоположную тенденцию, когда студент, не владеющий необходимыми профессиональными знаниями, умениями и навыками, но обладающий положительными личностными качествами, также не в состоянии успешно справиться со своей педагогической деятельностью. Обе эти тенденции, весьма характерны для подготовки студентов на музыкально- педагогических факультетах высших учебных заведений. Они констатируют о противоречии между личностными и профессиональными качествами будущего учителя музыки, противоречии между существующей в структуре вузовского обучения, педагогической подготовкой, и отсутствием, необходимых и соответствующих данной подготовке положительных личностных качеств.

Ведь те или иные индивидуальные свойства личности могут способствовать, затруднять или даже препятствовать формированию профессионализма преподавателя. Именно поэтому выпускнику как будущему педагогу важно хорошо осознать, какие из его личностных качеств будут благоприятствовать овладению педагогической профессией, а какие необходимо формировать в себе или же, напротив, преодолевать. Нужно проявить максимум желания, сознательности и воли, чтобы всесторонне развивать в себе педагогические способности, основной же путь к этому – критическое осознание своей деятельности, самовоспитание и самообразование.

Профессия педагога-музыканта обуславливает необходимость не только музыкально-педагогических знаний, умений и навыков, технологии обучения, артистизма, но и универсальной культуры, образованности, этики, и воспитанности. Исследователи отмечают, что личным качествам педагога обучающиеся придают весьма важное значение. Например, «Из тысяч ежегодно опрашиваемых студентов-первокурсников примерно 85% стабильно отдают первое место такому качеству, как справедливость. Требовательность занимает второе место. Знание предмета – только третье. Места в первой десятке занимают нравственные качества учителя: доброта, доверие к учащимся, вежливость, скромность, простота, чуткость, организованность, нравственная чистота. Характерно, что образ учителя не остается постоянным, а изменяется от класса к классу» [3, с. 250].

Для педагога очень важно обладать комплексом положительно-личностных качеств, чтобы уметь передавать свои знания, формировать необходимые умения и навыки. Ему необходимо обладать острой наблюдательностью и хорошей памятью, тонкой интуицией и развитым воображением, критическим мышлением и толерантностью, профессиональной мобильностью и компетентностью. Он должен быть активным и одновременно сдержанным, эмоциональным и уравновешенным, настойчивым и терпеливым, уметь концентрировать своё внимание и быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, легко устанавливать контакты с учениками разного возраста и характера. Во всех этих процессах находят проявление темперамент человека, его характер и особенности психики. Такие неблагоприятные качества человека, как грубость и чёрствость, замкнутость и робость, вспыльчивость и раздражительность, эмоциональная глухота и заторможенная реакция не способствуют успешному педагогическому процессу.

<sup>1</sup> В настоящей статье под понятием «личностных» подразумевается комплекс положительных человеческих способностей, благоприятствующих музыкально-педагогической деятельности.

Музыкально-педагогическая деятельность представляет собой сложный, многокомпонентный комплекс, в котором активно интегрируются необходимые профессиональные и личные положительные качества, особо благоприятствующие её осуществлению. Профессиональная подготовка учителя музыки и его личные качества в педагогической профессии тесно взаимосвязаны. «Ибо знания, вручённые человеку безнравственному, могут принести огромный вред не только ему самому, но и окружающим» [4, с. 24]. Успех в педагогической деятельности зависит от predispositionности к ней человека, наличия у него специальных педагогических способностей и личных качеств, которые предполагают интеграцию универсальных знаний, умений и навыков: педагогических, музыкальных (исполнительских, теоретических, исторических), психологических, артистических, коммуникативных.

На основе сказанного, мы приходим к выводу о том, что суть музыкально-педагогической профессии заключается в интеграции необходимых профессиональных и личных качеств. «Особые профессиональные и общественные функции учителя, необходимость быть всегда на виду самых беспристрастных судей – своих воспитанников, заинтересованных родителей, широкой обще-

ственности предъявляют повышенные требования к личности учителя, его моральному облику. Требования к учителю – это императивная система профессиональных качеств, определяющих успешность педагогической деятельности» [3, с. 240].

Таким образом, вузовский процесс профессиональной музыкально-педагогической подготовки студентов, демонстрирует противоречие между желаемой направленностью обучения и реально существующей практикой, в которой отсутствует гармоническое взаимодействие их профессиональных и положительных личностных способностей. В результате педагогическая подготовка учителей музыки в вузах реализуется недостаточно полно, так как отсутствует комплексная система обучения, основанная на интеграции двух важнейших и взаимосвязанных между собой факторов педагогического мастерства: профессиональных знаний, умений и навыков и личных качеств студента, которые в педагогической профессии находятся в нерасторжимом единстве и определяют её успешность и результативность.

Этим важным фактором и определяется актуальность данной проблемы, которая обуславливает значимость её научного исследования и необходимость поиска соответствующих методов и путей её практической реализации.

#### Библиографический список

1. Кенгерлинская Т.Ф. *Музыкальная педагогика*: учебник для студентов музыкальных вузов. Баку, 2005.
2. Луначарский А.В. *О воспитании и образовании*. Москва: Педагогика, 1976.
3. Подласый И.П. *Педагогика: Новый курс*: учебник для студентов высших учебных заведений: В 2-х книгах. Книга 1. Общие основы. Процесс обучения. Москва: ВЛАДОС, 1999.
4. Кей-Кавус. *Антология гуманной педагогики*. Москва: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000.
5. *Проблемы и перспективы профессиональной подготовки педагога-музыканта: психологический и аксиологический аспекты*. Редактор Абдуллин Э.Б. Москва: МГПУ, 2002.

#### References

1. Kengerlinskaya T.F. *Muzykal'naya pedagogika*: uchebnik dlya studentov muzykal'nykh vuzov. Baku, 2005.
2. Lunacharskiy A.V. *O vospitanii i obrazovanii*. Moskva: Pedagogika, 1976.
3. Podlasyj I.P. *Pedagogika: Novyj kurs*: uchebnik dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenij: V 2-h knigah. Kniga 1. Obschie osnovy. Process obucheniya. Moskva: VLADOS, 1999.
4. Kej-Kavus. *Antologiya gumannoj pedagogiki*. Moskva: Izdatel'skij dom Shalvy Amonashvili, 2000.
5. *Problemy i perspektivy professional'noj podgotovki pedagoga-muzykanta: psihologicheskij i aksiologicheskij aspekty*. Redaktor Abdullin `E.B. Moskva: MGPU, 2002.

Статья поступила в редакцию 04.04.17

УДК 37.016:51

**Permyakova M. Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia),  
E-mail: permakova\_marina@mail.ru

**THE TASKS ON INTERCHANGE OF MODELS OF FUNCTIONAL DEPENDENCE AS THE MEANS OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF LEARNINGS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS.** The article studies a topical problem of forming universal learning actions, in particular, forming the cognitive universal educational actions. The characteristics of the results of mastering of the educational program of secondary education on the basis of Federal state educational standard by pupils are marked. The important attention is given to the tasks on interchange of models of functional dependence as the means of forming cognitive universal educational actions. The author views three models of functional dependence: verbal model of function – the totality of its properties, graphic model of function – its graph and analytic model of function – analytic formula making this functional dependence. Three groups of tasks are given, in which the graphic model may be given on the condition; may be the result of the solution of the task and may be as the means of task's solution. The author gives the characteristic of tasks, where the graphic model attends implicitly. The marked tasks are effective means of forming cognitive universal educational actions.

**Key words:** cognitive universal educational actions, tasks on interchange of models of functional dependence, analytic model, verbal model, graphic model.

**М.Ю. Пермякова**, канд. пед. наук, доц. Шадринского государственного педагогического университета, г. Шадринск,  
E-mail: permakova\_marina@mail.ru

## ЗАДАЧИ НА ВЗАИМОПЕРЕХОДЫ МОДЕЛЕЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования универсальных учебных действий обучающихся, в частности, формированию познавательных универсальных учебных действий. Выделяются характеристики результатов освоения школьниками образовательной программы общего образования на основе Федерального государственного образовательного стандарта. Значительное внимание уделяется задачам на взаимопереходы моделей функциональной зависимости, как средству формирования познавательных универсальных учебных действий. Автор рассматривает три модели функциональной зависимости: вербальную модель функции, которой является совокупность её свойств, графическую модель функции – её график и аналитическую модель функции – аналитическое выражение, задающее эту функциональную зависимость. Предложены три группы задач, в которых графическая модель может быть задана по условию; может быть результатом решения задачи; а может выступать как средство решения задачи. Автором приводятся характеристики задач,

где графическая модель присутствует неявно. Представленный материал позволяет сделать вывод, что выделенные задачи являются эффективным средством формирования познавательных универсальных учебных действий.

**Ключевые слова:** познавательные универсальные учебные действия, задачи на взаимопереходы моделей функциональной зависимости, аналитическая модель, вербальная модель, графическая модель.

Действия любого учителя, в частности учителя математики, должны быть направлены на всестороннее развитие личности школьников в рамках действующего образовательного стандарта. Федеральный государственный образовательный стандарт устанавливает личностные, предметные и метапредметные требования к результатам освоения обучающимися образовательной программы общего образования.

Личностные результаты – сформировавшиеся в образовательном процессе мотивы деятельности, система ценностных отношений учащихся – в частности, к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу, объектам познания, результатам образовательной деятельности и т. д. Метапредметные результаты – освоенные обучающимися на базе нескольких или всех учебных предметов обобщенные способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях. Предметные результаты – выражаются в усвоении обучающимися конкретных элементов социального опыта, изучаемого в рамках отдельных учебных предметов.

В качестве основного результата образования выступает овладение набором *универсальных учебных действий* (УУД), позволяющих ставить и решать важнейшие жизненные и профессиональные задачи. УУД – совокупность способов действия обучающегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса. УУД можно сгруппировать в четыре основных блока: личностные; регулятивные, включая саморегуляцию; познавательные, включая логические, познавательные и знаково-символические; коммуникативные действия [1; 2].

*Познавательные* действия включают действия исследования, поиска и отбора необходимой информации, ее структурирования; моделирования изучаемого содержания, логические действия и операции, способы решения задач.

Особую группу познавательных УУД составляют знаково-символические действия: моделирование и преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих конкретную предметную область. Моделирование в данном случае представляет собой преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическая или знаково-символическая) [3].

Эффективное усвоение информации необходимо предполагает использование системы визуальных и вербальных средств. Это нужно не только для организации предметного действия, но и для выделения отношений формы и содержания, сущности и явления, умения моделировать ситуации. Образно представленная информация должна повысить вероятность сохранения в памяти и оперирования ею.

Функционально-графический материал обладает богатыми выразительными возможностями, поэтому могут быть использованы различные формы представления содержания понятий (модели): словесная (вербальная –  $B$ ), графическая (геометрическая –  $\Gamma$ ) и алгебраическая (аналитическая –  $A$ ).

В своем исследовании мы рассматриваем модели функциональной зависимости: вербальную модель функции, которой является совокупность ее свойств, графическую модель функции – ее график и аналитическую модель функции – аналитическое выражение, задающее эту функциональную зависимость.

При использовании этих моделей можно выделить три группы задач, в которых графическая модель (график функции –  $\Gamma$ ) может быть задана по условию ( $\Gamma \rightarrow A$ ;  $\Gamma \rightarrow \Gamma$ ;  $\Gamma \rightarrow B$ ); может быть результатом решения задачи ( $\Gamma \rightarrow \Gamma$ ;  $B \rightarrow \Gamma$ ;  $A \rightarrow \Gamma$ ); а может выступать как средство решения задачи ( $B \rightarrow \Gamma \rightarrow B$ ;  $B \rightarrow \Gamma \rightarrow A$ ;  $A \rightarrow \Gamma \rightarrow B$ ;  $A \rightarrow \Gamma \rightarrow A$ ) [4].

Особую роль для формирования познавательных УУД отводим задачам, в которых графическая модель или график функции присутствует неявно, то есть задачи типа  $B \rightarrow \Gamma \rightarrow B$ ,  $B \rightarrow \Gamma \rightarrow A$ ,  $A \rightarrow \Gamma \rightarrow B$ ,  $A \rightarrow \Gamma \rightarrow A$ . В них график функции может выступать как средство решения, причем возможно как явное построение графика и работа с ним в процессе решения задачи, так и мысленное обращение к графическим образам.

В задачах вида  $A \rightarrow \Gamma \rightarrow B$  задана аналитическая модель (формула), а надо описать свойства заданной функции. К такого рода задачам может быть отнесена задача на описание свойств кусочно-заданной функции по её аналитическому выражению.

Задача 1. При каких значениях аргумента значения функции

$$f(x) = \begin{cases} 4x + 8, & \text{если } x < -2, \\ x^2 + 2x, & \text{если } -2 \leq x \leq 1, \\ -3x + 6, & \text{если } x > 1, \end{cases}$$

неположительные?

Задачи  $B \rightarrow \Gamma \rightarrow A$  предполагают аналитическое считывание вербально заданной информации посредством графика, построенного на основании заданных свойств или мысленно представленного обучающимися.

Задача 2. Найти аналитическое выражение квадратичной функции, если известно, что координаты вершины параболы (4;0), парабола проходит через точку (3;3) и  $a > 0$ .

В задачах вида  $B \rightarrow \Gamma \rightarrow B$  вербально заданная информация преобразуется в вербальную. На основании заданных свойств функции необходимо описать недостающие, используя графическую модель функциональной зависимости. К таким задачам можно отнести, например, упражнения на выяснение свойств функции, график которой получен в результате цепочки преобразований, заданных в условии.

Задача 3. Найти промежутки знакопостоянства квадратичной функции, график которой получен из графика параболы  $y = x^2$  в результате цепочки преобразований: сжатия с  $k = 2$ , параллельного переноса на 3 единицы вниз вдоль оси  $OY$  и на 2 единицы вправо вдоль оси  $OX$ .

Задачи  $A \rightarrow \Gamma \rightarrow A$  предполагают нахождение аналитической модели функции по аналитически заданной информации, посредством графических представлений. В условии таких задач обычно содержатся и словесные компоненты. Примером такой задачи является любая задача, в которой необходимо найти неизвестный коэффициент (параметр) в аналитической записи заданной функции [5].

Задача 4. Найти уравнение прямой  $y = n$ , параллельной оси абсцисс и имеющей с графиком функции  $y = x^2 - 8x + 5$  только одну общую точку.

Все рассмотренные задачи требуют действий по переходу от одной модели функциональной зависимости к другой. Процесс решения задач направлен на развитие действий исследования, поиска, отбора и структурирования необходимой информации, моделирования изучаемого функционально-графического материала, которые в свою очередь являются познавательными УУД. В результате решения задач выделенных типов осуществляется формирование системы способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска и исследования, а так же совокупности операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации для изучения других разделов математики и смежных с ней дисциплин. Широкое и целенаправленное внедрение всех типов задач на взаимопереходы различных моделей функциональной зависимости в процесс обучения математике будет способствовать развитию познавательных УУД обучающихся.

#### Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: от 17 декабря 2010 г. № 1897.* Министерство образования и науки. Москва: Просвещение, 2010.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.* Москва, 2002. Available at: <http://www.standart.edu.ru>. – 11.03.2017
3. Примерная программа среднего (полного) общего образования по математике (профильный уровень). *Математика.* 2014; 15: 4 – 10.

4. Пермякова М.Ю. Повышение функционально-графической грамотности обучающихся с использованием взаимопереходов различных типов моделей функциональной зависимости. *Перспективы науки*. 2013; 6 (45): 22 – 25.
5. Пермякова М.Ю. Формирование функционально-графической грамотности учащихся основной школы в процессе обучения математике. Диссертация... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2015.

## References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya: ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897*. Ministerstvo obrazovaniya i nauki. Moskva: Prosveschenie, 2010.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya*. Moskva, 2002. Available at: <http://www.standart.edu.ru>. – 11.03.2017
3. Primernaya programma srednego (polnogo) obschego obrazovaniya po matematike (profil'nyj uroven'). *Matematika*. 2014; 15: 4 – 10.
4. Permyakova M.Yu. Povyshenie funkcional'no-graficheskoj gramotnosti obuchayuschihся s ispol'zovaniem vzaimoperehodov razlichnyh tipov modelej funkcional'noj zavisimosti. *Perspektivy nauki*. 2013; 6 (45): 22 – 25.
5. Permyakova M.Yu. Formirovanie funkcional'no-graficheskoj gramotnosti uchaschihsya osnovnoj shkoly v processe obucheniya matematike. Dissertaciya... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2015.

Статья поступила в редакцию 06.04.17

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](http://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](http://www.aumsu.ru)

**PRACTICE OF FORMING OF PERSONAL READINESS OF CADETS OF A MARITIME UNIVERSITY TO ACT IN EMERGENCY SITUATIONS IN THE PROCESS OF STUDYING THE CONVENTION DISCIPLINES.** The trend of growth of accidents on marine transport vessels shows that most of them occur due to 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 personal readiness of the sailor to act in emergencies includes high professional competence (knowledge component), a certain level of development of motivational sphere (motivational component), the prompt and skilful actions and behavior (active component), the unity of which provides the performance of the individual's actions in an emergency. The article analyzes the practice of formation at cadets of a maritime university 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 of maritime university, personal readiness, process, formation.**

**A.N. Томили́н**, д-р пед. наук, проф. каф. Безопасности жизнедеятельности, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: [www.aumsu.ru](http://www.aumsu.ru)  
**Р.Р. Туктаров**, канд. техн. наук, нач. каф. Безопасность жизнедеятельности, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: [www.aumsu.ru](http://www.aumsu.ru)

## ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА К ДЕЙСТВИЯМ В АВАРИЙНЫХ СИТУАЦИЯХ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КОНВЕНЦИОННЫХ ДИСЦИПЛИН

Наметившаяся тенденция роста аварий на судах морского транспорта, показывает, что большая часть из них происходит по вине человеческого фактора. Среди причин ошибочных действий персонала судов доминируют недостаточная профессиональная компетентность и низкий уровень личностной готовности к действиям в аварийных ситуациях. Личностная готовность моряка к действиям в аварийных ситуациях включает высокую профессиональную компетентность (знаниевый компонент), определенный уровень развития мотивационной сферы (мотивационный компонент), оперативные и умелые действия и поведение (деятельностный компонент), единство которых, обеспечивает результативность действий личности в аварийной ситуации.

В статье анализируется практика формирования у курсантов морского вуза личностной готовности к действиям в аварийных ситуациях в процессе проведения теоретических и практических занятий по конвенционной подготовке.

**Ключевые слова: аварийные ситуации, действия, изучение, конвенционные дисциплины, курсант морского вуза, личностная готовность, процесс, формирование.**

Служба на морском транспорте почетная, полезная и необходимая для страны и общества деятельность. Сегодня около 80% всех мировых грузов, необходимых для жизнедеятельности государств и народов, перевозятся на морских судах.

Вместе с тем, морской труд, морские профессии связаны с риском для жизни моряков. Ежегодно, в мире, в результате катастроф, аварий и нарушений требований техники безопасности погибают более 2000 моряков, уходят в пучину океанов и морей более 100 судов, водоизмещение которых составляет более 500 р.т. [1].

Сложной остается аварийная обстановка и на отечественных судах морского транспорта. Только за последние семь лет, с 2010 года по 2017 год, на судах, плавающих под флагом Российской Федерации, экипажами судов было допущено 416 аварийных случаев (АС). За этот же период на российских судах погибло 250 моряков [2].

Итак, актуальность рассматриваемой темы обусловлена следующими факторами:

- непрекращающейся аварийностью судов и гибели членов экипажа;
- наметившейся тенденцией роста количества аварийных случаев на судах морского транспорта (2012 г. – 25 АС, 2013 г. – 43 АС, 2014 г. – 45 АС, 2015 г. – 72 АС, 2016 г. – 82 АС);
- высокой долей аварий, произошедших по вине членов экипажа судов (более 80%).

Такая печальная статистика свидетельствует о низком уровне личностной готовности членов экипажа к грамотным и решительным действиям в аварийных ситуациях. Сложившееся положение дел требует проведения внимательного анализа качества и результативности подготовки курсантов в морских учебных заведениях, формирования у них высокого уровня личностной готовности к действиям в аварийных ситуациях в процессе изучения конвенционных дисциплин.

Под термином конвенционные дисциплины понимается изучаемые в морских учебных заведениях дисциплины, установленные к обязательному изучению Международной морской



организацией (ИМО) и регламентированные Международной конвенцией о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (Конвенция ПДНВ) 1978 года с поправками [3].

Реализуя требования Международной конвенции ПДНВ-78 с поправками, руководством морского транспорта России, учеными и профессорско-преподавательским составом морских учебных заведений, процессу формирования личностной готовности будущих морских специалистов уделяется очень серьезное внимание.

Проблемы формирования личностной готовности курсантов-моряков к действиям в аварийной ситуации исследовали такие ученые как В.Г. Андренков, В.И. Дмитриев, В.Л. Григорян, С.В. Козик, В.А. Никитин, Г.Г. Фадеев, Ю.В. Цитрик, О.Н. Касьянов и др.

По мнению специалистов морского транспорта, готовность к профессиональной деятельности представляет собой совокупный потенциал личности в освоении различных компетенций конкретного вида труда; умение владеть предметно-орудийной деятельностью с точки зрения конечного продукта. В то же время для будущих специалистов морских профессий формирование готовности к деятельности является актуальной учебно-воспитательной задачей, реализуемой в условия профессионального обучения и воспитания [4; 5].

Следовательно, процесс формирования личностной готовности курсантов морского вуза к действия в аварийной ситуации представляет собой целенаправленную, систематизированную и последовательную образовательную деятельность по вооружению учащихся необходимыми знаниями и умениями, воспитанию и развитию у будущих морских специалистов необходимых профессионально-деловых и морально-психологических качеств личности, мотивационных установок, способностей, навыков, обеспечивающих им возможность грамотно, оперативно, решительно и эффективно действовать в сложной аварийной обстановке, принимать обдуманное решение, позволяющее не допустить развития аварийных событий или локализовать аварию, уменьшить вред и последствия от случившегося.

Итак, личностная готовность курсанта-моряка как будущего члена экипажа представляет собой комплекс знаниевого, мотивационного и деятельностного компонентов, единство и высокий уровень которых, обеспечивает результативность действий личности в аварийной ситуации.

Как же достигается в процессе обучения в морском вузе высокий уровень личностной готовности курсанта к действиям в аварийных ситуациях?

В соответствии с программой обучения в морском вузе курсанты плавательных специальностей проходят обучение на кафедре Безопасность жизнедеятельности, где проходят специфическую подготовку по действиям в аварийных и чрезвычайных ситуациях. Для этих целей они изучают пять дисциплин: «Начальная подготовка по безопасности» – 58 часов; «Подготовка специалиста по спасательным шлюпкам, спасательным плотам и дежурным шлюпкам, не являющимися скоростными дежурными шлюпками» – 32 часа; «Подготовка к борьбе с пожаром по расширенной программе» – 38 часов; «Подготовка по охране (для лиц, имеющих назначенные обязанности по охране)» – 16 часов; «Подготовка по оказанию первой помощи» – 30 часов. Итого – 174 часа. Из них: теоретические занятия – лекции – 85 часов, практические занятия – 79 часов, итоговый контроль – 10 час.

По каждой дисциплине разработаны в соответствии с ФГОС ВО и Примерными дополнительными профессиональными программами, утвержденными должностными лицами Министерства транспорта РФ, Рабочие программы и Электронные учебно-методические комплексы, корректируемые ежегодно. Рабочие программы согласовываются с начальником выпускной кафедры «Судовождения» и утверждаются деканом факультета ЭВТ и СВ.

По каждой дисциплине подготовлены и изданы учебные пособия и учебно-методические пособия. Среди них: учебные пособия «Судовые спасательные средства», «Спасательные средства транспортного флота», «Конвенционная подготовка в вопросах и ответах», «Терроризм – реальная угроза безопасности современному миру» и др.

В интересах более углубленного изучения курсантами наиболее важных учебных тем, таких как «Эвакуация с гибнущего судна», «Способы личного выживания», «Действия судоводителей в критических и экстремальных ситуациях», «Конкретизированные обязанности должностных лиц судна» и др., сотрудниками кафедры подготовлены и изданы учебно-методические пособия, позволяющие курсанту самостоятельно и в более пол-

ном объеме овладеть необходимыми знаниями, подготовиться к зачету или экзамену.

Лекционные занятия проводятся в больших лекционных залах (аудиториях) как правило, интерактивным методом, с применением специализированной видеотехники, демонстрацией учебных фильмов по изучаемой теме и т. п. Практические и лабораторные занятия проводятся на базе Берегового учебно-тренировочного центра, а также в четырех специализированных кабинетах, имеемых на кафедре: специалиста спасательных средств, специалиста по борьбе с пожаром, медицинской помощи, технике безопасности и охраны труда. К проведению практических занятий привлекаются опытные инструкторы и учебные мастера.

Логика проводимых занятий предусматривает следующую цепочку: теоретическое занятие (лекция) – отработка практических навыков и умений – самостоятельная подготовка.

Система проведения лекций предусматривает:

- ознакомление с вопросами и целями занятий;
- акцентирование внимания на состоянии аварийности, причинах аварий, роли человеческого фактора;
- доведение требований руководящих документов ИМО и РФ по изучаемой теме;
- освещение сущности и особенностей каждого вопроса плана лекции;
- разбор конкретного аварийного случая;
- раскрытие опыта судовладельческих компаний и экипажей судов в части касающейся учебной темы;
- предложение рекомендаций как лучше действовать в той или иной аварийной ситуации;
- заключение, доведение общих выводов, ответы на возникшие вопросы курсантов.

Как правило, каждое занятие сопровождается демонстрацией эпизодов из учебных и документальных фильмов, показом сюжетов из практики деятельности транспортного флота, с кратким пояснением достоинств и недостатков, того или иного события.

Практические и лабораторные занятия начинаются с обязательного инструктажа по технике безопасности, предусматривающую роспись каждого курсанта в соответствующий Журнал о том, что он прошел такой инструктаж. Это не только дисциплинирует курсантов, но и приучает будущего специалиста к необходимости так действовать на судне.

В процессе практического занятия курсанты знакомятся с конструкцией, оборудованием, материальной частью, снабжением, спасательных средств, пожарных средств, медицинской аптечкой, инструкциями по эксплуатации, правилами и последовательностью действий в случае пожара, появлении пробоины и поступления воды, несчастным случаем с человеком, необходимо покинуть тонущее судно.

Каждое занятие завершается проведением тщательного разбора, в ходе которого курсанты узнают о положительных моментах при отработке учебной темы, а также имеемых недостатках. Особо персонально выделяются те курсанты, которые не справились с заданием, не овладели необходимыми навыками и умениями. Им конкретно доводится их персональные ошибки и рекомендуется время для повторной отработки данной темы.

По результатам каждого практического или лабораторного занятия курсант получает персональную оценку.

Для тех курсантов, кто отсутствовал на занятиях, проводятся дополнительные занятия в послеобеденное время.

По каждой дисциплине курсанты пишут и защищают реферат. Тематика рефератов ежегодно изменяется и дополняется, а затем утверждается на заседании кафедры.

Преподаватели не менее 2-3 раз за семестр проверяют конспекты курсантов, убеждаясь, что каждая тема отработана.

В педагогической практике применяются также следующие формы и методы работы с курсантами: беседы, индивидуальные и коллективные консультации, фиксированные выступления, контрольные летучки, контрольное тестирование. Перед курсантами регулярно выступают бывшие выпускники, капитаны судов, ветераны транспортного флота.

Значительную роль в повышении уровня знаний курсантов оказывают научные конференции «Наука – молодым», проводимые ежегодно. Созданная подсекция «Безопасность жизнедеятельности и охрана труда на судах» позволяет заслушивать ежегодно более 20 научных докладов, большинство из которых затем публикуются в выпускаемом университетском сборнике.

Курсанты принимают деятельное участие в проводимых на кафедре научных исследованиях. Они являются активными участниками экспериментов, действенными помощниками

Средняя оценка успеваемости курсантов по конвенционным дисциплинам (очная форма обучения)

Учебная дисциплина	Учебный год				
	2013	2014	2015	2016	2017
НПБ	3,65	3,72	3,9	4,0	4,1
Подготовка ССШП	3,7	3,75	4,02	4,1	4,2
Подготовка БПРП	3,5	3,58	3,72	3,8	3,94
Первая помощь	3,8	3,85	3,93	3,96	4,04
Подготовка по охране	3,8	3,82	3,86	4,0	4,1

в обработки эмпирического материала, технической обработке результатов опытно-экспериментальной работы. Наиболее подогранные под руководством преподавателей кафедры участвуют в подготовке и проведении экспериментов, сами проводят анкетирование и тестирование курсантов. Часть из них потом продолжают свою научную деятельность в аспирантуре.

Согласно рабочей программе, по таким дисциплинам как «Подготовка специалиста по спасательным шлюпкам, спасательным плотам и дежурным шлюпкам, не являющиеся скоростными дежурными шлюпками» и «Подготовка к борьбе с пожаром по расширенной программе» на последних занятиях проводятся специализированные учения. Курсанты в индивидуальных спасательных средствах, последовательно, сами производят спуск спасательных шлюпок и плотов; заходят в задымленных помещения, где осуществляют поиск пострадавших и их эвакуацию из района пожара в безопасное место, осуществляют при необходимости первичные мероприятия по возвращению к жизни.

Процесс обучения по всем конвенционным дисциплинам завершается проведением письменного экзамена, для проведения которого учебным планом предусмотрено 2 часа. Каждый курсант, прошедший соответствующее обучение и сдавший экзамен получает установленный ИМО специальный сертификат, срок действия которого – пять лет. Такой сертификат, подтверждает, что его обладатель прошел установленную подготовку и готов к определенным повседневным действиям на судне, а также, действиям в аварийной и чрезвычайной ситуации.

#### Библиографический список

1. 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.
2. *Сведения об аварийности с судами, плавающими под флагом Российской Федерации, на море (Статистические сведения Ространснадзора)*. Available at: <http://sea.rostransnadzor.ru/funktsii/rassledovanie-transportny-h-proisshes/analiz-i-sostoyanie-avarijnosti>
3. *Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несения вахты 1978 года (ПДНВ-78 с поправками)*. Санкт-Петербург: ЦНИИМФ, 2016.
4. Дьяченко М.И. *Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект*. Минск: Издательство «Университетское», 1985.
5. Ильин А.А. *Школа выживания при авариях и стихийных бедствиях*. Москва: Издательство ЭКСМО-Пресс, 2001.

#### References

1. 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.
2. *Svedeniya ob avarijnosti s sudami, plavayuschimi pod flagom Rossijskoj Federacii, na more (Statisticheskie svedeniya Rostransnadzora)*. Available at: <http://sea.rostransnadzor.ru/funktsii/rassledovanie-transportny-h-proisshes/analiz-i-sostoyanie-avarijnosti>
3. *Mezhdunarodnaya konvenciya o podgotovke i diplomirovanii moryakov i neseniya vahty 1978 goda (PDNV-78 s popravkami)*. Sankt-Peterburg: CNIIMF, 2016.
4. D'yachenko M.I. *Gotovnost' k deyatel'nosti v napryazhennyh situacijah. Psihologicheskij aspekt*. Minsk: Izdatel'stvo «Universitetskoe», 1985.
5. Il'in A.A. *Shkola vyzhivaniya pri avariayah i stihijnyh bedstviyah*. Moskva: Izdatel'stvo `EKSMO-Press, 2001.

Статья поступила в редакцию 07.04.17

УДК 378.18

**Ulanov D.V.**, adjunct, Department of Pedagogy, Military University of Ministry of Defense (Russia), E-mail: [dima\\_ulan@mail.ru](mailto:dima_ulan@mail.ru)

**HISTORICO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF EDUCATION OF VIGILANTE SERVICEMEN OF THE STRATEGIC MISSILE FORCES.** The article considers a concept of "vigilance" in the works of Russian researchers. The work presents a general pedagogical analysis of the historical stages of formation of vigilance, as the most important individual qualities of soldiers, who fulfill combat duty. The paper highlights key points of each stage, proves their relationship and unity. The researcher shows that the education of military vigilance throughout the history of the existence and development of the armed forces gave importance to all known commanders and warlords. The article notes the need for the support of historical facts during the formation of the vigilance of a soldier. The author examines the nature and structure of vigilance, its contents and specificity of expression, as one of the most important competencies, while performing military service and combat missions.

**Key words:** alertness, historical analysis, relevance, serviceman.

*Д.В. Уланов, адъюнкт кафедры педагогики, ФГКВ ОУ ВПО «Военный университет» МО РФ, г. Москва,  
E-mail: dima\_ulan@mail.ru*

## ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ БДИТЕЛЬНОСТИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ РАКЕТНЫХ ВОЙСК СТРАТЕГИЧЕСКОГО НАЗНАЧЕНИЯ

В статье в контексте проблемы, рассмотрено понятие «бдительности» в работах отечественных авторов, проведен общий педагогический анализ исторических этапов формирования бдительности, как наиболее важного качества личности военнослужащих несущих боевое дежурство, выделены ключевые моменты каждого из этапов, обоснована их взаимосвязь и единство. В статье показано, что воспитанию бдительности у военнослужащих на протяжении всей истории существования и развития вооруженных сил отдавали важное значение все известные полководцы и военачальники. В исторических источниках упоминается о выставлении дозорных и караульных в вооруженных формированиях уже в Древней Руси. В статье отмечается необходимость опоры на исторические факты при формировании бдительности у военнослужащего.

**Ключевые слова:** бдительность, исторический анализ, актуальность, военнослужащий.

Военная служба издревле ассоциировалась главным образом с защитой государственных границ от внешних вражеских посягательств. Неотъемлемым аспектом военной службы всегда являлось наличие у военнослужащих высокой бдительности к возможным угрозам, даже в мирное время в повседневной жизнедеятельности. В дальнейшем развитии это получило название – постоянная боевая готовность, а именно такое состояние войск, при котором они в любой момент времени готовы к применению силы и вооруженному ответу на проявленную агрессию противника. Военная служба в отличие от гражданских профессий подразумевает ее непрерывность и ненормированность. Эти два фактора главным образом выражаются в постоянной боевой готовности каждого военнослужащего, вне зависимости от того находится ли он на службе или вне ее. Конечно, нельзя отрицать, что военная служба, как любая другая профессия, регулируется законодательством Российской Федерации и Трудовым Кодексом в частности, который определяет, как норму трудовой нагрузки, так и количество минимального времени отведенного на отдых. Тем не менее, главный нюанс отличия военной службы от большинства гражданских профессий заключается в постоянном наличии психологической готовности или психологического напряжения, выраженного в осознании военнослужащими возложенных на них государством ответственности, а также возможности внезапного приведения в высшие степени боевой готовности.

Одной из форм проявления этого осознания является сформированная бдительность у военнослужащих. В толковом словаре В. Даля бдительность определяется, как психическое состояние, а также нравственно-волевое качество личности быстро реагировать на ожидаемые и неожиданные события [1]. Результативность военной службы проявляется именно в постоянной готовности к действиям, вне зависимости от наличия или видимого отсутствия от внешних или внутренних угроз. Сама система боевой подготовки воинских частей и подразделений РВСН нацелена на формирование у военнослужащих готовности, которую также можно назвать бдительностью.

Воспитанию бдительности у военнослужащих на протяжении всей истории существования и развития вооруженных сил отдавали важное значение все известные полководцы и военачальники. В исторических источниках упоминается о выставлении дозорных и караульных в вооруженных формированиях уже в Древней Руси. Так в «Поучении» Владимира Мономаха, написанное им незадолго до своей смерти (около 1117 г.) говорится: «На войну выйдя, не ленитесь, не полагайтесь на воевод; ни питью, ни еде не предавайтесь, ни спать; сторожей сами наряжайте и ночью, расставив стражу со всех сторон, около воинов ложитесь, а вставайте рано; а оружия не снимайте с себя второпях, не глядевшись по лености, внезапно ведь человек погибает» [2].

Большое внимание бдительности в военном деле уделял и император Петр-I. Его высказывания часто это подтверждают: «промедление смерти подобно», «мир-хорошо, однако при этом дремать не надлежит, чтоб не связали рук, да и солдаты, чтоб не сделались бабами», «в уставах порядки писаны, а время и случаяв нет, а посему не следует держаться устава яко слепой стены», «надеясь на мир, не надлежит ослабевать в военном деле», «держат под кровлею судно, дабы не мокло оно и не драло его солнцем...», «пока в корабле доски плотно стоят меж себя, тогда всю вселенную могут объехать и никакого шторма не бояться, а когда оные меж себя разлучатся, тогда ниже сто сажень проплыть могут», «храброе сердце и исправное оружие – лучшая

защита государства». Большинство высказываний Петра I подтверждают его обращение на постоянной боевой готовности войск, на своевременное и качественное обслуживание кораблей и оружия, а также на личную готовность командиров к внезапным ситуациям и немедленному принятию решений [3].

Стоит отметить, что само географическое положение российского государства обусловило его оборонительную военную доктрину. Огромная территория России издревле была лакомым куском практически для всех граничащих с ней государств, а также тех государств, которые имели достаточно развитый морской флот для высадки морских десантов на ее территорию. В истории России практически отсутствуют такие периоды, когда она не подвергалась вооруженным актам агрессии со стороны других государств или не испытывала такой опасности. Это обстоятельство учитывали князья еще во времена Древней Руси, что обуславливало постоянную готовность к вооруженным конфликтам, а также воспитание у воинов бдительности, наблюдательности и постоянной готовности к действиям.

Это ярко выражается в знаменитой цитате Александра III, которая стала впоследствии его политическим кредо: «Во всем свете у нас только два верных союзника – наша армия и флот. Все остальные при первой возможности, сами ополчатся против нас» [4].

Со времен Древней Руси до окончания Второй Мировой войны главной угрозой для границ России были преимущественно набеги с приграничных районов и возможностей высадки морских, а позже и авиадесантов. Такая угроза предотвращалась укреплением внешних границ, путем организации пограничной службы и содержанием вооруженных сил готовых действовать в случае агрессии противников. Но с окончанием Второй Мировой войны данная ситуация изменилась, когда 6 и 9 августа 1945 г. на японские города Хиросима и Нагасаки Соединенными штатами Америки были сброшены атомные бомбы. Бомбардировка, вызванная не необходимостью, а демонстрацией своей силы Соединенными Штатами Америки Советскому Союзу и другим государствам [5]. Таким образом, сама опасность ядерной войны определила возникновение принципиально нового вида войск, способных осуществлять, как ядерное сдерживание возможной агрессии врага, так и его поражения на значительном удалении. Следовательно, воспитание у военнослужащих бдительности являет собой многообразный и противоречивый процесс, объективно требующий наполнения его новым содержанием, поиска новых путей, приемов и средств решения этой важной воспитательной задачи.

Генезис изучаемой проблемы, а также дальнейшая разработка содержательной и сущностной ее сторон была бы невозможна без анализа работ выдающихся советских ученых-педагогов и психологов Б.Г. Ананьева, Ю.К. Бабанского, Б.Ф. Ломова. Большую научную и практическую ценность в исследовании психолого-педагогических проблем воспитания бдительности у военнослужащих представляют собой труды советских военных ученых педагогов и психологов, как А.Г. Базанов, А.В. Барabanщиков, И.Г. Безуглов, Н.И. Киряшов, Ю.Ф. Худолеев, Н.Ф. Феденко и др. В трудах ученых изложен концептуальный подход к выявлению психолого-педагогического механизма воспитания у военнослужащих бдительности, а также определены основные педагогические условия и пути решения рассматриваемой проблемы. «Перестройка воспитательной работы в армии и на флоте, – писал А.В. Барabanщиков, – предполагает, прежде всего, повышение деловитости и творчества в ее осуществлении, дальнейшее упрочнение ее связи с жизнью страны, обсто-

ательный учет всей совокупности условий ее внутренней жизни, специфики международных отношений, внутренних процессов, происходящих в самих Вооруженных Силах» [5]. Большой интерес в контексте научного исследования, представляет анализ диссертационных работ таких авторов, как В.И. Буйлов, В.И. Артемьев, И.Г. Безуглов, П.Н. Городов, Э.П. Горбачев, В.М. Доброштан, А.П. Пилявский, В.Ф. Родин, Г.Г. Сидоров, Н.Б. Саханский, А.В. Шишов, В.В. Чебан, Ю. Черницкий и др. В исследованиях названных и других авторов проблема воспитания бдительности

косвенно или в прямой постановке рассматривается в философском, научно-историческом и непосредственно, психолого-педагогическом аспектах [6].

Исходя из вышесказанного, представляется необходимым; продолжить педагогический анализ выдвинутой темы исследования и рассмотреть сущность и структуру бдительности, ее содержание и специфику проявления, как одного из важнейших профессиональных качеств военнослужащих РВСН при выполнении служебно-боевых задач.

#### Библиографический список

1. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Санкт-Петербург – Москва: Товарищество М.О. Вольф, 1909; Т. IV.
2. *Поучение Владимира Мономаха. Около 1100 года. Проект Российского военно-исторического общества «100 главных документов российской истории»*.
3. Петр I. О важности взаимной выручки в бою. *Петровский Указ по галерам 1696 г. Петр I. Устав воинский*.
4. Князь Александр Дмитриевич Голицын. Воспоминания. *Журнал «Былое»*. № 23, 1924; 23.
5. Барбанщиков А.В. *Педагогические основы обучения советских воинов*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 1968.
6. Киряшов Н.И. *Педагогика командирской требовательности*. Москва, 1973.

#### References

1. Dal' V.I. *Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Sankt-Peterburg – Moskva: Tovarischestvo M.O. Vol'f, 1909; T. IV.
2. *Pouchenie Vladimira Monomaha. Okolo 1100 goda. Proekt Rossijskogo voenno-istoricheskogo obschestva «100 glavnyh dokumentov rossijskoj istorii»*.
3. Petr I. O vazhnosti vzaimnoj vyruchki v boyu. *Petrovskij Ukaz po galeram 1696 g. Petr I. Ustav voinskij*.
4. Knyaz' Aleksandr Dmitrievich Golitsyn. *Vospominaniya. Zhurnal «Byloe»*. № 23, 1924; 23.
5. Barabanshikov A.V. *Pedagogicheskie osnovy obucheniya sovetskikh voinov*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1968.
6. Kiryashov N.I. *Pedagogika komandirskoj trebovatel'nosti*. Moskva, 1973.

Статья поступила в редакцию 03.04.17

УДК 378.02.372.8

**Chasovskikh N.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),**  
E-mail: nikolayaltay@rambler.ru

**THE INCREASING ROLE OF INDEPENDENCE IN MODERN EDUCATION.** The author introduces the main achievements of teachers of physics in their research activities to facilitate independent work of students in pedagogical higher education institutions. Scientific novelty of the research is that science justifies the necessity of introduction of the fundamental principle of independence into the modern didactics. The research work develops the essential regulatory and procedural functions of the principles of autonomy and competence approach to technologizing pedagogical system of developing training in complex with the competence-based approach. The paper shows the necessity of the use of the principle of self-dependence, as well as research methods and techniques of cognitive activities in laboratory studies on General Physics for the development of cognitive independence of students of pedagogical universities. The methods of organization of independent work of students in laboratory classes on General Physics are based on the principle of autonomy and competence approach. The researcher stresses the importance of developing laboratory work and methodological descriptions that lead to the systematic and targeted use of scientific methods and techniques of independent cognitive activity.

**Key words: independence in training as a level notion, principle of self-sufficiency, educational training, competence approach, technique, technology, scientific methods of cognitive activity.**

**Н.С. Часовских, канд. пед. наук, доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,**  
E-mail: nikolayaltay@rambler.ru

## ВОЗРАСТАНИЕ РОЛИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В работе автор знакомит с основными достижениями в своей исследовательской деятельности в реализации самостоятельности при подготовке учителей физики в педагогических вузах. Научная новизна исследования состоит в том, что: научно обоснована необходимость введения в современную дидактику основополагающего принципа самостоятельности; разработаны сущностные, нормативные и процессуальные функции принципов самостоятельности и компетентного подхода, которые технологизируют педагогическую систему развивающего обучения в комплексе с компетентным подходом; обоснована необходимость использования принципа самостоятельности, а также научных методов и приемов познавательной деятельности на лабораторных занятиях по курсу общей физики для развития познавательной самостоятельности студентов педвуза; разработана методика организации самостоятельной деятельности студентов на лабораторных занятиях по общей физике, в основе которой лежат принципы самостоятельности и компетентного подхода; разработаны авторские лабораторные работы и их методические описания, позволяющие систематически и целенаправленно использовать научные методы и приемы самостоятельной познавательной деятельности.

**Ключевые слова: самостоятельность как уровневое понятие, принцип самостоятельности, развивающее обучение, компетентный подход, методика, технология, научные методы познавательной деятельности.**

Современное общество предъявляет высокие требования к специалистам с высшим образованием, в том числе и к педагогам. Обществу необходим учитель новой формации, который владеет не только предметными, но и методологическими знаниями, методами и приемами познавательной деятельности. Последние позволяют решать проблему формирования и развития познавательной самостоятельности у обучающихся.

За идею воспитания самостоятельности учеников высказывались виднейшие классики педагогики А. Дистервег, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский и др.

На необходимость усиления самостоятельности учащихся в процессе обучения указывали в своих трудах основоположники методики преподавания физики А.И. Бачинский, Е.Н. Горячкин, П.А. Знаменский, К.Л. Елизаров и др.

Значительный вклад в теорию и практику развития самостоятельности учащихся в процессе обучения внесли исследования В.К. Буряка, Е.Я. Голанта, Б.П. Есипова, М.И. Махмутова, П.И. Пидкасистого, А.В. Усовой.

Надо отметить, что исследования методистов и дидактов в области самостоятельной работы продолжаются. В результате теория обогащается новыми положениями и фактами. В современной философской, психологической, дидактической и методической литературе рассматриваются различные аспекты самостоятельной работы учащихся и студентов. Однако, наряду с этим, в решении некоторых вопросов наблюдаются определенные трудности. Так, например, отсутствует единая трактовка понятия «самостоятельная работа». Одна из причин расхождения мнений в определении этого понятия состоит в том, что одни авторы относят самостоятельную работу к методам обучения, другие рассматривают её как форму организации учебных занятий, третьи – как вид учебной деятельности, четвертые – как средство обучения.

Анализируя результаты самостоятельной деятельности студентов в различных вузах с точки зрения новизны и оригинальности решаемых задач, нами установлено, что у них наблюдается преобладание процессов репродуктивного мышления, практически отсутствуют умения анализировать и обобщать материал, использовать на практике научные методы и приёмы познания. Познавательная самостоятельность студентов развивается чаще всего стихийно и большинство студентов педагогического вуза не умеют самостоятельно и творчески приобретать знания, а, следовательно, и управлять процессом развития творческой самостоятельной деятельности учащихся в школе. В этом смысле для нас было важным различие **творческого (продуктивного)** и **репродуктивного** мышления, которое уже давно осуществляется в психологии. Например, З.И. Колмыкова основывает это различие как раз на «степени новизны получаемого в процессе мыслительной деятельности продукта по отношению к знаниям субъекта».

Для того чтобы реализовать социальный заказ на учителя новой формации, необходим в педвузе переход от усвоения готовых знаний на занятиях к самостоятельной познавательной деятельности студентов.

Анализ состояния формирования творческой самостоятельной познавательной деятельности студентов при выполнении лабораторных работ по общей физике показывает, что многие аспекты методики проведения лабораторных занятий нуждаются в совершенствовании. Одной из причин этого является низкий уровень самостоятельности студентов, которую мы связываем в основном с тем, что студенты не владеют научными методами и приемами познания.

Проводившаяся нами и рядом других исследователей (И.Л. Беленок, А.А. Бобров, В.Н. Боканча, Е.Л. Долганова, А.Г. Петрова, С.А. Осяк, А.А. Шаповалов) проверка уровня профессиональной подготовки учителей физики, студентов различных курсов и выпускников РФМФ к реализации творческих возможностей лабораторных работ в учебном процессе показала, что они практически очень слабо владеют такой методикой. Они неплохо подготовлены к выполнению экспериментальных работ по инструкциям, но проявляют порой беспомощность, когда требуется самостоятельно разработать новую лабораторную или усилить существующую творческим заданием при углубленном изучении физики. Но самое главное, что они практически все не владеют методами научного познания, широко используемыми в науке физике.

В результате возникает проблема поиска средств и методов, позволяющих решать задачу использования лабораторных работ, как вида учебных занятий, для формирования новых профессиональных качеств учителя, востребованных временем. Становится очевидным, что если студент – будущий учитель физики в период обучения в педвузе не будет сформирован для решения таких задач и не освоит саму методику формирования творческой познавательной самостоятельности, то трудно ожидать от него успешной работы по развитию творческого мышления у учащихся. Не сможет он, и реализовать на практике конструктивно-проектировочную творческую деятельность по совершенствованию самих лабораторных работ для усиления их исследовательских функций.

Изучение практической деятельности учителей физики, их выступлений в ходе аттестации показывает [1], что многие из них, понимая, в общем, сущность и значимость творчества в своей профессиональной деятельности, испытывают серьезные

затруднения в осуществлении простейших исследовательских процедур, не представляя их возможностей. Аналогичная картина наблюдается и среди выпускников физических факультетов педагогических вузов, учебные планы и программы которых уделяют недостаточно внимание формированию и развитию творческих способностей и исследовательских умений студентов, слабо готовят их к творческой профессиональной деятельности.

Все это свидетельствует о том, что в области профессионально-методической подготовки учителя физики существует ряд противоречий, снижающих возможности формирования творческой самостоятельной познавательной деятельности студентов в педвузе:

- между необходимостью формирования творческой познавательной самостоятельности студентов, и возможностями традиционной системы обучения;
- между потребностью в учителях физики, способных осуществлять профессионально-методическую деятельность, направленную на формирование творческих способностей учащихся, и слабым дидактическим обеспечением современных педагогических технологий;
- между требованиями развития познавательной самостоятельности студентов, и слабой разработанностью самого понятия «самостоятельная работа» и, как следствие, недостаточной разработанностью методики и технологии организации такой работы в различных инновационных системах;
- между содержанием учебного материала по общей физике, и целями развивающего обучения студентов;
- между необходимостью усиления экспериментальной подготовки учителя физики, и уровнем развития теоретического мышления.

Проблемам самостоятельной творческой педагогической деятельности посвящены работы известных педагогов: В.И. Завазинского, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминой, В.В. Краевского, Ю.П. Сокольникова. Имеются работы, посвященные развитию творческой педагогической деятельности в вузе (А.М. Акимова, А.П. Андреева, С.Н. Бондаревская, Э.А. Гришин, Ф.Н. Гоголин, Л.М. Лузина, Н.Д. Никандров, А.И. Пискунов, Л.И. Рувинский, Н.В. Скоткин, И.В. Страхов, Л.И. Стрелец, А.И. Щербаков, Г.И. Щукина, В.И. Харьков, Н.М. Яковлева и др.). Изучению творческой деятельности школьников и студентов посвящены работы В.И. Андреева, В.Г. Разумовского, А. В. Усовой и др.

В то же время, как и в области познавательной самостоятельности, в исследованиях педагогического творчества существует целый ряд нерешенных вопросов: 1) взаимосвязь репродуктивного, продуктивного и творческого обучения студентов и школьников; 2) разведение понятий «продуктивного» и «творческого» обучения; 3) виды мышления и пути, методы, приемы их формирования на различных видах учебных занятий; 4) специфика подготовки будущих учителей физики в педагогических вузах к творческой самостоятельной познавательной деятельности на лабораторных занятиях.

Итак, современная система обучения студентов в педвузе пока слабо ориентирована на развитие самостоятельной творческой познавательной деятельности. В основном процесс предметного обучения воспринимается как процесс получения определенной суммы знаний, при этом недостаточно развивается творческое мышление, предполагающее сформированность самостоятельной познавательной деятельности студентов. Поэтому имеется настоятельная необходимость в отказе от традиционного обучения студентов общей физике и переходу к более гибким, динамичным организационным структурам, находящимся в непрерывном развитии, быстро реагирующим на запросы, как общества, так и отдельных его членов. Мы считаем, что такими системами являются технологии развивающего обучения (РО), которые переориентируют смысл и порядок организации всего учебного процесса, когда ведущая роль на всех этапах обучения принадлежит способам самостоятельного получения новых знаний; решение творческих задач в сотрудничестве с преподавателем и студентами изменяет психологическую структуру учебно-воспитательной ситуации, направленной на формирование рефлексии студентов; появляется возможность реализации сформулированного Л.С. Выготским закона развития высших психических функций человека, а способность к партнерству со сверстниками и преподавателями выступает как показатель высшей, развитой формы профессиональной самоорганизации студентов.

На решение задачи повышения качества подготовки учителя физики средней школы в педвузе должен быть направлен весь

учебный процесс, в том числе процесс формирования и развития знаний, способов и методов их получения при обучении студентов общей физике.

Всё это, на наш взгляд, свидетельствует о том, что назрела необходимость теоретического осмысления уже имеющегося опыта преподавания физики и результатов научных исследований в педагогике, психологии и методике преподавания естественных наук с целью определения необходимых и достаточных условий для эффективной подготовки современного учителя физики к творческой познавательной самостоятельности на таком специфическом виде учебных занятий, как лабораторные работы по общей физике, а также с целью определения оптимальных путей реализации этих условий в педагогической системе развивающего обучения и разработки методов, средств и технологии обучения студентов на лабораторных занятиях.

При этом выбор лабораторных занятий был не случаен. Дело в том, что эти занятия по своему содержанию являются комплексными и в наибольшей степени требуют активной деятельности студентов по сравнению с другими формами организации обучения. Они включают в себя: знания физических теорий, моделей, понятий; методологических знаний, включающих научные методы эмпирического и теоретического исследования; умения решать физические задачи; обязательное общение преподавателя с каждым студентом и позволяют эффективно управлять его самостоятельной работой. Таким образом, *лабораторные занятия можно рассматривать не только как форму организации учебного процесса, на которой формируются умения применять полученные теоретические знания при постановке и проведении экспериментальных исследований, практические навыки обращения с оборудованием, но и как базовую форму организации учебного процесса, на которой должны формироваться у студентов научные методы и приемы самостоятельной познавательной деятельности.*

Лабораторные работы наиболее благоприятны для показа значимости не только приобретенных теоретических, практических, но и методологических знаний. На них в педвузе теперь приходится примерно до 30 % учебного времени, отведенного на изучение курса общей физики.

В основу своих исследований нами была положена **гипотеза**: методика организации самостоятельной работы студентов педвуза на лабораторных занятиях по общей физике в условиях развивающего обучения в комплексе с компетентным подходом приведет к повышению познавательной самостоятельности студентов и, как следствие, повысится уровень предметной, методологической и профессиональной подготовки будущих учителей, если:

- разработать методику организации самостоятельной работы студентов при выполнении лабораторных работ по общей физике, опирающуюся на систематическое использование научных методов и приемов познавательной деятельности;
- определить дидактические функции принципа самостоятельности в развивающем обучении;
- выделить научные методы и приемы самостоятельной познавательной деятельности; определить их дидактические возможности в организации и проведении лабораторных занятий по курсу общей физики;
- разработать методические описания к лабораторным работам, соответствующие методике организации и проведения лабораторных занятий по общей физике и обобщенные планы деятельности студентов и преподавателя на таких занятиях;
- в основу технологии обучения положить нормативные и процессуальные функции дидактического принципа самостоятельности, а также нормативные и процессуальные дидактические функции принципа компетентного подхода.

#### Библиографический список

1. Беленок И.Л. *Теоретические основы профессионально-методической подготовки учителя в педагогическом вузе*. Диссертация... доктора педагогических наук. Новосибирск, 2000.
2. Часовских Н.С. *Организация самостоятельной работы студентов на лабораторных занятиях по общей физике в условиях развивающего обучения*. Диссертация... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2006.
3. Часовских Н.С. Необходимость введения в дидактику принципа самостоятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 3 (58): 133 – 139.
4. *Формирование и развитие самостоятельности студентов и школьников как стратегический образовательный приоритет в практико-ориентированном обучении*. Рекомендации международной научно-практической конференции. 10 – 13 августа 2016 г. Под редакцией А.В. Петрова, Н.С. Часовских. Горно-Алтайск: РМНКО, 2016.

Научная новизна наших исследований состоит в том, что:

1. Научно обоснована необходимость введения в современную дидактику основополагающего принципа самостоятельности [2].
2. Разработаны сущностные, нормативные и процессуальные функции принципов самостоятельности и компетентного подхода, которые технологизируют педагогическую систему развивающего обучения в комплексе с компетентным подходом [3].
3. Обоснована необходимость использования принципа самостоятельности, а также научных методов и приемов познавательной деятельности на лабораторных занятиях по курсу общей физики для развития познавательной самостоятельности студентов педвуза [2; 4].
4. Разработана методика организации самостоятельной деятельности студентов на лабораторных занятиях по общей физике, в основе которой лежат принципы самостоятельности и компетентного подхода. Разработанная методика опирается на систематическое использование научных методов и приемов познавательной деятельности в условиях развивающего обучения и выявлены психолого-педагогические аспекты успешности самостоятельной работы студентов [2; 4].
5. Разработаны авторские лабораторные работы и их методические описания, позволяющие систематически и целенаправленно использовать научные методы и приемы самостоятельной познавательной деятельности [2].

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в ходе исследования:

- «самостоятельность» как категория дидактики определена в системе развивающего образования в качестве ведущего принципа обучения и разработаны нормативные и процессуальные функции принципа самостоятельности;
- осуществлено теоретическое обоснование методики реализации принципа самостоятельности в условиях развивающего обучения студентов на лабораторных занятиях по общей физике;
- уточнены понятия «самостоятельная работа», «лабораторные занятия» с учетом используемой педагогической системы развивающего обучения и «содержание личностно-развивающего образования» как процесса и результата;
- выявлены особенности методики организации самостоятельной работы студентов на лабораторных занятиях по общей физике в условиях использования развивающего обучения в комплексе с компетентным подходом;
- разработаны обобщенные планы деятельности преподавателя и студентов на лабораторных занятиях; выделены основные умения и навыки, которыми необходимо овладеть студентам в условиях развивающего обучения общей физике.

**Практическую значимость исследования составляют:**

- методика организации самостоятельной работы студентов на лабораторных занятиях по общей физике, позволяющая поэтапно повышать степень самостоятельности и уровень зрелости деятельности студентов;
- разработанные оригинальные лабораторные работы по курсу общей физики и соответствующие методические описания к ним;
- методические пособия и рекомендации по использованию научных методов самостоятельной познавательной деятельности на лабораторных занятиях по курсу общей физики в педвузе;
- спецкурс «Теория и практика развивающего обучения» для студентов физико-математического факультета педвуза;
- внедрение новых методики и технологии обучения студентов и школьников физике в школах и вузе.

## References

1. Belenok I.L. *Teoreticheskie osnovy professional'no-metodicheskoy podgotovki uchitelya v pedagogicheskom vuze*. Dissertaciya... doktora pedagogicheskikh nauk. Novosibirsk, 2000.
2. Chasovskih N.S. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov na laboratornykh zanyatiyakh po obschej fizike v usloviyakh razvivayushego obucheniya*. Dissertaciya... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2006.
3. Chasovskih N.S. Neobходимость' vvedeniya v didaktiku principa samostoyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 3 (58): 133 – 139.
4. *Formirovaniye i razvitiye samostoyatel'nosti studentov i shkol'nikov kak strategicheskij obrazovatel'nyj prioritet v praktiko-orientirovannom obuchenii*. Rekomendacii mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 10 – 13 avgusta 2016 g. Pod redakciej A.V. Petrova, N.S. Chasovskih. Gorno-Altajsk: RMNKO, 2016.

Статья поступила в редакцию 01.04.17

УДК 371

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

**INDIVIDUAL ASPECTS OF ANTI-TERRORIST ACTIVITIES.** The article discusses possible basic structural stages of the countering terrorist activities. The work highlights the key position of opposition, which in turn is divided into constituent elements. The author concludes that it is expedient to create specialized extraterritorial (subordinates) units (groups), with a structure comprising representatives of various operational services. The author shares the results of an analysis of representative selection of victims as terrorists and carrying out counter-surveillance reaction in controlling the work of terrorists. The work proposes detection and constant monitoring of possible religious leaders monitoring the moods of certain social groups, strict preventive measures (destruction of members of terrorist groups) and other events.

**Key words:** terrorism, counteraction, special equipment, assistance to society, operational activities, law enforcement, legislative measures.

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

## ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются возможные основные структурные этапы противодействия террористической деятельности. Выделены ключевые позиции противодействия, которые в свою очередь разбиваются на составные элементы. Автор делает вывод о том, что представляется целесообразным создание специализированных внегосударственных (подчинённых центру) подразделений (групп), со структурой, включающей в себя представителей различных оперативных служб. Представлен анализ репрезентативного выбора жертв террористами и проведение опережающего контрнадзора. В работе говорится о выявлении и постоянном контроле возможных религиозных лидеров, контроле за настроениями отдельных социальных групп. Предлагаются жесткие меры пресечения, вплоть до уничтожения членов террористических групп, и другие мероприятия.

**Ключевые слова:** терроризм, противодействие, специальные технические средства, помощь общественности, оперативные мероприятия.

На сегодняшний момент терроризм является серьезной угрозой цивилизованному развитию государства. Значимость борьбы с терроризмом неизмеримо высока для сегодняшней России. Приходится признать, что терроризм стал неотъемлемой частью нашей жизни на долгие годы, а значит необходимо свести вместе уже имеющиеся разработки и опыт противодействия терроризму, разработать новые и, таким образом, по возможности, создать единый универсальный комплекс мер по противодействию терроризму. Представляется, что необходимо выделить ключевые позиции противодействия, которые в свою очередь разбиваются на составные элементы. Не претендуя на всесторонность и оставляя вопрос добавления новых элементов или расположения имеющихся в другой последовательности открытым, предлагается нижеследующий вариант комплекса мер по противодействию терроризму (не распределяя элементы по степени важности, а просто в произвольном порядке). Каждый из элементов, по сути, является темой отдельного исследования, поэтому в данной работе, для пояснения, по необходимости, частично раскрываются основные характерные черты элемента, для их более полной трактовки [1 – 5]:

**1. Специальные технические средства**, из всего многообразия которых можно выделить:

- средства распознавания, идентификации, обнаружения и фиксации (объектов, террористов и ВУ), а также радиомониторинга и системы подавления;
- средства перемещения и разминирования;
- заградительные средства (строительство заграждений и интеллектуальные системы защиты объектов);
- системы быстрой передачи данных и отождествления.

**2. Помощь общественности**

- работа с населением (закрывающаяся в обучении взаимодействию с правоохранительными органами, ориентировании

по фактам совершенных преступлений и розыску преступников, выдаче вознаграждений за информацию о террористах. Представляется целесообразным привлечение сил и средств из внебюджетных источников, например, создание различных общественных ассоциаций и т.д., пропаганда и повсеместное использование телефонов доверия, расширение системы внештатных сотрудников (в частности с привлечением консьержей, дворников, частной охраны, владельцев пунктов общественного питания, гостиниц, швейцаров и т.д., с возможным наделением части полномочий (например – задержание (удержания) и доставления) и оказанием встречной помощи (например – ускоренном получении травматического оружия и т. д.);

- работа со СМИ и общественными организациями (формирование общественной, позитивной идеологии, информационное обеспечение деятельности правоохранников, оказание помощи в налаживании контактов между различными социальными и религиозными группами, информирование населения с целью профилактики по способам совершения преступлений, объектам, лицам, признакам и т.д., осуществление постоянного общественного контроля за деятельностью правоохранников, государственных органов и суда).

**3. Оперативные мероприятия**

- инфильтрация в террористическую среду сотрудников правоохранительных органов (здесь требуется разработка комплекса мер по привлечению в число этих сотрудников проверенных национальных кадров отвечающих национальному составу террористической организации, необходимо законодательно решить вопрос о пределах допустимости различных криминальных деяний, которые могут совершить сотрудники при выполнении данных операций; необходимо соразмерное материальное обеспечение проводимых операций и создание действенных инсти-

тутов государственной защиты лицам, участвовавшим в специальных операциях);

- содействие граждан оперативным подразделениям, приобретение источников информации в преступной среде (заключается в проведении необходимой работы субъектами ОРД, а также, достойного материального подкрепления и создание, в частности, средствами массовой информации позитивной мотивации содействию; обеспечение участников взаимодействия мерами государственной защиты);

- создание псевдотеррористических организаций, использование различных оперативных игр (в данном виде деятельности обязательно необходима соответствующая законодательная база для разграничения от провокаций и введения оперативных данных в процесс доказывания);

- работа в сети Интернет (создание сайтов-ловушек, установление адресов террористических сайтов, контроль возможной подготовки террористических актов);

- пресечение незаконного оборота оружия и наркотиков;

- пресечение деятельности этнических организованных преступных группировок;

- обеспечение внутренней безопасности (закрывающееся в пресечении попыток террористических организаций влиять на работу правоохранительных структур, внедрять своих людей в правоохранительные органы, пресечении утечки информации и квалифицированных кадров);

- контроль пораженной «метастазами» экстремизма территории (можно выделить создание сети помощников, аэросъемку, картографирование и интеллектуальный мониторинг целей, организацию электронной разведки).

Представляется, что поддержка местным населением фанатиков осуществляется по трем причинам: они «свои», у них больше денег (на общем уровне) и страх. Работа должна строиться на последовательном устранении этих причин.

**4. Профессионализм сотрудников правоохранительных органов.** В числе основных аспектов которого, по данному направлению выделяются:

- умение предупреждать (в т.ч. оказывать личное воздействие на субъектов предупреждения), выявлять по характерным признакам возможность совершения террористического акта и лиц, склонных их совершать; умение реагировать на угрозу или совершенный террористический акт (владение ситуацией, знание своих прав; представляется целесообразным выдача оружия на постоянное ношение всем сотрудникам правоохранительных органов и презумпция правомерности применения оружия.);

- умение раскрывать совершенные террористические акты;
- постоянный обмен информацией между различными службами и подразделениями в т.ч. с полицией других стран;

- общая готовность (наличие технических средств, связи и т.д.);

- умение проводить силовые мероприятия, переговоры, прогнозирование и вариативность мышления.

#### **5. Законодательные меры**

- введение на законодательном уровне различных ограничений (передвижения, регистрации, возможность высылки и т.д.);
- обеспечение неотвратимости наказания за пособничество, пропаганду и распространение экстремистской литературы;

- конфискация имущества;

- быстрота реагирования на изменения обстановки и отправления правосудия, неотвратимость и жесткость правосудия, упрощенный порядок документирования по оперативной информации;

- выдача террористов;

- социальные гарантии участникам контртеррористической деятельности (сотрудникам, содействующим гражданам, их семьям, свидетелям, потерпевшим).

#### **6. Противодействие финансированию терроризма**

- задержание курьеров осуществляющих перевозку наличных денег (здесь необходима законодательная возможность конфискации и наказания);

- пресечение переводов через финансовые структуры, ложные фонды и т.д. (ликвидации выявленных финансовых структур и наказания руководителей);

- раскрытие фальшивомонетничества и финансового мошенничества как преступлений, подрывающих экономические устои государства.

Кроме осуществления различными службами работы по вышеуказанному комплексу мероприятий представляется целесообразным:

- создание специализированных внегосударственных (подчиненных центру) подразделений (групп), со структурой, включающей в себя представителей различных оперативных служб, а также с выделенными по линиям работы следователями и судьями;

- анализ репрезентативного выбора жертв террористами и проведение опережающего контрнаблюдения;

- выявление и постоянный контроль возможных религиозных лидеров, контроль за настроениями отдельных социальных групп;

- жесткие меры пресечения (уничтожение членов террористических групп);

- активнее привлекать негосударственные организации (общественные движения, организации, политические партии и т.д.) провластной направленности.

Конечно же, вышеуказанные меры могут вызвать полемику, но они применялись в России раньше и сейчас применяются в других странах мира. Борьба с терроризмом – процесс длительный, комплексный, частично идеологический, частично экономический, но все же – это борьба, в которой выигрывает тот, кто умеет бороться жестко, а может и жестоко.

#### Библиографический список

1. Красников В.Н., Гуров Д.В. Исторические аспекты взаимодействия правоохранительных структур и гражданского общества при предупреждении и раскрытии преступлений. *Вестник СевКавГТИ*. 2016; 2 (25): 99 – 102.
2. Цымбаленко С.В., Гуров Д.В., Красников В.Н. Становление и развитие института взаимодействия органов внутренних дел с общественностью в Российской Федерации. *Успехи современной науки*. 2016; Т. 3; № 5: 41 – 45.
3. Гуров Д.В. Правоохранительные структуры и гражданское общество в контексте новых вызовов времени. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 3 (52): 135 – 137.
4. Гуров Д.В. Проблемы становления правопорядка: гражданское общество как приоритетная сфера педагогического взаимодействия правоохранительных структур. *Вестник СевКавГТИ*. 2014; 19: 108 – 110.
5. Гуров Д.В. Деятельность оперативных подразделений при обеспечении массовых мероприятий. *Вестник Краснодарского университета МВД России*. 2013; 1 (19): 52 – 54.

#### References

1. Krasnikov V.N., Gurov D.V. Istoricheskie aspekty vzaimodejstviya pravoohranitel'nyh struktur i grazhdanskogo obschestva pri preduprezhdenii i raskrytii prestuplenij. *Vestnik SevKavGTI*. 2016; 2 (25): 99 – 102.
2. Cymbalenko S.V., Gurov D.V., Krasnikov V.N. Stanovlenie i razvitie instituta vzaimodejstviya organov vnutrennih del s obschestvennost'yu v Rossijskoj Federacii. *Uspehi sovremennoj nauki*. 2016; T. 3; № 5: 41 – 45.
3. Gurov D.V. Pravoohranitel'nye struktury i grazhdanskoe obschestvo v kontekste novyh vyzovov vremeni. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 3 (52): 135 – 137.
4. Gurov D.V. Problemy stanovleniya pravoporyadka: grazhdanskoe obschestvo kak prioritetnaya sfera pedagogicheskogo vzaimodejstviya pravoohranitel'nyh struktur. *Vestnik SevKavGTI*. 2014; 19: 108 – 110.
5. Gurov D.V. Deyatel'nost' operativnyh podrazdelenij pri obespechenii massovyh meropriyatij. *Vestnik Krasnodarskogo universiteta MVD Rossii*. 2013; 1 (19): 52 – 54.

Статья поступила в редакцию 12.04.17



УДК 371

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

**Gurova E.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching in Primary Education, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: gdv07@inbox.ru

**REALIZATION OF THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE FAMILY IN MODERN SOCIETY.** The article considers questions of family relations, which are understood as a form of interpersonal relationships and are one of the socio-psychological mechanisms of identity formation, as well as problem situations that are characteristic of most modern families. The educational potential of the family consists of many factors: social status, structure and specificity of functioning. Overriding in shaping the personality of the adolescent in the family is its moral-psychological atmosphere, the emotional background of relations. The authors conclude that the educational potential of the family is realized in its functions. Together with the leading national scientists the authors distinguish these main functions: generative, recreative, communicative, regulatory, felicological, economic and communal household, as well as the primary function of socialization of the younger generation.

**Key words:** family, family relations, interpersonal relationships, personality, problem situation.

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

**Е.В. Гурова**, канд. пед. наук, доц. каф. теорий и методик начального образования, ФГБОУ ВПО БГПУ им. М. Акмуллы, E-mail: gdv07@inbox.ru

## РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье рассматриваются вопросы внутрисемейных отношений, которые выступают в форме межличностных отношений и являются одним из социально-психологических механизмов становления личности, а также проблемные ситуации, которые наиболее характерны для современной семьи. Воспитательный потенциал семьи складывается из многих факторов: социальный статус, структура и специфика функционирования. Главенствующими в формировании личности подростка в семье являются ее нравственно-психологическая атмосфера, эмоциональный фон отношений. Авторы делают вывод о том, что воспитательный потенциал семьи реализуется в функциях. Вместе с ведущими отечественными учёными авторы выделяют следующие основные функции семьи: генеративную, рекреативную, коммуникативную, регулятивную, felicитологическую, экономическую и хозяйственно-бытовую, а так же функцию первичной социализации подрастающего поколения.

**Ключевые слова:** семья, внутрисемейные отношения, межличностные отношения, личность, проблемные ситуации.

«На современном этапе развития России образование, в его неразрывной, органичной связи с наукой, становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства, что делает его одним из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния страны, благополучия каждого гражданина», говорится в «Концепции модернизации российского образования» [1]. В этой связи следует особо выделить детей, подростков, молодежь как социальный слой, важнейшую категорию в числе наиболее перспективных контингентов страны. Эта категория должна стать объектом самого пристального и, главное, своевременного внимания абсолютно всех государственных и негосударственных, коммерческих структур (а не только одной отрасли – собственно образования).

В этом контексте имеет смысл говорить о необходимости создания целостного образовательного пространства, чья модель позволяет структурировать его от макроуровня – «единое образовательное пространство» до микроуровня – «индивидуальное образовательное пространство». Образовательное пространство представляет собой целостную систему, управление её развитием соответствует принципу целостности: ничто не может быть изъято из целого, к которому принадлежит, без изменения этого целого и его частей. Даже бесконечно малые элементы становятся важными для понимания целого; самая незаметная часть может начать движение, которое будет продолжаться до тех пор, пока произойдут существенные изменения в целом.

В норме для подростка последовательность таких референтных систем имеет вид: семья, школа, неформальная группа. Если системой является семья, то она может измениться, когда один из членов покидает семью или новый член семьи внесет элемент агрессивности, положив начало враждебности, или характер взаимоотношений и взаимосвязей в семье приобретет устойчивую негативную окраску. Если же ребёнок оказался в неблагоприятных условиях открытого социума и нуждается в поддержке, то учитель, родители и социальный педагог должны взять на себя совместную конструктивную роль в его проблемных отношениях, обеспечивая, таким образом, позитивные изменения.

В случае, когда данная система дает сбой, происходит рокировка норм и ценностей подростка. Последовательность референтных систем приобретает вид: неформальная группа, школа, семья. При этом наблюдается переход подростка в категорию «трудных». Таким образом, семья, будучи одним из основных факторов социализации, является социальным институтом, занимающим преобладающее место в системе формирования социального благополучия (неблагополучия) подростка.

Семья во все времена постоянно находилась в центре внимания передовой общественной мысли, прогрессивных политических деятелей и ученых, начиная от древних философов и заканчивая современными учеными и практиками.

Множественность подходов к изучению такого феномена как семья приводит к тому, что разные ученые дают разные сущностные характеристики семьи. Так, А.В. Мудрик считает, что семья – это «основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью; в ней вырабатывается совокупность норм, санкций и образцов поведения, регламентирующих взаимодействие между супругами, родителями и детьми, детей между собой» [2].

Н.М. Чистяков определяет семью как «систему социального функционирования человека, один из основных институтов общества» [3].

В.И. Загвязинский и М.П. Зайцев указывают на то, что основой семьи является брак как союз между мужчиной и женщиной для образования семьи и жизни в ней, который санкционируется и охраняется государством и регламентирует права и обязанности супругов по отношению друг к другу и к их детям [4].

Применительно к нашему исследованию наиболее полным и адекватным его предмету и цели является определение, предложенное Т.В. Лодкиной, взятое нами за основу: «Семья – это необходимая составляющая социальной структуры цивилизованного общества, исторически изменяющееся явление, функционирующее как институт воспроизводства человека и его воспитания, являющееся тем общественным образованием, где индивид получает первый опыт организации жизнедеятельности в основных ее проявлениях» [5].

Воспитательный потенциал семьи складывается из многих факторов. Социальный статус, структура и функционирование – вот далеко не все характеристики явления. По мнению большинства учёных, главенствующими в формировании личности подростка в семье являются её нравственно-психологическая атмосфера, эмоциональный фон отношений.

В этой связи семья-система как целостное образовательное пространство обладает определенной спецификой семейного воспитания, отличающей его от воспитания общественного (в том числе и школьного).

Во-первых, по своей природе семейное воспитание основано на чувстве. Если в семье нет должной гармонии чувств, если подросток подвержен влиянию безнравственной атмосферы, эмоционально отрицательных проявлений по отношению к нему самому, то нередко в таких семьях развитие подростка осложняется.

Во-вторых, семья представляет собой разновозрастную социальную группу: в ней есть представители двух, трех, а иногда и четырех поколений. Это предопределяет наличие различных ценностных ориентаций, различных критериев оценок жизненных явлений, различных идеалов, точек зрения, убеждений. Гармоничное развитие подростка в семье и достигается именно разноплановостью отношений к нему разных членов семьи.

В-третьих, семейное воспитание органично сливается со всей жизнедеятельностью растущего человека: в семье подросток включается во все жизненно важные виды деятельности на всех ее этапах.

В-четвертых, семейное воспитание имеет широкий временной диапазон воздействия: оно продолжается всю жизнь человека, происходит в любое время суток, любое время года.

В-пятых, в значительной степени реализация воспитательного потенциала семьи обусловлена национальными особенностями, социокультурными традициями и нормами, региональными особенностями, религиозностью либо светскостью членов семьи.

Воспитательный потенциал семьи реализуется в функциях. Она воспитывает так, как функционирует. Своими корнями функции уходят в потребности, личностные и общественные. Потребность при этом является побудительным началом – она порождает функцию, а через функцию реализуется потребность. Это находит выражение в самом названии функций, чьи классификации многообразны.

Так, ученые Московского государственного социального университета выделяют функцию первичной социализации, генеративную, экономическую и хозяйственно-бытовую, гедонистиче-

скую, рекреационную и психотерапевтическую функции семьи [6]. Т.В. Лодкина рассматривает такие функции, как: воспроизводство потомства, материальная взаимопомощь, совместная деятельность, взаимовоспитание, потребность личности в общении и самореализации [5]. В.Н. Гуров, с чьим мнением мы солидарны, основными функциями семьи видит генеративную, рекреативную, коммуникативную, регулятивную, фелицитологическую, экономическую и хозяйственно-бытовую, функцию первичной социализации [7].

По нашему мнению, в современных условиях семью необходимо рассматривать в совокупности ее функций. И, прежде всего, потому, что в реальной семейной жизни функции выступают в единстве, находятся в органической взаимосвязи. В этой связи воспитательный заряд, который они несут, выступает как целостный процесс воздействия семьи, семейных отношений на развитие личности подростка.

Однако для нашего исследования наибольший интерес представляет воспитательная функция семьи и ее компоненты, отличающиеся интегративным характером, поскольку именно они определяют формирование содержания всех функций, цель которых – формирование социально благополучного, активного, самостоятельного человека. Такими компонентами являются:

- осознание родителями ответственности за воспитание; ориентация на общечеловеческие ценности; направленность воспитательных усилий в будущее и соотнесение их с требованиями, которые ставит перед подростком его дальнейшая жизнь;
- наличие у отцов и матерей психолого-педагогических знаний о задачах и методах воспитания подростков; способность изменять методы и формы воздействия в соответствии с изменениями обстоятельств жизни подростка; умение понять своего ребёнка и помочь; уважительное отношение к нему и его праву на самостоятельность; умение объективно оценивать ребёнка; знание родителями друзей подростка;
- регулярность контакта семьи и школы через посредничество семейного социального педагога, взаимосодействие и взаимообучение; самоорганизация и саморегуляция родителей; самообразование и самовоспитание. В конечном итоге они являются показателями психолого-педагогической культуры семьи.

Реализация всех вышеописанных функций, в том числе и последней, происходит под влиянием специфики как самой семьи, так и окружающего социума. Изучение и учет характеристик социума позволяет выявить не только его позитивный воспитательный потенциал, но и объяснить причины многих возникающих воспитательных проблем и помочь определить пути их минимизации.

#### Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (Распоряжение Правительства РФ от 29.12. 2001. № 1756 – р). *Начальная школа*. 2002; 4. 3 – 19.
2. Мудрик А.В. *Социальная педагогика*. 3-е изд., испр. и доп. Москва, 2002.
3. *Ранняя профилактика девиантного поведения детей и подростков*. Под редакцией А.Б. Фоминой. Москва, 2003.
4. Загвязинский В.И., Зайцев М.П. и др. *Основы социальной педагогики*. Под редакцией А.И. Пидкасистого. Москва, 2002.
5. Лодкина Т.В. *Семейный социальный педагог: теория и практика*. Москва – Вологда, 1997.
6. *Теория и методика социальной работы*. Под редакцией В.И. Жукова. Москва, 1994.
7. Гуров В.Н. *Теория и методика социальной работы школы с семьей*. Москва – Ставрополь, 1998.

#### References

1. *Konceptsiya modernizacii rossijskogo obrazovaniya na period do 2010 goda (Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29.12. 2001. № 1756 – r)*. *Nachal'naya shkola*. 2002; 4. 3 – 19.
2. Mudrik A.V. *Social'naya pedagogika*. 3-e izd., ispr. i dop. Moskva, 2002.
3. *Ranniyaya profilaktika deviantnogo povedeniya detej i podrostkov*. Pod redakciej A.B. Fominoj. Moskva, 2003.
4. Zagvyazinskij V.I., Zajcev M.P. i dr. *Osnovy social'noj pedagogiki*. Pod redakciej A.I. Pidkasishtogo. Moskva, 2002.
5. Lodkina T.V. *Semejnij social'nyj pedagog: teoriya i praktika*. Moskva – Vologda, 1997.
6. *Teoriya i metodika social'noj raboty*. Pod redakciej V.I. Zhukova. Moskva, 1994.
7. Gurov V.N. *Teoriya i metodika social'noj raboty shkoly s sem'ej*. Moskva – Stavropol', 1998.

Статья поступила в редакцию 12.04.17

УДК 378

**Belyaev A.I.**, coach, Centre of Adaptive Sports of Stavropol (the Russian junior national team in handball for deaf sportsmen) (Stavropol, Russia), E-mail: lusiyona@bk.ru

**Eremin I.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Physical Education and Adaptive Physical Education, Stavropol State Medical University (Stavropol, Russia), E-mail: lusiyona@bk.ru

**Dengova L.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Physical Education and Adaptive Physical Education, Stavropol State Medical University (Stavropol, Russia), E-mail: lusiyona@bk.ru

**THE METHOD OF DEVELOPMENT OF ENDURANCE IN HANDBALL PLAYERS WITH HEARING IMPAIRMENT.** The article describes the method of development of endurance in handball players with hearing impairment. The authors come to the conclusion that in the training process of deaf handball players, when coaches choose means for the development of endurance it is necessary to remember that the loss of hearing significantly affects the development of all physical qualities. Because of the defeat of the auditory analyzer, the lack of volume back-contact information, there is a slow control operation. The method of development of endurance in handball players includes several cycles, each of which consists of 4 microcycles. A microcycle includes three days of training, each of which performs certain complexes, aimed at the development of coordination, endurance, speed-strength, strength-endurance and general endurance. The research data has been obtained at the beginning and at the end of the pedagogical experiment, testifying the efficiency of the method of development of endurance in deaf handball players.

**Key words:** technique, training, handball, handball players with impairment of hearing.

**А.И. Беляев**, тренер центра адаптивного спорта (тренер сборной России по гандболу спорт глухих), г. Ставрополь, E-mail: lusiyoa@bk.ru

**И.В. Ерёмин**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. физического воспитания и адаптивной физкультуры, Ставропольский государственный медицинский университет, г. Ставрополь, E-mail: lusiyoa@bk.ru

**Л.Е. Денъгова**, канд. пед. наук, доц. каф. физического воспитания и адаптивной физкультуры, Ставропольский государственный медицинский университет, г. Ставрополь, E-mail: lusiyoa@bk.ru

## МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ У ГАНДБОЛИСТОВ, ДЕПРИВИРОВАННЫХ ПО СЛУХУ

В статье рассмотрена методика развития выносливости у гандболистов, депривированных по слуху. Авторы приходят к выводу о том, что в тренировочном процессе гандболистов, депривированных по слуху, при подборе средств для развития выносливости необходимо помнить, что потеря слуха существенно сказывается и на развитии всех физических качеств. Из-за поражения слухового анализатора, недостатка объема обратной-связной информации возникает замедленность управления деятельностью. Методика развития выносливости у гандболистов, реализуемая в тренировочном процессе, включает в себя несколько циклов, каждый из которых состоит из 4 микроциклов. Микроцикл включает три тренировочных дня, в каждом из которых выполнялся определенный комплекс, направленный на развитие: координационной выносливости, скоростно-силовой и силовой выносливости, общей выносливости. Данные полученные в начале и по окончании педагогического эксперимента свидетельствуют об эффективности методики развития выносливости у гандболистов, депривированных по слуху.

**Ключевые слова:** методика, тренировка, гандбол, гандболисты, депривированные по слуху.

В настоящее время, проблема совершенствования выносливости гандболистов является одной из главных в процессе их спортивной подготовки. Под физическим качеством выносливости понимают способность организма человека к длительному выполнению физической или умственной работы без снижения работоспособности.

Выносливость спортсмена в физиологической трактовке это комплекс функциональных возможностей, которые обеспечивают необходимую длительность работы организма в заданных условиях спортивной деятельности. Таким образом, выносливость определяется способностью противостоять утомлению, которое рассматривается как процесс, возникающий во время работы и сопровождающийся рядом изменений в организме.

Выносливость в современном гандболе представляет собой комплексную способность, которая обеспечивает выполнение игроками высокого разнообразия применяемых игровых приемов в защите и нападении, интенсивностью игровых действий и быстрыми переключениями по ходу самой игры без значимого снижения их эффективности в течение отведенного времени игры. Выполняемая работа, в процессе спортивной подготовки гандболистов, носит смешанный характер, поэтому очень трудно правильно оценить вклад аэробных и анаэробных энергосистем в снабжение их мышечной деятельности [1].

Развитию выносливости у гандболистов посвящено много работ. А. Гамаун (2011) скоростную подготовленность спортсменов выявляет одним из важных факторов их благополучной соревновательной деятельности. Так, например, А.Н. Евтушенко (1980) [2], развивая выносливость у высококвалифицированных гандболистов внес предложение внедрять в их тренировочный процесс в развивающем режиме нагрузки аэробно-анаэробной направленности. А. Бен Шедли (1988) считал, что большое внимание необходимо уделять развитию скоростной выносливости у гандболистов высокого уровня. В.Я. Игнатъева (1982, 2008) [3] и С.А. Сидорчук (2012) основным фактором специальной выносливости гандболистов считают комплекс скоростно-силовых качеств, который развивается в тренировочном процессе с доминированием физических нагрузок аэробно-анаэробной направленности.

В тренировочном процессе гандболистов, депривированных по слуху, при подборе средств для развития выносливости необходимо помнить, что потеря слуха существенно сказывается и развитии всех физических качеств. Из-за поражения слухового анализатора, недостатка объема обратной-связной информации

возникает замедленность управления деятельностью. Понижение объема второй сигнальной информации, участвующей в формировании всех видов деятельности человека и каждого двигательного навыка, воздействует на двигательный анализатор у лиц депривированных по слуху. Отсутствие слуха и недостаточное развитие словесной речи приводит к тому, что двигательная память у глухих по своему развитию несколько ниже, чем у слышащих (Л.В. Шапкина, 2003) [4].

Несмотря на большое количество работ посвященных развитию выносливости у гандболистов [5 и др.], в настоящее время актуальным остается вопрос о развитии данного физического качества у гандболистов депривированных по слуху.

Наше педагогическое исследование проводилось в центре адаптивного спорта г. Ставрополя. В исследовании принимали участие двадцать гандболистов находящихся на этапе высшего спортивного мастерства, из которых были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная, по десять человек в каждой. В тренировочный процесс гандболистов экспериментальной группы была внедрена разработанная нами методика по развитию выносливости.

При составлении методики по развитию выносливости у гандболистов депривированных по слуху был взят за основу годовой учебно-тренировочный план. Методика включала в себя несколько циклов, каждый из которых состоял из 4 микроциклов. Микроцикл включал три тренировочных дня, в каждом из которых выполнялся определенный комплекс, направленный на развитие: координационной выносливости, скоростно-силовой и силовой выносливости, общей выносливости.

При составлении комплексов упражнений мы руководствовались тем, что эффективным средством развития выносливости являются специально-подготовительные упражнения, максимально приближенные к соревновательным по своей структуре и форме, особенностям воздействия на функциональные системы организма спортсмена, а также специфические соревновательные упражнения.

При этом для успешного применения экспериментальной методики мы применяли следующие педагогические методы: практические (предписание алгоритмического типа); наглядные (показ и метод графической записи упражнений). Для регулирования физической нагрузки применялось: изменение количества повторений упражнений; увеличение и уменьшение амплитуды движений; выполнение упражнений в условиях, усложненных или облегченных и т. д.

Таблица 1

Показатели развития выносливости у гандболистов депривированных по слуху за период педагогического эксперимента

Тесты	M±m		t	P
	исходные данные	конечные данные		
«Челночный бег 10х9 м (с) координационная выносливость»	1 24,9±0,1	1 24,2±0,1	4,8	<0,01
	2 24,7±0,1	2 24,3±0,1	3,1	<0,05
«Сгибание-разгибание рук в упоре лежа» (кол-во раз) силовая выносливость»	1 37,5±1,1	1 44,7±0,2	4,5	<0,01
	2 38,7±1,1	2 44,1±1,3	3,2	<0,05
«Подъем туловища из положения лежа на животе за 1 мин», (кол-во раз) скоростно-силовая выносливость»	1 81,1±0,3	1 84,6±0,4	4,3	<0,01
	2 81,6±0,4	2 84,0±0,6	3,3	<0,05
«Бег 1500 м» – общая выносливость»	1 296,2±1,1	1 289,4±0,8	4,7	<0,01
	2 295,6±0,9	2 290,6±1,3	3,1	<0,05

1 – экспериментальная группа; 2 – контрольная группа

Для выявления развития выносливости у гандболистов депривированных по слуху в начале и по окончании педагогического эксперимента нами были проведены тесты, взятые из Федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта спорт глухих: «Челночный бег 10х9 м (с) – координационная выносливость»; «Сгибание-разгибание рук в упоре лежа» (кол-во раз) – силовая выносливость; «Подъем туловища из положения лежа на животе за 1 мин» (с); «Бег 1500 м» (с) – общая выносливость.

Данные, полученные в начале и по окончании педагогического эксперимента, свидетельствуют об эффективности методики развития выносливости у гандболистов, депривированных по слуху. Так, в экспериментальной группе выявлены достоверные сдвиги в следующих тестах: «Челночный бег 10х9 м, (с) – 24,2 с (P<0,01), в тесте «Сгибание-разгибание рук в упоре лежа» (кол-во раз) – 44,7 раз (P<0,01), в тесте «Подъем туловища из положения лежа на животе за 1 мин», (кол-во раз) – 84,6 раз (P<0,01), в тесте «Бег 1500 м», (с) – 289,4 с (P<0,01).

## Библиографический список

1. Гамаун Анис. *Эффективность атакующих действий в соревновательной деятельности гандболистов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2011.
2. Евтушенко А.Н. *Оптимизация планирования тренировочных нагрузок высококвалифицированных гандболистов в заключительном периоде подготовки к основным соревнованиям*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1980.
3. Игнат'ева В.Я. *Теория и методика гандбола: учебное пособие*. Москва, 2016.
4. Шапкова Л.В. *Частные методики адаптивной физической культуры: учебное пособие*. Москва, 2003.
5. Шиловских К.В. *Гандбол*. Белгород, 2011.

## References

1. Gamaun Anis. 'Effektivnost' atakuyuschih dejstvij v sorevnovatel'noj deyatel'nosti gandbolistov. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2011.
2. Evtushenko A.N. *Optimizaciya planirovaniya trenirovochnyh nagruzok vysokokvalificirovannyh gandbolistov v zaklyuchitel'nom periode podgotovki k osnovnym sorevnovaniyam*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1980.
3. Ignat'eva V.Ya. *Teoriya i metodika gandbola: uchebnoe posobie*. Moskva, 2016.
4. Shapkova L.V. *Chastnye metodiki adaptivnoj fizicheskoj kul'tury: uchebnoe posobie*. Moskva, 2003.
5. Shilovskikh K.V. *Gandbol*. Belgorod, 2011.

Статья поступила в редакцию 10.04.17

УДК 378

**Lukash D.N.**, sound designer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia),  
E-mail: lukash.dm@mail.ru

**Tovpich I.O.**, Director, GBOU School № 8 with profound study of music series "Music", (Frunze district of St. Petersburg);  
postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: lukash.dm@mail.ru

**DIGITAL AUDIO WORKSTATION IN THE WORK OF A MUSIC TEACHER.** The practical activity of a music teacher in the field of concert and studio sound engineering in the contemporary musical and educational process is an extremely demanded sphere of professional activity. The study of the main aspects of the practical and creative tasks of training music teachers is carried out within the framework of realization of the advanced training courses and professional retraining "Teaching musical disciplines with the use of music and computer technologies". The article deals with the sound-engineering activity of a music teacher and the main aspects of methodological training and methodological support of the educational process for solving professional pedagogical and creative tasks in the field of concert and studio sound engineering in the modern musical and educational process.

**Key words:** music education, live sound engineering, music teacher.

**Д.Н. Лукаш**, звукорежиссёр, РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: lukash.dm@mail.ru

**И.О. Товпич**, дир. ГБОУ СОШ №8 с углубленным изучением предметов музыкального цикла «Музыка» Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга, аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: lukash.dm@mail.ru

## DIGITAL AUDIO WORKSTATION В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Практическая деятельность педагога-музыканта в области концертной и студийной звукорежиссуры в современном музыкально-образовательном процессе является чрезвычайно востребованной сферой профессиональной деятельности. Изучение основных аспектов практических и творческих задач подготовки педагога-музыканта проводится в рамках реализации курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки «Преподавание музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий». В статье рассматривается звукорежиссерская деятельность педагога-музыканта и основные аспекты методической подготовки и методического сопровождения образовательного процесса для решения профессиональных педагогических и творческих задач в области концертной и студийной звукорежиссуры в современном музыкально-образовательном процессе.

**Ключевые слова:** музыкальное образование, концертная звукорежиссура, педагог-музыкант

Звукорежиссерская деятельность педагога-музыканта и основные аспекты методической подготовки и методического сопровождения образовательного процесса для решения профессиональных педагогических и творческих задач в области концертной звукорежиссуры в современном музыкально-образовательном процессе является чрезвычайно востребованной сферой профессиональной деятельности [1; 2].

Основой для реализации различных этапов подготовки к записи музыкального материала и последующей обработки в музыкально-образовательном процессе является учебный класс, оснащенный соответствующим аппаратным и программным обеспечением (подробнее освещено в работах [3; 4; 5]). Рассмотрим основные элементы аппаратного и программного обеспечения работы педагога-музыканта на примере учебного класса, оснащенного Digital Audio Workstation на базе цифрового микшерного пульта Mackie DL1608.

Современный компьютер в сочетании со звуковой картой стал существенным элементом музыкального творчества – музыкальным компьютером (МК) [6]. Теперь каждый педагог-музыкант может стать саунд-дизайнером, композитором и звукорежиссером, не выходя из своего класса, оснащенного студийным программным и аппаратным обеспечением [7; 8]. Однако для этого необходимо разбираться как в программной, так и в аппаратной части, так называемой “Digital Audio Workstation” (цифровой звуковой рабочей станции) [9; 10].

Как и любой музыкальный инструмент, нуждающийся в настройке перед игрой, МК, предназначенный для работы со звуком, необходимо сконфигурировать таким образом, чтобы он был оптимизирован для решения музыкальных задач, настроить его, как и любой музыкальный инструмент (подробно рассмотрено в работе [11]).

Проникновение цифровых технологий в сферу AUDIO привело к разработке процессоров цифровой обработки звука (спектральной, динамической, временной). Появившаяся вследствие этого в тракте звукоусиления необходимость решения проблемы многократного преобразования сигнала решилась созданием устройств обработки и микширования полностью в цифровой среде – цифровых микшеров.

Доступ к внутренней обработке и всему функционалу цифрового пульта реализуется с помощью различных меню и древовидной структуры папок, а имеющиеся на лицевой панели регуляторы дают возможность решать разные задачи в различных режимах. Большое значение в концертной практике имеет оперативность управления. Значительно продвинувшись в этом направлении удалось с внедрением сенсорных дисплеев и графических управляющих интерфейсов. Так, цифровой пульт Mackie DL1608 интегрируется с планшетом iPad, на котором устанавливается приложение Master Fader, графический интерфейс которого, имитирующий органы управления аналоговых конструкций пультов, открывает доступ ко всем функциональным возможностям пульта. Интеграция планшета с пультом возможна как аппаратная, посредством интерфейсного разъема, так и дистанционная, по беспроводной сети Wi-Fi (обеспечивается роутером), что даёт возможность звукорежиссеру с одним планшетом в руках расположиться в любой доступной точке концертной площадки и полноценно решать все задачи звукорежиссуры.

Пульт Mackie DL1608 позволяет дистанционно подключать до десяти управляющих устройств (iPad, iFon), что, кроме основной задачи – микширования, открывает интересную возможность организации разного рода учебных классов для изучения предмета “Звукорежиссура” и получения практических навыков работы на профессиональном оборудовании. Группа из нескольких человек, подключив свои планшеты по сети Wi-Fi к одному пульту Mackie DL1608, может коллективно решать и обсуждать такие вопросы, как:

1. варианты и способы аудиокмутации
  - входные каналы,
  - главный выход Main,
  - шины AUX,
  - выход на наушники;
2. установка уровня входного сигнала
  - микрофонные входы,
  - линейные входы;
3. работа с 4-полосным параметрическим эквалайзером на входных каналах и каналах Reverb и Delay;
4. работа с секцией Gate/Compressor на входных каналах;
5. изучение инструментов секции Fx (Reverb и Delay);
6. работа с 31-полосным графическим эквалайзером на шинах Main и AUX;
7. работа с секцией Compressor/Limiter выходной шины Main;
8. знакомство с функцией Snapshots – загрузка и сохранение сцен и проектов, а также конфигурации состояний каналов;
9. возможность дистанционного воспроизведения аудио-сигнала с iPad с помощью технологии AirPlay;
10. возможность записи звука на iPad в формате стерео (44.1/48 кГц; 16/24 бит);
11. возможность ограничивать право доступа к управлению функционалом пульта для каждого из подключенных устройств (iPad, iFon) и т.д.

Управляющее приложение Master Fader имеет много функций, оно наглядно, логично построено и просто в изучении благодаря интуитивно понятному, удобному интерфейсу. Загрузив приложение в iPad, можно, не подключаясь к пульту, познакомиться с элементами главного окна Mixer, окна Channel (входные каналы), окон эквалайзеров, динамических и пространственных эффектов, производить различные манипуляции с фейдерами, кнопками, а графическое представление параметров эффектов и эквалайзеров позволяет глубже понять физический смысл происходящих процессов.

Концертная деятельность педагога-музыканта может время проходить и в специально спроектированных концертных залах, и на огромных стадионах, и в небольших классных помещениях. Задача педагога как звукорежиссера – в разных по акустическим характеристикам пространствах создать у зрителей ощущение комфортного присутствия на «живом» концерте. Это требует изучения:

- основ звукорежиссуры, обязанностей концертного и студийного звукорежиссёра;
  - соответствующего инструментария и технологий,
  - рассмотрения вопросов о построении звуковой картины, основных критериев качества звука,
  - различных видов и способов обработки звука,
  - опыта в применения знаний на практике, участия в проведении открытых концертных мероприятий,
  - знакомства с интерфейсом различных программ, таких как Cubase, ProTools, Tractor и др.,
  - практики многоканальной и стереофонической записи.
- Знакомство с основами работы звукорежиссёра начинаем с решения технических и художественных задач, которые стоят перед любым звукорежиссёром в тех или иных условиях работы:
- анализа роли звукорежиссёра на концертных мероприятиях;
  - освоения специфики работы с живым звуком и путей решения проблем, встречающихся во время работы;
  - рассмотрения вариантов работы звукорежиссёра на различных концертных площадках;
  - ознакомления с алгоритмом работы звукорежиссёра на мероприятиях различного уровня.

Ни одно массовое мероприятие в школе, любом образовательном учреждении не может обойтись без звукорежиссёра. И речь идёт не только о технической стороне обеспечения концертного мероприятия той или иной аппаратурой, но и о преподнесении задуманного художественного образа и идеи выступления до слушателя. Работать с «живым» звуком достаточно сложно, поскольку, работая «живую», всегда имеется только одна возможность для реализации идеи – без повторов, пауз, а, порой, без репетиций. Часто это происходит на фоне постоянно возникающих проблем: искажение звука, связанное с акустическими характеристиками зала, качеством оборудования, ошибками выступающих на сцене, самовозбуждением и т. д.

С этими и многими другими проблемами сталкивается звукорежиссёр. Для их решения ему требуются достаточно глубокие и детальные знания о возможностях аппаратуры, с которой он работает.

Значительная проблема также состоит в том, что каждый слышит звук по-своему.

Поэтому невозможно дать точного определения идеально-го звучания. Но можно отметить, какими качествами отличается плохой звук:

- искажения или шум, неотчетливое воспроизведение ключевых моментов;
- «размытость», не позволяющая слышать ведущие инструменты;
- несоответствие настроению произведения.

Наиболее удачным будет микс способен передать идею и настроение, которое заложил музыкант при исполнении. Тем не менее, может потребоваться корректировка для создания общей связанной картины композиции. Искусство микширования имеет пять аспектов: планирование, контроль, баланс, выразительность и обработка:

1. Планирование – коммутация и оптимальная расстановка аппаратуры.
2. Контроль – уверенность в отсутствии самовозбуждения, шумов и искажений, а также в том, что сценические мониторы и порталы обеспечивают достаточный уровень громкости.
3. Баланс – создание общей целостной звуковой картины.
4. Выразительность – передача исполнительских эмоций.
5. Обработка – придание звуку необходимой окраски (достигается с помощью эффектов, заложенных в микшерный пульт).

Работа звукорежиссёра с живым звуком значительным образом отличается от студийной работы. Часто случается так, что даже опытные звукорежиссеры, проработавшие на студии много лет, теряются и передают управление (микшерный пульт) в руки штатного звукорежиссёра или техника. На практике слушатели

знакомы с множеством проблем, которые возникают или могут возникнуть у концертного звукорежиссёра, а также со способами решения или предупреждения данных проблем.

Работа с живым коллективом обычно делится на два этапа – это настройка звука (soundcheck) и, собственно, само концертное выступление. Настройка занимает иногда намного больше времени, чем сам концерт. Во время настройки звукорежиссер «настраивает» будущий звук, начиная от состояния инструментов и заканчивая звуком в мониторах.

Опыт работы на концертах является важным элементом в профессиональной деятельности звукорежиссёра. У обучаемых имеется возможность практиковаться и участвовать в репетициях и концертах, проходящих в Колонном и Голубом зале Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, работать со звуком на репетициях и принимать участие в проведении концертов. Благодаря подобному виду деятельности слушатели знакомятся с основами концертной звукорежиссуры, саунд чека, а также функциями и характеристиками используемой техники. На репетициях и концертах РГПУ им. А.И. Герцена слушателям предоставляется возможность попробовать себя в роли звукорежиссёров. Затем работу по сведению записанного ранее материала проводят в студии звукозаписи в учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена: различные варианты эквализации треков, их стереофонического расположения в звуковой картине и многое другое. Данный вид работы позволяет понять, услышать и «прочувствовать» всю важность процесса сведения при создании музыкальной композиции.

Обозначенная проблематика включает также рассмотрение сферы современных электронных медиа, которые затрагивают как сугубо информационные формы средств массовой информации, так и новые художественные жанры, связанные с развитием цифровых искусств [12; 13; 14]. Современные аудиовизуальные технологии, МКТ и соответствующие прикладные исследования, определяемые возможностями аудиовизуального синтеза в музыкальном искусстве, иллюстрируют широкий спектр новых музыкально-теоретических направлений в науке о музыке, способствуют объединению разных уровней музыкальной семантики [15; 16]. В работах [17; 18] анализируются параметры аудиовизуального синтеза, являющиеся средством эмоциональной выразительности для современного композитора и музыкального звукорежиссёра; рассматриваются различные направления использования синтеза в музыкальной теории и практике и в синтетических искусствах с участием музыки, что существенным образом влияет на современный музыкально-образовательный процесс.

#### Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014: материалы XIII Международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена: 32 – 38.
3. Горбунова И.Б. *Музыкальный звук: монография*. Санкт-Петербург, 2006.
4. Горбунова И.Б. *Архитектура звука: монография*. Санкт-Петербург, 2014.
5. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 4: 95 – 100.
6. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 254 – 257.
7. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или Программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 7: 213 – 218.
8. Горбунова И.Б., Кибиткина Э.В. Музыкальное программирование: вопросы подготовки специалистов. *Искусство и образование*. 2010; 5: 104 – 111.
9. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *Компьютерная музыка. Т. 2: Лаборатория звука: учебное пособие* Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2016.
10. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Теория и практика*. Saarbrücken, 2016.
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. Новые художественные миры. интервью профессора РГПУ им. А.И. Герцена И.Б. Горбуновой. *Музыка в школе*. 2010; 4: 11 – 14.
13. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как информационно-трансляционная система в Школе цифрового века. *Вестник Орловского государственного университета*. Серия: Новые гуманитарные исследования, 2014; 4 (39): 99 – 104.
14. 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.
15. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и комплексная модель её семантического пространства. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2014; 4 (208): 152 – 161.

16. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
17. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 162 – 168.
18. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 61.

## References

1. 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.
2. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena: 32 – 38.
3. Gorbunova I.B. *Muzykal'nyj zvuk: monografiya*. Sankt-Peterburg, 2006.
4. Gorbunova I.B. *Arhitektonika zvuka: monografiya*. Sankt-Peterburg, 2014.
5. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psichologiya, pedagogika*. 2016; 4: 95 – 100.
6. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter kak novyj instrument pedagoga-muzykanta v shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 254 – 257.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovaniye, ili Programmirovaniye muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 7: 213 – 218.
8. Gorbunova I.B., Kibitkina E.V. Muzykal'noe programmirovaniye: voprosy podgotovki specialistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2010; 5: 104 – 111.
9. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *Komp'yuternaya muzyka. T. 2: Laboratoriya zvuka: uchebnoe posobie* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2016.
10. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Teoriya i praktika*. Saarbrücken, 2016.
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. Novye hudozhestvennye miry. interv'yu professora RGPU im. A.I. Gercena I.B. Gorbunovoj. *Muzyka v shkole*. 2010; 4: 11 – 14.
13. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak informacionno-translyacionnaya sistema v Shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya, 2014; 4 (39): 99 – 104.
14. 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.
15. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i kompleksnaya model' ee semanticheskogo prostranstva. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
16. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
17. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i audiovizual'nyj sintez: aktual'noe znachenie i perspektivy razvitiya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 19: 162 – 168.
18. Gorbunova I.B. Audiovizual'nyj sintez: istoriya, sovremennoe sostoyaniye, perspektivnoye znachenie dlya muzykal'noj teorii i praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 456 – 61.

Статья поступила в редакцию 31.03.17

УДК 378

**Petrenko D.A.**, Police Lieutenant Colonel, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Training and Sports, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia),  
E-mail: petrenkodmitr@yandex.ru

**Kashin S.N.**, Police Lieutenant Colonel, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Training and Sports, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia),  
E-mail: irbis-2004@yandex.ru

**PROFESSIONALISM OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF PHYSICAL TRAINING FOR THE BODIES OF INTERNAL AFFAIRS AND WAYS OF ITS IMPROVEMENT.** The article discusses approaches and a system of requirements to the level of professionalism in the field of physical training for the internal affairs agencies. The authors note that the professionalism of police officers is realized in the ability of a police officer to be stronger than offenders on different levels, including common physical properties (strength, agility, speed, endurance). The researchers tell that the use of special motor skills in fighting techniques, overcoming various obstacles, firing from firearms should also be profound. Thus the system of physical training of police officers in Russia requires finding ways to improve the training. First of all, it needs organization of targeted training coaches for teachers of physical education for the bodies of Internal Affairs of Russia. The authors conclude that professionals dealing with physical training staff directly need either further training or additional training, primarily on pedagogical profile.

**Key words:** police officers, system of physical training for staff of bodies of internal affairs, experts in the field of physical training for bodies of internal affairs.

**Д.А. Петренко**, подполковник полиции, канд. пед. наук, доц. каф. физической подготовки и спорта, ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет МВД Российской Федерации», Ставропольский филиал, г. Ставрополь,  
E-mail: petrenkodmitr@yandex.ru

**С.Н. Кашин**, полковник полиции, канд. пед. наук, доц., нач. каф. физической подготовки и спорта, ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет МВД Российской Федерации» Ставропольский филиал, г. Ставрополь,  
E-mail: irbis-2004@yandex.ru

## ПРОФЕССИОНАЛИЗМ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДЛЯ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ И ПУТИ ЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

В статье рассмотрены подходы и система требований к уровню профессионализма специалистов в области физической подготовки для органов внутренних дел. Авторы отмечают, что профессионализм сотрудников полиции должен заключаться в том, чтобы они не уступали правонарушителям в проявлении общих физических качеств (силе, ловкости, быстроте, выносливости), а также в использовании специальных двигательных умений и навыков – применение боевых приемов борьбы,

преодоления различного рода препятствий, стрельбе из огнестрельного оружия. Тем самым система физической подготовки сотрудников ОВД России требует поиска путей совершенствования. Авторы делают вывод о том, что специалисты, занимающиеся непосредственно физической подготовкой сотрудников ОВД, нуждаются в повышении квалификации или дополнительной профессиональной подготовке, прежде всего, по педагогическому профилю.

**Ключевые слова:** сотрудники полиции, система физической подготовки сотрудников органов внутренних дел, специалисты в области физической подготовки для органов внутренних дел.

Процесс становления новой российской государственности, проходящий на фоне изменения социально-политических условий в стране и за рубежом, сопровождается масштабными преобразованиями в российской правоохранительной системе вообще и в МВД в частности. Одним из направлений, проводимого в настоящее время обновления кадровой политики в МВД является совершенствование содержания, форм и методики обучения и воспитания сотрудников полиции.

Формирование адекватной проводимым социально-экономическим преобразованиям системы подготовки кадров для органов внутренних дел России требует выведения профессионального образования на качественно новый уровень. Однако данные меры в системе МВД проводятся не всегда последовательно и целенаправленно, не всегда дают желаемые результаты.

Сегодня необходима проработанная система физической подготовки, функционирование которой позволяет действительно формировать физическую и психологическую готовность сотрудников к успешному выполнению оперативно-служебных и служебно-боевых задач. Как следствие этого, большинство современных научных теорий, концепций и представлений на инновационные формы и методы организации, планирования и реализации процесса физической подготовки не находят своего практического применения, остаются невостребованными [1].

Однако не следует рассматривать физическое воспитание в силовых ведомствах только в виде прикладного характера и как один из предметов профессионального обучения и воспитания личного состава. Необходимо признать его в виде целостного процесса профессионально-прикладной физической подготовки, в том числе и – своеобразной разновидности физического воспитания.

Профессионально-прикладная физическая подготовка необходима не только в узковедомственных интересах, но и для всей системы высшего профессионального образования страны. Это должно стать системой, в которой будет осуществляться педагогически направленный процесс обеспечения специализированной физической подготовленности к профессиональной деятельности в правоохранительных органах. Это может быть востребовано в условиях чрезвычайных ситуаций, в сложной оперативной обстановке, экстремальных ситуациях, когда может понадобиться помощь граждан в охране правопорядка.

Профессионализм сотрудников полиции должен заключаться и в том, чтобы они не уступали правонарушителям в проявлении общих физических качеств (силе, ловкости, скорости, выносливости), а также в использовании специальных двигательных умений и навыков – применение боевых приемов борьбы, преодоления различного рода препятствий, стрельбе из огнестрельного оружия и т. п.

Все вышперечисленное мы считаем признаками компетенции в области физической подготовки сотрудников полиции. Владение этими профессиональными качествами требует поиска путей совершенствования системы физической подготовки сотрудников ОВД России.

Современная образовательная политика, отвечая требованиям базовых истин педагогики и мировых стандартов в целом, социально-экономической системы России в частности, отличается принципиально новым подходом, требующим сделать ученика не объектом, а субъектом обучения.

Однако, мы считаем, что до сих пор не находит своего должного отражения процесс обучения инструкторско-педагогических кадров по служебно-боевой подготовке в общем и по физической подготовке в частности. Между тем, это очень важное направление работы и его необходимость заложена в ряде нормативно-правовых документов, определяющих учебно-воспитательный процесс, в частности в приказах МВД России [2 – 4].

В этой связи, актуальность целенаправленной профессиональной подготовки инструкторско-педагогических кадров по физической подготовке для органов внутренних дел России не вызывает сомнения. Наш научный поиск предопределило положение Концепции совершенствования профессиональной подготовки кадров в органах внутренних дел Российской Федерации

об организации процесса обучения инструкторов-общественников по огневой и физической подготовке из числа курсантов и слушателей образовательных учреждений, имеющих способности к организаторской и педагогической работе.

Кроме того, следует отметить и такое явление, как отсутствие специального образования. В нашем исследовании было определено то, что более 70 процентов сотрудников, отвечающих за физическую подготовку в подразделениях ОВД, не имеют специального образования (физкультурно-педагогического). При этом данный показатель имеет динамику к увеличению. По уточненным исследовательским данным, менее 15 процентов инструкторов имеет высшее педагогическое образование вообще, а из них только 7 процентов – физкультурно-педагогическое.

Было выявлено, что в основе комплектования ОВД специалистами, отвечающими за физическую подготовку, заложен принцип занятости спортом. Однако при детальном исследовании данного показателя было определено, что только около 80 процентов систематически занимались спортом, из них: игровыми видами спорта – 40 процентов; единоборствами – 30 процентов; циклическими видами спорта – 20 процентов; сложными координационными видами спорта – 10 процентов.

Нам представляется, что отсутствие научно-обоснованных должностных квалификационных характеристик инструкторско-педагогических кадров по физическому воспитанию для ОВД не позволяет четко определить общие функциональные обязанности инспектора отдела специальной и боевой подготовки (СБП). Для решения данной проблемы было проведено поисковое исследование, имеющее своей целью определение задач, влияющих на успешность профессиональной деятельности инспектора СБП. Из предложенного перечня пунктов, как действующих должностных обязанностей инспектора СБП, так и модельных характеристик, введенных нами, было предложено определить профессионально-значимые стороны деятельности респондентами были отнесены: организация и контроль физической подготовки личного состава; проведение учебных занятий с личным составом; закупка спортивного имущества; строительство и ремонт мест занятий; работа со сборными командами.

К числу необходимых обязанностей респонденты отнесли следующие:

- определение пригодности сотрудников к действиям в условиях, связанных с применением огнестрельного оружия, физической силы, специальных средств и боевых приемов борьбы;
- изучение и внедрение положительного опыта по организации и проведению занятий в системе служебно-боевой подготовки;
- методическая подготовка командиров; оказание помощи командирам подразделений в организации физической подготовки;
- организация и проведение конкурсов профессионального мастерства, осуществление подготовки кандидатов на конкурсы;
- разработка и подготовка планов, отчетов, приказов, приказаний по служебно-боевой подготовке;
- анализ фактов применения и использования огнестрельного оружия, физической силы, специальных средств и боевых приемов борьбы; составление отчетности по служебно-боевой подготовке;

К лишним обязанностям была отнесена подготовка судей, тренеров по спорту. В процессе проведенного исследования нами был сделан вывод о недостаточной профессиональной компетенции в области физической культуры у действующих инспекторов СБП, обыденном уровне знаний и представлений при решении задач профессионально-прикладной физической подготовки сотрудников ОВД.

Для улучшения профессиональной деятельности только 10 процентов респондентов отметили необходимость повышать свою квалификацию, остальные 90 процентов сослались на недостаток времени, большое количество документооборота, отсутствие должного финансирования, необходимость улучшения материальной и спортивной базы, а также непонимания со



стороны руководства. По мнению инспекторов, мешают работе лишние, не относящиеся к прямым обязанностям направления работы [3; 4].

Резюмируя вышеизложенное отметим, что профессиональное педагогическое обучение специалистов в области физической подготовки для органов внутренних дел должно осуществляться на основе ФГОС ВО в вузах министерства образования

и науки. Вместе с тем, собственные исследования показали, что такое специализированное профессиональное педагогическое обучение прошло около 10 процентов специалистов, остальные 90 процентов имеют образование, не связанное с педагогической деятельностью, поэтому считаем, что специалисты данного профиля нуждаются в повышении квалификации или дополнительной профессиональной подготовке.

#### Библиографический список

1. Кашин С.Н., Петренко Д.А. *Физическая подготовка курсантов вузов МВД России*: монография. Ставрополь, 2010.
2. Петренко Д.А. Зарубежный опыт организации профессионального обучения полицейских. *Научно-методические проблемы подготовки инструкторско-педагогических кадров по боевой и физической подготовке для органов внутренних дел*: сборник материалов VI межвузовской научно-практической конференции. Под общей редакцией Л.И. Тимошенко, С.Н. Кашина. 2013: 167 – 171.
3. Петренко Д.А. *Формирование профессиональной компетентности инструкторско-педагогических кадров МВД по физической подготовке*. Краснодарский университет МВД РФ, Ставропольский филиал; Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова. Москва, 2015.
4. Петренко Д.А. Формирование профессиональной компетентности инструкторско-педагогических кадров по физической подготовке для органов внутренних дел Российской Федерации. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2 (51): 98 – 100.

#### References

1. Kashin S.N., Petrenko D.A. *Fizicheskaya podgotovka kursantov vuzov MVD Rossii*: monografiya. Stavropol', 2010.
2. Petrenko D.A. Zarubezhnyy opyt organizatsii professional'nogo obucheniya policejskih. *Nauchno-metodicheskie problemy podgotovki instruktorско-pedagogicheskikh kadrov po boevoy i fizicheskoy podgotovke dlya organov vnutrennih del*: sbornik materialov VI mezhvuzovskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Pod obschey redaktsiej L.I. Timoshenko, S.N. Kashina. 2013: 167 – 171.
3. Petrenko D.A. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti instruktorско-pedagogicheskikh kadrov MVD po fizicheskoy podgotovke*. Krasnodarskiy universitet MVD RF, Stavropol'skiy filial; Severo-Osetinskiy gosudarstvennyj universitet im. K.L. Hetagurova. Moskva, 2015.
4. Petrenko D.A. Formirovanie professional'noj kompetentnosti instruktorско-pedagogicheskikh kadrov po fizicheskoy podgotovke dlya organov vnutrennih del Rossijskoj Federatsii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2 (51): 98 – 100.

Статья поступила в редакцию 10.04.17

УДК 378.147

**Petrov A.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),

E-mail: mnko@mail.ru

**Starodubtseva V.S.**, Cand. of Sciences (Economics), Director of "Altai-Personal" Recruitment Agency, LLC (Gorno-Altai, Russia), E-mail: radostvera@mail.ru

**THE PEDAGOGICAL STRATEGY OF FORMATION OF SELF-CONTROL IN UNIVERSITY GRADUATES.** The paper disputes on the problem that forming students' skills of self-control as an integrative quality of a personality should be a special aim of training specialists at a higher education school. Self-control is an important component of a holistic mechanism of self-regulation of professional activities and behavior of students. As a necessary condition for the improvement of independent work of students, promoting an educational and future professional activity. It is important to form such components of self-control, as reflection, self-evaluation, prediction and self-correction. For purposeful process of the formation of such qualities as self-control you must have relevant principle in the modern didactics, which would be regulators in forming these qualities. To introduce this principle into the educational process with the required tools, that is a known application method. Such tools can be essential, normative and procedural didactic functions of this principle, which technologizing the formation of self-control in students.

**Key words:** self-control, developing training, competence approach, didactic principles, competence, professional competence of economist.

**A.V. Петров**, д-р пед. наук, проф. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,

E-mail: mnko@mail.ru

**В.С. Стародубцева**, канд. экон. наук, директор ООО «Кадровое агентство «Алтай-Персонал», г. Горно-Алтайск,

E-mail: radostvera@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМОКОНТРОЛЯ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

В работе обосновывается, что формирование у студентов навыков самоконтроля как интегративного качества личности должно быть специальной целью профессиональной подготовки специалистов в высшей профессиональной школе. Самоконтроль это важный компонент целостного механизма саморегуляции профессиональной деятельности и поведения студентов. В качестве необходимых условий совершенствования самостоятельной деятельности студентов, способствующих качеству учебной и будущей профессиональной деятельности, важно сформировать такие компоненты самоконтроля, как рефлексия, самооценка, прогнозирование, самокоррекция. Для целенаправленного процесса формирования такого качества личности как самоконтроль необходимо иметь в рамках современной дидактики соответствующий принцип-регулятив формирования этого качества. Для реализации такого принципа в учебном процессе необходим инструментарий, то есть известный способ его применения. Таким инструментарием могут выступать существенные, нормативные и процессуальные дидактические функции данного принципа, которые технологизируют процесс формирования самоконтроля у студентов.

**Ключевые слова:** самоконтроль, развивающее обучение, компетентностный подход, дидактические принципы, компетенции, компетентность, профессиональная компетентность экономиста.

Переход от индустриального к информационному этапу развития общества закономерно сопровождается модификацией взглядов человека о себе, своих способностях, поиском собственного места в профессиональном мире. Психолого-педагогическая подготовка, предусматривающая развитие способности

системно-оперативного мышления, принятия оптимального решения в любой, даже экстремальной ситуации, путем сведения к минимуму временных и психических затрат, осуществление самоконтроля и соответствующую коррекцию своей деятельности и развития своей компетентности входит составной частью

профессионально-личностной подготовки будущих специалистов любого профиля. Иными словами, в условиях вузовского обучения важнейшим в профессиональном образовании является формирование личности будущего конкурентоспособного профессионала, способного творчески и результативно работать в выбранной им отрасли (педагогической, медицинской, технической, экономической и др.). Необходим переход от педагогики грамотности к педагогике развития [1].

При переходе от индустриального к информационному этапу в развитии общества происходит закономерная модификация взглядов человека не только о себе, но и о своих способностях, что сопровождается поиском собственного места в профессиональном мире.

Психолого-педагогическая подготовка, предусматривающая возможность развития способностей системного и оперативного мышления, принятия оптимального решения в любой, даже экстремальной ситуации, при минимизации временных и психических затрат, осуществления самоконтроля и соответствующей коррекции своей деятельности, развития собственной компетентности является составной частью профессионально-личностной подготовки будущих специалистов любого профиля.

Методологической предпосылкой изучения психологии и педагогики высшего профессионального образования должны быть системный, комплексный, гуманистический (личностно-ориентированный) и компетентностный подходы. На основе теоретического изучения и практического применения указанных подходов в проведенных нами исследованиях аспект профессионально-личностной подготовки специалиста в вузе рассматривается как комплексный системный психолого-педагогический феномен, развитие которого существенно зависит от выбора педагогической системы образования и соответствующего педагогического подхода [2].

В наших исследованиях была выбрана педагогическая система личностно-ориентированного развивающего обучения [3] и компетентностный подход [4; 5; 6; 7], которые должны были непротиворечиво составить новую целостную систему профессионального высшего образования.

Сложность выбранного нами подхода, в котором соединяются, на первый взгляд, несовместимые компоненты требует особого рассмотрения. Действительно, необходимо понимать, что компетентностный подход по своему содержанию является прагматическим, довольно жестким – субъект-объектным, что противоречит гуманистическому (субъект-субъектному) подходу в образовании, принятому в настоящее время во всём мире. Следовательно, было необходимо снять противоречие между стремлением общества и самой системы образования реализовать цели гуманистической образовательной парадигмы, рассматривающей личность как центр собственного самосозидания и прагматически обусловленными ориентирами компетентностного подхода в профессиональном образовании. Для решения этой проблемы было необходимо научно обосновать выбор педагогической системы обучения и разработать на ее основе педагогическую технологию, с помощью которой можно одновременно обеспечить реализацию гуманистического и компетентностного подходов. На наш взгляд, наиболее продуктивными в этом плане является теория и технология личностно-ориентированного развивающего обучения (гуманистический подход) в рамках которого действует не классический деятельностный подход, а компетентностно-деятельностный подход. Эта образовательная идея должна обрести новый статус в виде дидактического принципа с его содержательными, нормативными и процессуальными функциями. Появление нового принципа приводит к обновлению современной дидактики, но не ставит под сомнение всех её достоинств. Такое сочетание гуманистического и компетентностного подходов позволяет осуществлять *взаимодействие* теории (развивающее обучение) и практики (компетентностный подход – практико-ориентированное обучение), которое приводит к возникновению (рождению) компетенций, что, в конечном счете, формирует предметную и профессиональную компетентности личности. При этом следует понимать, что характер взаимодействия теории и практики дело не простое. Нельзя просто теорию внедрить в практику, так как теория – это абстракция. Чтобы осуществить реально переход от теории к практике надо осуществить диалектическое восхождение от абстрактного – к конкретному. Следовательно, в предлагаемой педагогической системе обучения студенты должны владеть не только знаниями, умениями, компетенциями, но и научными методами познавательной деятельности.

250

В компетентностно-деятельностном подходе, реализуемом в личностно-ориентированном развивающем обучении, приоритетное место среди ключевых компетенций должно быть представлено компетенциям в сфере самостоятельной познавательной деятельности, так как конечным продуктом такой системы обучения является сформированность способности к самообразованию, самовоспитанию, сознательной регуляции личностной активности, рефлексии и самоконтроля. При этом важно, что самостоятельная деятельность в развивающем обучении имеет уровневый характер: репродуктивный, продуктивный, частично-поисковый и поисковый (исследовательский). Это позволяет оценивать степень сформированности компетентности студентов при обучении и специалистов в сфере своей профессиональной деятельности [7 – 10].

Следует заметить, что все составляющие, определяющие степень компетентности специалистов, студентов достаточно глубоко исследованы в педагогике, кроме одной составляющей – «самоконтроля», без которого не может быть компетентностно-специалиста. Возможно, что в этом кроется причина малочисленности компетентных людей в любом обществе. Есть много знающих людей, но компетентных слишком мало. Это достаточно наглядно можно видеть на известном примере из области популярных разъяснений о преимуществе компетентных специалистов от знающих. Например, знающий врач знает и лечит, а компетентный – знает, лечит и вылечивает.

Наши исследования впервые посвящены проблеме самоконтроля в развивающем обучении, в котором основополагающим принципом является компетентностный подход.

В психолого-педагогической литературе классификация самоконтроля проводится на основе разных признаков. По способам получения информации о протекании выполняемой операции все виды самоконтроля можно разделить на две группы: осуществляемые непосредственно при помощи органов чувств или непосредственные формы самоконтроля, и, с другой стороны, те, при выполнении которых, применяются различные контрольные средства.

Среди непосредственных форм самоконтроля обычно выделяют такие, которые осуществляются в процессе самого выполнения действий и служат для их регуляции. При выполнении же других форм самоконтроля работа прерывается, и, таким образом, они служат для регулирования последующих действий. В первом случае самоконтроль опирается главным образом на непосредственные восприятия, а во втором случае применяется опосредованный самоконтроль с помощью контрольных приборов и устройств.

На каком бы этапе самоконтроль не осуществлялся, он всегда так или иначе базируется на восприятии или самих недостатков в работе, или того, что служит сигналом из предстоящего возникновения. Чтобы успешно контролировать свою деятельность, студент должен не только знать, какими признаками характеризуются недостатки в работе, но и уметь различать их тогда, когда они еще сравнительно слабо выражены.

Контрольные действия являются элементами деятельности, поэтому более логичной нам представляется классификация их по этапам выполнения самостоятельной познавательной деятельности на различных видах учебных занятий (лекции, практические, лабораторные, домашние и др.). При этом этапы мы связываем с уровнем самостоятельности студентов.

Существует также классификация самоконтроля по формам организации работы студентов. К таким формам относятся: фронтальная, индивидуальная и взаимная проверки. При взаимном контроле студенты обмениваются работами, и каждый из них выступает в роли рецензента. Такой контроль позволяет углубить знания и умения студентов, способствует развитию внимания и ответственного отношения к делу, формированию навыков самоконтроля. Это более высокая форма контрольных действий, представляющая собой средство обучения студентов самоконтролю.

По нашему мнению, самоконтроль в профессиональной подготовке экономиста в вузе должен предусматривать осознанное овладение им комплексом взаимосвязанных умений, навыков и компетенций, способствующих его личностной реализации в профессиональной деятельности. В настоящее время самоконтроль как одна из сторон учебной профессиональной деятельности в большей или меньшей степени присутствует на всех этапах профессиональной подготовки будущего экономиста, во всех видах и формах учебно-воспитательного процесса, но развивается чаще всего стихийно, а не целенаправленно.

Профессиональная компетентность будущего экономиста включает ряд интегративных качеств, функционирующих в различных областях его деятельности. К ним относятся и феномен самоконтроля, который должен быть обязательным признаком сознания и самосознания человека, так как без сформированного самоконтроля не может быть компетентного специалиста.

Проблема формирования самоконтроля активно изучается рядом отечественных ученых. Она нашла свое отражение в фундаментальном исследовании Г.С. Никифорова; в психолого-педагогических исследованиях И.П. Павлова, П.К. Анохина о рефлекторном характере человеческой деятельности; в педагогических исследованиях Ю.К. Бабанского и Т.И. Ильина о составных элементах и оптимизации процесса обучения и об основах классификации методов обучения; в исследованиях П.Я. Гальперина, Н.Ф. Тьлызиной о поэтапном формировании умственных действий; в исследованиях А.Н. Леонтьева о деятельностном подходе к формированию личности и др. Однако специфика самоконтроля в контексте профессиональной подготовки будущего экономиста недостаточно разработана как в области принципов его формирования, так и в области практических рекомендаций по осуществлению данного процесса. Следует заметить, что среди научной продукции по данной тематике можно встретить лишь отдельные статьи и единичные кандидатские диссертации. Фундаментальных докторских диссертаций, монографий мы не встречали.

По нашему мнению, самоконтроль в профессиональной подготовке специалиста любого направления предусматривает осознанное овладение комплексом взаимосвязанных умений и навыков, компетенций, способствующих его личностной реализации в профессиональной деятельности, положительной динамике развития профессиональных качеств, улучшению технической оснащенности в практической деятельности. Самоконтроль как одна из сторон учебной деятельности должен присутствовать на всех этапах профессиональной подготовки будущего специалиста как целенаправленный процесс, если речь идет о педагогической системе развивающего обучения и компетентностном подходе, который является по своей сути практико-ориентированным.

Поскольку в процессе профессиональной подготовки в вузе будущего экономиста значительное место должна занимать самостоятельная работа, качество которой во многом определяется самоконтролем, в учебной деятельности становится важным управляемость процессом формирования самоконтроля. А, следовательно, в дидактике предлагаемой нами системы профессиональной подготовки специалистов в вузе необходим регулятив формирования самоконтроля студентов в процессе обучения. Таким регулятивом может выступать принцип самоконтроля с его сущностными, нормативными и процессуальными дидактическими функциями, позволяющими технологизировать процесс формирования самоконтроля.

Таким образом, способность к самоконтролю является важным фактором, лежащим в основе личностно-ориентированных технологий развивающего обучения, в которых идея компетентностного подхода заложена через соответствующий дидактический принцип с его нормативными и процессуальными функциями, что позволяет сохранять гуманистический подход в образовании, в котором личность представляет собой не нечто заранее данное, а «открытую возможность» самоактуализации. С точки зрения гуманистической психологии человек постоянно движется в направлении личностного роста, творчества и самодостаточности, если для этого созданы внутренние возможности, связанные с таким качеством человека, как самоконтроль. Следовательно, основой развития человека и общества является постоянное стремление к развитию, к личностному росту. Самоактуализация – это не только конечное состояние, но также процесс актуализации своих возможностей, которые находятся под собственным контролем личности.

В процессе профессиональной подготовки будущего экономиста самостоятельная работа связана, прежде всего, с овладением соответствующими знаниями, умениями, навыками, компетенциями и с их реализацией в процессе профессиональной деятельности. При этом выпускнику вуза необходимо не только обладать широким профессиональным кругозором и компетенциями, но и в совершенстве владеть средствами исполнительной деятельности и навыками особого вида собственной оценочно-контролирующей деятельности – самоконтроля. Для этого, естественно, следует исходить из **должностных обязанностей экономиста:**

- осуществлять экономическую деятельность предприятия, повышая эффективность и рентабельность производства, качество выпускаемой продукции;

- добиваться высоких конечных результатов, оптимально используя материальные, трудовые и финансовые ресурсы;

- подготавливать исходные данные и составлять бизнес-проекты, охватывающие хозяйственно-финансовую, производственную и коммерческую деятельность предприятия при обеспечении роста объема продаж продукции и увеличении прибыли;

- выполнять расчёты производственных и коммерческих материальных, трудовых и финансовых затрат;

- осуществлять экономический анализ хозяйственной деятельности предприятия и его подразделений;

- разрабатывать меры, позволяющие обеспечить повышение рентабельности производства, конкурентоспособность выпускаемой продукции, повышение производительности труда, снижение производственных и коммерческих затрат, устранение потерь и непроизводительных расходов;

- выявлять возможности дополнительного выпуска продукции;

- определять экономическую эффективность организации труда и производства, внедрения новой техники и технологии, рационализаторских предложений и изобретений.

Важными в формировании профессиональных компетенций будущего экономиста является приобретение навыков:

- разработки планов и отчетных документов производственно-хозяйственной деятельности и их совершенствования;

- проведения работ по обеспечению ресурсосбережения, организации и совершенствования внутрихозяйственного расчета;

- внедрения прогрессивных форм организации труда и управления предприятием;

- оформления материалов для заключения договоров; и контроля;

- осуществления контроля выполнения плановых заданий по предприятию и его подразделений, условий выполнения договорных обязательств;

- проведения маркетинговых исследований и прогнозирования развития производства;

- подготовки периодической отчетности в установленные сроки;

- выполнения работ по формированию, ведению и хранению базы данных экономической информации, внесения изменений в справочную и нормативную информацию, используемую при обработке данных;

- формирования экономической постановки задач либо отдельных их этапов, решаемых с помощью вычислительной техники;

- определения возможности использования готовых проектов, алгоритмов, пакетов прикладных программ для создания экономически обоснованных систем обработки экономической информации;

- изучения специальной литературы по профилю выполняемой работы, темам проводимых исследований и разработок;

- составления различных экономических обоснований, справок, аннотаций и обзоров;

- выполнение отдельных служебных поручений вышестоящего руководства.

Требования к экономисту, как профессиональному квалифицированному специалисту в части планирования, прогнозирования, организации, учета и экономического анализа финансово-хозяйственной деятельности предприятия, достаточно высоки. Для их соблюдения экономисту необходимо владеть солидным багажом теоретической подготовки:

- знать и понимать законы экономической науки и развития общества;

- уметь проводить анализ статистических данных и верно их интерпретировать;

- владеть законами логики в совокупности с приемами экстраполяции, что позволяет распространять выводы, исходя из текущих данных, на развитие ситуации в перспективе, учитывая влияние различных внутренних и внешних факторов.

Для того, чтобы справляться с этими задачами, экономист должен владеть математическим аппаратом, поэтому при подготовке экономиста в вузах математике отводится значительная роль.

Существенным подспорьем при подготовке экономистов являются современные информационные технологии в виде специальных программных продуктов. Вместе с тем, данный подход требует повышенной компьютерной грамотности.

К личным качествам, которыми должен обладать экономист относятся:

- умение анализировать большой объем информации;
- хорошая память;
- современное комплексное системное мышление;
- высокая концентрация внимания;
- коммуникабельность, т.е. умение взаимодействовать с другими людьми, обоснованно принимать или отвергать чьи-то действия;

– организаторские способности;

- оперативность освоения нового;
- быстрая адаптация к изменяющимся условиям;
- умение определять совокупность знаний, носящих инструментальный характер, переключать внимание по отношению к компетенциям на практическую ситуацию, что способствует развитию компетентности специалиста;

– самостоятельность выбора методов и средств в сфере своей профессиональной деятельности;

- принятие эффективных решений и обеспечение саморегуляции поведения в области экономической деятельности;
- **самоконтроль** и умение **корректировать** свою деятельность.

Обращаясь к понятию «самоконтроль», мы считаем необходимым рассматривать его как контроль не только над наличием знаний, но и над их содержательностью и действенностью.

Естественно, что первоначально ведущая роль отводится преподавателю, осуществляющему внешний контроль, затем в процессе обучения студент начинает самостоятельно оценивать свои действия, исправлять ошибки по ходу деятельности, что позволяет говорить об активизации внутреннего самоконтроля, который и необходим для особой самостоятельной оценочно-контролирующей деятельности, которая составляет основной критерий профессиональной компетентности студента, без которой говорить о компетентности специалиста просто не имеет смысла.

Обращаясь к специфике формирования самоконтроля и его специфического вида – в процессе профессиональной подготовке будущего специалиста по экономике, необходимо остановиться на логике его развития. Здесь можно выделить три последовательных этапа.

Целью первого из них является формирование основ самоконтроля. На этом этапе центральное место занимает создание обобщенного плана познавательной деятельности, который является своеобразной методологической моделью (программой) процесса самоконтроля. Эффективность всякого самоконтроля зависит от того, насколько корректно заданы нормы, эталоны, в какой мере они отвечают ряду принципиальных требований при формировании конкретного специалиста (в нашем случае экономиста).

При этом самоконтроль – это не только процесс выявления несоответствий, отклонений от них, но и основа для их пересмотра. Иначе говоря, самоконтроль является не только средством минимизации отклонений от вектора познавательного пути к новым знаниям, и средством самостоятельного выявления ошибок в целях, планах, средствах и методах при движении к цели. Таким образом, стремление соответствовать эталону предполагает наличие в той или иной степени сформированного самоконтроля.

Цель второго этапа состоит в формировании основ самоконтроля в процессе самостоятельной работы над теми или иными проблемами. Главным здесь является овладение технологией решения профессиональных задач и эталоном профессионального самоконтроля. Основное содержание этого этапа – творческо-поисковый процесс самостоятельной познавательной деятельности, включающий освоение научных приемов и методов познавательной деятельности при решении реальных проблем, связанных с будущей специальностью.

Целью третьего этапа формирования самоконтроля выпускника вуза является работа над переносом знаний и умений за пределы области, в которой они были получены. Это уже связано не только с формированием профессиональных компетенций, но и профессиональной компетентностью специалиста. В этом случае степень сформированности самоконтроля может выступать как степень сформированности профессиональной компетент-

ности специалиста: на уровне репродуктивном, продуктивном, частично-поисковом и поисковом. На последнем уровне самоконтроль осуществляется на уровне специалиста – исследователя, когда он планирует самостоятельно проблему, решает ее, анализирует результаты своих исследований и делает соответствующие выводы. Следовательно, самоконтроль в процессе подготовки специалиста в вузе должен пройти ряд этапов в своем развитии и выйти на самый высокий исследовательский (поисковый) уровень. Сами уровни при этом совпадают с уровнями самостоятельной деятельности специалиста.

В соответствии с данными этапами мы выстраивали в нашем исследовании логику педагогического воздействия на процесс формирования у будущих экономистов навыков самоконтроля следующим образом: на первое место мы ставим развитие направленности студентов на самостоятельную деятельность (самовоспитание, самообразование, саморазвитие, самоактуализация, рефлексия, самоконтроль), вследствие чего происходит формирование потребностей, мотивов, ценностных ориентаций [11]; далее всячески стимулируем стремление студентов к реализации инноваций, с целью развития готовности действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности, включения их в процесс решения нестандартных задач. Затем мы обращаем внимание на формирование у студентов способности к переосмыслению своих личностных и профессиональных стереотипов, к самоанализу и прогнозированию профессионального роста, необходимой самокоррекции. Последнее в конце концов должно составлять дидактическую пару «самоконтроль – самокоррекция», что составляет, на наш взгляд, основу профессиональной ключевой компетенции – самостоятельности с точки зрения ее продуктивности.

Последовательно выстроив этапы формирования самоконтроля, мы выделили критерии, которые составили основу мониторинга изменений, происходящих в ходе экспериментальной работы. В качестве данных критериев, по нашему мнению, могут выступать **репродуктивный, продуктивный, частично-поисковый и поисковый** (исследовательский) уровни сформированности самоконтроля.

*Репродуктивный* критерий соответствует информационно-сообщающему и объяснительному методам преподавания, исполнительским и репродуктивным методам учения, формирование предметных и профессиональных знаний происходит на эмпирическом уровне, осуществление самостоятельной работы – по образцу. Поэтому самоконтроль осуществляется как проверка своей памяти по воспроизведению полученной информации. В случае упущения студентом при воспроизведении некоторых аспектов, в дальнейшем он только повторяет изучаемый материал до тех пор, пока весь материал не запомнит чисто механически, используя при этом различные методы по запоминанию. Психологи предлагают использовать следующие правила сохранения знаний в процессе учёбы:

- выделить текст для запоминания;
- отвлечься от посторонних и сосредоточиться на необходимых для запоминания объектах;
- выделить в необходимых объектах главное и второстепенное, найти связь между объектами, допускается использовать мнемотехнику;
- выделить в сложном материале смысловые вехи;
- опереться на собственную память, активизировать образные представления;
- систематически повторять и воспроизводить усвоенный материал;
- различать узнавание и воспроизведение;
- при возникновении затруднений целесообразно вспомнить обстановку заучивания, пошагово двигаться от отдельного факта к системе или от более общих знаний к знаниям, необходимым в данный момент.

Запоминание материала по этой системе предполагает составление предварительного плана, выделение смысловых опорных пунктов, смысловую и пространственную группировку материала, представление материала в форме наглядного зрительного образа, соотнесение материала с уже имеющимися знаниями и др. Такая деятельность в учебном процессе позволяет студентам выходить за пределы репродуктивного уровня самостоятельной деятельности, а, следовательно, самоконтроль при своем предметном и профессиональном развитии начинает опираться не только на память, но и на мышление.

*Продуктивный* критерий соответствует инструктивно-практическому методу преподавания и продуктивно-практическому методу учения. Суть обучения заключается в том, что преподаватель ставит проблему, сам ее решает, показывая при этом путь решения в его подлинных, но доступных студентам противоречиях. Он показывает образцы научного познания, научного решения проблем, а студенты мысленно следят за его логикой, усваивая этапы решения целостных проблем. Результатом проблемного изложения является усвоение студентом способа и логики решения поставленной проблемы, но еще без умения применять их самостоятельно. Своеобразие этого этапа познавательной деятельности заключается в том, что студент не только воспринимает, осознает и запоминает готовые знания, но и следит за логикой доказательства, *контролирует* убедительность мысли преподавателя. Система указаний-ориентиров в этом случае выступает в виде алгоритмов. При этом и самостоятельная работа осуществляется по алгоритму. Поэтому самоконтроль уже осуществляется не как проверка своей памяти по воспроизведению полученной информации, а как проверка возможности передать не только содержание предметных и профессиональных знаний, но и методологических знаний – воспроизведение знаний о приемах и методах получения знаний. Если студент не в состоянии воспроизвести изучаемый материал, то ему следует глубоко разобраться самостоятельно в его логике и в научных приемах, которые используются в содержании изучаемого фрагмента знаний. При этом он может использовать не только дополнительную литературу по предмету, но и методологию познавательной деятельности.

*Частично-поисковый* критерий соответствует объяснительно-побуждающему методу преподавания и эвристическому методу учения, суть обучения которого предполагает организацию преподавателем участия студентов в выполнении отдельных этапов поиска. Кроме того, преподаватель формирует конструкцию задания, проводит его расчленение на вспомогательные и самостоятельные действия, намечает шаги поиска. Студенты самостоятельно осуществляют поиск на основе сконструированного задания преподавателя, актуализируют наличные знания, мотивируя свои действия. При частично-поисковом методе обучения от студентов требуется самостоятельная творческая деятельность, хотя бы на отдельных этапах познавательного процесса. При этом знания в основном формируются уже на теоретическом (содержательном) уровне, система указаний-ориентиров характеризуется обобщенными исследовательскими заданиями к отдельному этапу решения проблемы. В этом случае студенты способны и самостоятельно выполнить исследования, и могут раскрыть сущность используемых понятий, моделей, законов, проследить соответствующие следствия и на примере развития этих знаний продемонстрировать использование научных приемов познавательной деятельности.

На данном этапе самостоятельная работа осуществляется как частично-поисковая при самостоятельном планировании отдельных этапов познавательной деятельности и при выполнении их с использованием научных приемов и методов познания. При этом студент имеет право обращаться при необходимости к преподавателю.

Рассматриваемый критерий предполагает наличие комплекса мотивов саморазвития в контексте овладения студентом основами специально-профессиональной деятельности и развития профессиональных компетенций. Мотив, побуждая студента к познавательной деятельности, запускает одновременно и его самоконтроль, с помощью которого проверяется правильность действий на пути к поставленной цели. В этом студенту помогает обобщенный план познавательной деятельности, который по своей сути является методологической программой самостоятельной познавательной деятельности. При этом в мотивационной сфере чрезвычайно важны ценностные указания-ориентеры обобщенного исследовательского характера.

*Поисковый* критерий соответствует побуждающему методу преподавания и исследовательскому методу учения, суть обучения которого заключается в организации преподавателем участия студентов в выполнении поисковой, творческой деятельности по решению новых для них проблем. Поисковый метод направлен на обеспечение творческого применения знаний, умений, компетенций, овладение методами научного познания в процессе поиска решения конкретных предметных и профессиональных проблем. Кроме того, студент без существенной помощи препода-

вателя самостоятельно планирует свою деятельность, выполняет ее, анализирует результаты своей деятельности, используя для этих целей научные методы и приемы получения новых знаний, рефлексивует, видит проблему в целом. При этом система указаний-ориентеров со стороны преподавателя сворачивается по существу до совместной со студентами постановки целостной проблемы, требующей самостоятельной исследовательской деятельности.

Данный этап самостоятельной деятельности осуществляется на уровне самообразования, саморазвития при сформированности исследовательского метода учения и, как следствие, предметной и профессиональной рефлексии.

*Поисковый* критерий самоконтроля фиксирует наличие комплекса умений самостоятельной контролирующей деятельности, куда входят как количественные, так и качественные показатели, а также наличие специальных исполнительских умений, навыков и компетенций. К количественным показателям следует отнести систематичность, способность к самоорганизации, объем времени, затрачиваемого на работу студентом; к качественным – развитость критического мышления, умение ставить задачи и корректировать цели, планировать свою деятельность, *коммуникативные проявления* самоконтроля будущего специалиста по экономике.

Деятельность экономиста является особым видом коммуникации, т.е. межличностного взаимодействия, в контексте которого самоконтроль может выступать как взаимоконтроль, учитывающий механизмы обратной связи. Благодаря ему, для всех участников взаимодействия открывается возможность динамической непрерывной самокоррекции в направлении повышения эффективности использования научно-обоснованных экономических воздействий.

Таким образом, формирование навыков самоконтроля как интегративного качества личности является специальной целью профессиональной подготовки специалистов в высшей профессиональной школе. Самоконтроль – важный компонент целостного механизма саморегуляции его профессиональной деятельности и поведения. Сформированность же компонентов самоконтроля – рефлексии, самооценки, прогнозирования, самокоррекции – выступает необходимым условием совершенствования самостоятельной деятельности студентов, влияющим на качество учебной и будущей профессиональной деятельности. Для целенаправленного процесса формирования такого качества личности как самоконтроль необходимо иметь в рамках современной дидактики соответствующий принцип – регулятив формирования этого качества. Главной его задачей является управление формированием умения познавать собственные индивидуальные психолого-педагогические особенности, оценивать свое психологическое состояние, осуществлять разностороннее восприятие и познание своего «Я», рефлексировать, развивать творческое мышление и готовность к инновационной профессиональной деятельности. При этом под рефлексией мы понимаем «сквозной» механизм самоорганизации психики и всякой психической деятельности человека [12-14]. В основании рефлексивного подхода к обучению заложены методы контроля и самоконтроля, оценки и самооценки, прогнозирования результата и процесса учебной деятельности, активизации рефлексивной позиции и предвосхищения результата деятельности, саморегуляции и активизации критического мышления, самокоррекция своей деятельности, которые раскрывают сущностную сторону предлагаемого нами принципа самоконтроля в педагогической системе личностно-ориентированного обучения, рассматриваемого в связке с компетентностным подходом.

Для реализации такого принципа в учебном процессе необходим инструментарий, т.е. известный способ его применения. Таким инструментарием, по нашему мнению, могут выступать не только сущностные, но нормативные и процессуальные дидактические функции данного принципа, которые технологизируют процесс формирования самоконтроля у студентов и которые мы планируем раскрыть в следующей статье.

На основании изучения теоретического и практического материала о специфике профессиональной деятельности экономиста мы выдвигаем гипотезу о том, что выпускники экономического вуза будут обладать необходимыми психолого-педагогическими качествами личности, характерными для данной профессии, если у них будет сформировано базовое качество «самоконтроль».

## Библиографический список

1. Петров А.В. Переход от педагогики грамотности к педагогике развития. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 5(42): 154 – 156.
2. Маркин Л.И. Специфика формирования самоконтроля в процессе профессиональной подготовки будущего учителя музыки. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2009; 4: 91.
3. Петров А.В. *Развивающее обучение*: монография. Челябинск: ЧГПУ «Факел», 1997.
4. Петров А.В. *Компетентностно-деятельностный подход в современной системе образования*: Рекомендации международной научно-практической конференции. Горно-Алтайск, 18-23 августа 2010 г. Горно-Алтайск: РМНКО, 2010.
5. Петров А.В. *Компетентностно-деятельностный подход как стратегический приоритет современной модернизации системы образования*: Рекомендации международной научно-практической конференции. Горно-Алтайск, 18-23 августа 2014 г. Горно-Алтайск: РМНКО, 2014.
6. Петров А.В. *Формирование и развитие самостоятельности студентов и школьников как стратегический образовательный приоритет в практико-ориентированном обучении*: Рекомендации международной научно-практической конференции. Горно-Алтайск, 10-13 августа 2016 г. Горно-Алтайск: РМНКО, 2016.
7. Стародубцева В.С. Технология разработки и проведения вузовских интерактивных занятий в реализации компетентностного подхода при обучении экономистов. *Компетентностный подход в системе образования*: Международный сборник научных трудов. Под редакцией А.В. Петрова. Горно-Алтайск: ООО РМНКО, 2015: 135 – 145.
8. Петров А.В. Личность и самостоятельность. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 3(58): 167 – 170.
9. Часовских Н.С. Необходимость введения в дидактику принципа самостоятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 3(58): 133 – 139.
10. Рабаданова А.А. Формирование познавательной самостоятельности у студентов колледжа в образовательном процессе. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 207 – 208.
11. Ермолаева Е.П. Психология профессиональной реализации профессионала. Москва: Издательство «Институт психологии РАН». 2008.
12. Голицын Г.А. Рефлексия как фактор развития. *Проблемы рефлексии*. Новосибирск, 1987.
13. Карпов А.В. *Психология рефлексивных механизмов деятельности*. Москва, 2004.
14. Лефевр В.А., Адамс-Веббер Дж. Функции быстрой рефлексии в биполярном выборе. *Рефлексивные процессы и управление*. 2001; Т. 1, № 1.

## References

1. Petrov A.V. Perehod ot pedagogiki gramotnosti k pedagogike razvitiya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 5(42): 154 – 156.
2. Markin L.I. Specifika formirovaniya samokontrolya v processe professional'noj podgotovki budushego uchitelya muzyki. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2009; 4: 91.
3. Petrov A.V. *Razvivayushchee obuchenie*: monografiya. Chelyabinsk: ChGPU «Fakel», 1997.
4. Petrov A.V. *Kompetentnostno-deyatelnostnyj podhod v sovremennoj sisteme obrazovaniya*: Rekomendacii mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Gorno-Altajsk, 18-23 avgusta 2010 g. Gorno-Altajsk: RMNKO, 2010.
5. Petrov A.V. *Kompetentnostno-deyatelnostnyj podhod kak strategicheskij prioritet sovremennoj modernizacii sistemy obrazovaniya*: Rekomendacii mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Gorno-Altajsk, 18-23 avgusta 2014 g. Gorno-Altajsk: RMNKO, 2014.
6. Petrov A.V. *Formirovanie i razvitie samostoyatel'nosti studentov i shkol'nikov kak strategicheskij obrazovatel'nyj prioritet v praktiko-orientirovannom obuchenii*: Rekomendacii mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Gorno-Altajsk, 10-13 avgusta 2016 g. Gorno-Altajsk: RMNKO, 2016.
7. Starodubceva V.S. Tehnologiya razrabotki i provedeniya vuzovskih interaktivnyh zanyatij v realizacii kompetentnostnogo podhoda pri obuchenii ekonomistov. *Kompetentnostnyj podhod v sisteme obrazovaniya*: Mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh trudov. Pod redakciej A.V. Petrova. Gorno-Altajsk: OOO RMNKO, 2015: 135 – 145.
8. Petrov A.V. Lichnost' i samostoyatel'nost'. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 3(58): 167 – 170.
9. Chasovskih N.S. Neobhodimost' vvedeniya v didaktiku principa samostoyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 3(58): 133 – 139.
10. Rabadanova A.A. Formirovanie poznavatel'noj samostoyatel'nosti u studentov kolledzha v obrazovatel'nom processe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 207 – 208.
11. Ermolaeva E.P. Psihologiya professional'noj realizacii professionala. Moskva: Izdatel'stvo «Institut psihologii RAN». 2008.
12. Golitsyn G.A. Refleksiya kak faktor razvitiya. *Problemy refleksii*. Novosibirsk, 1987.
13. Karpov A.V. *Psihologiya refleksivnyh mehanizmov deyatelnosti*. Moskva, 2004.
14. Lefevr V.A., Adams-Vebber Dzh. Funkcii bystroj refleksii v bipolyarnom vybore. *Refleksivnye processy i upravlenie*. 2001; Т. 1, № 1.

Статья поступила в редакцию 23.03.17

УДК 378

**Ruchka O.N.**, postgraduate (Pedagogy), Orenburg State Pedagogical University, French teacher, Orenburg Presidential Cadet School (Orenburg, Russia), E-mail: ru-ok-nik@mail.ru

**THE BASICS OF PROJECT ACTIVITY OF PUPILS.** The priority tasks of the modern school are to form an active attitude of students to acquiring knowledge, teaching them critical thinking, to make quick decisions. The solution of these problems contributes to attracting students to the project activities, which, as a system of various practical actions of the individual (group, collective), deepens learning motivation, promotes self-organization, personality development, formation of universal educational actions. The article is a brief summary of the theoretical analysis of the basics of project activity of pupils. In this regard, the paper considers the contents of the concepts of "project" and "training project", the objective and structure of the project activities.

**Key words:** project, project activity, educational project.

**O.H. Ручка**, соискатель ученой степени канд. пед. наук, Оренбургский государственный педагогический университет, преподаватель отдельной дисциплины (французский язык), ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище», г. Оренбург, E-mail: ru-ok-nik@mail.ru

## СУЩНОСТЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Приоритетными задачами, стоящими перед современной школой, являются формирование активного отношения учащихся к получению знаний, обучение их самостоятельно мыслить, оперативно принимать решения. Решению этих задач способствует привлечение учеников к проектной деятельности, которая, будучи системой различных практических действий личности (группы, коллектива), углубляет учебную мотивацию учащихся, способствует самоорганизации, развитию индивидуальности, формированию универсальных учебных действий. Данная статья представляет собой краткое изложение теоретического анализа сущности проектной деятельности школьников. В связи с этим, в статье рассмотрены сущность понятий «проектирование», «учебный проект», цель и структура проектной деятельности.

**Ключевые слова:** проектирование, проектная деятельность, учебный проект.

По мнению Давыдова [1], обучение реализуется в следующих вариантах: «передача» знаний, умений в ситуации «готового подъема»; «управление», которое реализует ситуацию «направленной познавательной деятельности»; «самодвижение», что создает ситуацию «естественного самообучения». Одновременно ценным является обучение, основанное на саморегуляции учеником своей учебно-познавательной деятельности, когда он «учит себя», а учитель обеспечивает взаимодействие, направленное на активное формирование универсальных учебных действий, их творческое освоение при мотивированном и целенаправленном решении задач, связанных с проблемными ситуациями.

В процессе исследования особое значение придавалось определению понятия «проектирование», поскольку именно оно является ключевым и необходимым для правильного понимания всех составляющих проектной деятельности (ПД) учащихся. О сложности и многогранности категории «проектирование» свидетельствует тот факт, что деятельность проектирования распространилась на все сферы общественной жизни, как материальную, так и духовную, а процесс проектирования стал образом жизни современного общества, способом его существования и выживания [2]. Так, представление о проектировании как феномене преобразовательной деятельности, особого рода системе преобразований находит отражение в архитектуре и дизайне.

При этом, по мнению Н. Матяш [3], в общем случае под термином «проектирование» понимают процесс реализации замысла по созданию и развитию определенных объектов. Следует отметить, что идеи о всеобщности проектирования находят свое отражение в философии, культурологии, методологии проектировочной деятельности, теории управления и др., что дает возможность рассмотрения проектирования как многоаспектного культурно-исторического феномена.

Анализ научной литературы показывает, что разные авторы подходят к определению понятия «проектирование» с разных позиций, в разных аспектах, рассматривая его с точки зрения таких подходов:

- технологического – как выбор некоторого способа действий; последовательность действий от постановки проблемы до разработки решения [4];
- ресурсного – как сфера самореализации личности, направленная на развитие ее потенциала; процесс принятия решений по разработке плана преобразования ресурсов в средство удовлетворения потребности [5];
- аксиологического – как интеллектуальная деятельность, связанная с ценностным переосмыслением целенаправленных будущих действий [6];
- эвристического – как творческая деятельность, творческий процесс с применением фундаментальных принципов и отношений [7];
- акмеологического – как средство высокого интеллектуального, творческого саморазвития субъекта деятельности [8];
- кибернетического – как система управления для выполнения определенных функций [9];
- синергетического – как процесс самоорганизации деятельности под влиянием внешних факторов [10];
- компетентностного – как деятельность, направленная на формирование проектной компетенции [11; 12].

Проведенный анализ определений понятия «проектирование» даёт основание свидетельствовать, что в широком смысле проектирование рассматривается как деятельность по осуществлению изменений в окружающей среде, как естественной, так и искусственной, которая может осуществляться как на репродуктивном, так и творческом уровне, поскольку требует принятия решений, что, в свою очередь, требует глубокого анализа.

Проектирование предусматривает наличие проблемы, имеющей практический характер и решающейся в процессе осуществления различных видов деятельности. Мы полностью разделяем позицию ученых, сущностной характеристикой проектирования считают творчество, ведь основу ПД составляют такие творческие процессы, как планирование, прогнозирование, принятие решений, разработка, научное исследование.

Проектирование как творческий процесс характеризуется вдохновением, эмоциональным погружением, совместной работой мышления и представления, максимальным обострением сознания, озарению и ясностью способа достижения цели и результата [13]. Изучая проблему, исследователь П. Хилл получает вывод, что умение проектировать является одновременно и наукой, и искусством, то есть проектирование характеризуется

как теоретическим творчеством, результатом которого являются новые идеи, так и практико-ориентировочной деятельностью, связанной с производством и использованием проектируемого объекта.

Предметом и результатом ПД является проект. Понятие «проект», которое пришло в социальные науки из техники и, как правило, его толкование происходит через расширение понятия «технический проект».

Анализ научных источников дает основание свидетельствовать, что затруднения при определении сущности понятия «проектирование» связаны также с такими родовыми к нему понятиями, как «прогнозирование», «моделирование», «планирование», «конструирование». Сопоставление сути этих понятий и анализ взглядов ученых на их структуру предоставляют основания свидетельствовать, что указанные понятия часто подменяются друг другом или используются в качестве синонимов, с чем нельзя согласиться. Прогнозирование, моделирование, планирование, конструирование мы рассматриваем как структурные составляющие проектирования, каждое из которых имеет свою специфику.

Среди ученых нет единого подхода к определению структуры проектирования. Дж. Диксон, рассматривая вопрос творчества в проектировании, анализирует точки зрения известных исследователей XX века (Г. Уоллес, И. Фиш, Ф. Кессельринг, Х. Ломанн) по структуре этого процесса. Так, Г. Уоллес различает такие действия проектировщика, как подготовка, вынашивание идеи, интуитивное схватывание искомого результата, умеренная проработка идеи. По мнению И. Фиш, проектирование содержит следующие элементы: четкое и достаточно полное формулирование вопроса; проработка вопроса; корректировки ошибок; детальная проработка задачи. Ф. Кессельринг выделяет практико-рефлексивный аспект процесса проектирования, который предполагает формулирование задачи, ее решение в первом и втором приближении, окончательное решение, максимальная конкретизация решения. Х. Ломанн рассматривает следующие составляющие проектирования: проникновение в содержание предмета через анализ, формулировка идеи и плана решения, выполнение правильного решения, испытания и последующая проверка функционирования проектируемого объекта [14].

Модель деятельности проектировщика, по мнению П. Балабанова, состоит из концептуального проектирования, которое предусматривает производство идей, и перцептуального проектирования, которое требует осуществления расчетов, экономического анализа, чертежных работ, экспериментальной и организационной деятельности. По аналогии с процессом проектирования в технике, Г. Муравьева в логической структуре проектирования образовательного процесса рассматривает следующие этапы его осуществления [15, с. 33]: постановка задачи; сбор информации; анализ данных; выбор стратегии; выбор тактики; формулировки идей; сравнения вариантов; синтез; оценка; оптимальное решение; конкретизация.

Одновременно в структуре проектирования различают чисто проектирование (мыслительность: анализ задачи, генерирование идей, анализ возможных вариантов решения, выбор оптимального, конкретизация) и реализацию проекта (преобразующая деятельность в материальной сфере).

Таким образом, анализ литературы даёт основание свидетельствовать, что понятие «проектирование» является сложным и многоаспектным, которому невозможно дать универсальное определение, однако к основным признакам проектирования, на наш взгляд, можно отнести содержательность (распространение деятельности проектирования на все сферы общественной жизни); целеполагание (осознание задачи, которая должна быть решена для достижения цели); процессуальность (построение модели как идеализированного объекта реальной ситуации).

Анализ мнений исследователей дает возможность выделить три основных подхода к определению дефиниции «учебный проект» (УП). Часть ученых под УП понимают результат ПД, и определяют его как самостоятельно разработанный и изготовленный учениками продукт от идеи до ее воплощения, который имеет объективную и субъективную новизну [16]. Второй подход связан с определением УП как процесса, который предусматривает реализацию схемы: проблема – планирование – поиск информации – продукт – презентация [17; 18]. Согласно третьему подходу УП рассматривается как совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность школьников, которая име-

ет общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата [19, с. 9], с чем мы не можем согласиться, поскольку в этом случае отождествляются УП и ПД.

Проведенный анализ научных источников дает основания свидетельствовать, что не существует единого подхода и к определению сущности понятия ПД. Анализ работ дает основания определить общие и отличительные особенности толкования указанного понятия. Наиболее обобщенным определением этого понятия считаем утверждение, суть которого выразил А. Иоффе, рассматривая ПД как любую активность личности, основанную на последовательном планировании своих действий с предвидением определенных желаемых результатов [20].

Разделяем позицию ученых [21], которые рассматривают ПД как самостоятельную психолого-педагогическую категорию и определяют ее как форму учебно-познавательной активности учащихся, поскольку ПД имеет личностно ориентированную направленность и требует активной позиции ученика как субъекта учебной деятельности.

Анализ взглядов ученых к определению целей ПД школьников позволил определить главную её цель – развитие личности ученика как субъекта учебно-познавательной деятельности через усвоение знаний, умений и навыков и формирование универсальных учебных действий.

Реализация ПД требует отбора содержания, анализа, структуры действий, необходимых для создания объекта, который проектируется. Рассматривая аналогичную последовательность соответствующих этапов деятельности в социальных проектах, ученые [22] формулируют такой инвариант осуществления ПД «выбор» – «исследование» – «планирование» – «действие». Именно такое расположение элементов проектирования, по мнению ученых, не предусматривает определенного алгоритма действий, предоставляя возможности для творчества, хотя логика исследования остается неизменной: от ценностного уровня к практическому, завершаясь оценкой полученных результатов.

Поскольку проект всегда направлен на цель как осознание желаемых изменений в результате деятельности, то логично достижение такой цели путем построения определенного алгоритма действий. Это требует реализации определенных этапов осуществления ПД. Что касается количественного состава этапов ПД и их содержания, считаем правильным подход Н. Матяш, которая в механизме реализации творческой ПД учащихся выделяет три содержательных этапа: исследовательский (стратегия), технологический (тактика), заключительный (оценка).

Анализ педагогического опыта по реализации ПД дает основания для вывода, что эффективность ПД определяется, прежде всего, разнообразием ресурсов, которые применяются, количеством заинтересованных и энергичных участников УП и может иметь положительные эффекты в таких сферах как: учебная; воспитательная; развивающая; институционально-административная.

Если УП успешен, то опытные учителя, как правило, информируют общественность о его результатах разными путями (от размещения информации в СМИ, сети Интернет к проведению устных выступлений группы или отдельных учащихся) с целью осознания учащимися значимости выполненной работы и осуществления рефлексии собственной ПД.

Продукт ПД имеет двойственную структуру, поскольку, с одной стороны, это реальный конечный продукт, который завершает определенный этап обучения ученика, с другой – это изменения его личности, формирование универсальных учебных действий. Увладевая ПД под непосредственным руководством учителя, учащиеся постепенно начинают самостоятельно организовывать и осуществлять собственную ПД, что способствует их саморазвитию и самореализации. Проведенный анализ проектной деятельности, ее структуры дал основания для вывода о высоких развивающих возможностях такой деятельности, связанных со стимулированием познавательных интересов, развитием мышления, умений добывать информацию, самостоятельно конструировать знания и т.п.

#### Библиографический список

1. Давыдов В.В. *Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования*. Москва: Педагогика, 1986.
2. Ильин Г.Л. *Теоретические основы проективного образования*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Казань, 1995.
3. Матяш Н.В. *Психология проектной деятельности школьников*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Брянск, 2000.
4. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление. *Развитие личности*. 2002; 2: 85 – 102.
5. Муравьева Г.Е. *Проектирование образовательного процесса в школе*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Шуя, 2003.
6. Джонс Дж. К. *Методы проектирования*. Перевод с английского. Москва: Мир, 1986.
7. Хилл П. *Наука и искусство проектирования. Методы проектирования, научное обоснование решений*. Перевод с английского. Москва: Мир, 1973.
8. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей. *Народное образование*. 1998; № 6: 108–111.
9. Балабанов П.И. *Методологические проблемы проектировочной деятельности*. Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1990.
10. Львович В.А. *Формирование приемов самоорганизации учебной деятельности учащихся старших классов*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2006.
11. Теплоухова Л.А. Деятельностный подход в обучении. Понятие проектирования как деятельности. *Фестиваль педагогических идей «Открытый урок»*. 2011: Available at: <http://festival.1september.ru/articles/419748>
12. Дьюи Дж. *Школа будущего*. Берлин, 1992.
13. Теплов Б.М. *Проблема индивидуальных различий*. Москва: Издательство Акад. пед. наук РСФСР, 1961.
14. Диксон Дж. *Проектирование систем: изобретательство, анализ и принятие решений*. Москва, 1969.
15. Муравьева Г.Е. *Проектирование образовательного процесса в школе*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Шуя, 2003.
16. Пахомова Н.Ю. *Метод учебного проекта в образовательном учреждении: учебное пособие*. Москва, 2005.
17. Иоффе А. Проектирование: теория и практика. *Просвещение. Общие вопросы науки: журнал для учителя*. 2012; Вып. 2: 23 – 27.
18. Кондратенко О.Н. *Проектная деятельность учащихся*. Available at: <http://festival.1september.ru/articles/507813/>
19. *Современная гимназия: взгляд теоретика и практика*. Под редакцией Е.С. Полат. Москва, 2000: 81 – 82.
20. Шустов С.М. *Методические основы организации и проведения проектной деятельности учащихся старших классов в условиях межшкольных учебных комбинатов*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Киров, 2000.
21. Матяш Н.В. Развитие теории и практики проектного обучения в отечественной и зарубежной педагогике. *Технологическое образование школьников. Теоретико-методологические аспекты*. Брянск, 1999.
22. Павлова М.Б. *Технология: Метод проектов в технологическом образовании школьников: пособие для учителя*. Москва, 2011.

#### References

1. Davydov V.V. *Problemy razvivayushchego obucheniya: opyt teoreticheskogo i `eksperimental'nogo psihologicheskogo issledovaniya*. Moskva: Pedagogika, 1986.
2. Il'in G.L. *Teoreticheskie osnovy proektivnogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Kazan', 1995.
3. Matyash N.V. *Psihologiya proektnoj deyatelnosti shkol'nikov*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Bryansk, 2000.
4. Alekseev N.G. *Proektirovanie i reflektivnoye myshlenie*. *Razvitie lichnosti*. 2002; 2: 85 – 102.
5. Murav'eva G.E. *Proektirovanie obrazovatel'nogo processa v shkole*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Shuya, 2003.
6. Dzhons Dzh. K. *Metody proektirovaniya*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Mir, 1986.
7. Hill P. *Nauka i iskusstvo proektirovaniya. Metody proektirovaniya, nauchnoe obosnovanie reshenij*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Mir, 1973.
8. Gazman O.S. *Vospitanie i pedagogicheskaya podderzhka detej*. *Narodnoe obrazovanie*. 1998; № 6: 108-111.
9. Balabanov P.I. *Metodologicheskie problemy proektirovochnoj deyatelnosti*. Novosibirsk: Nauka, Sibirskoe otdelenie, 1990.
10. L'vovich V.A. *Formirovanie priemov samoorganizacii uchebnoj deyatelnosti uchashchihhsya starshih klassov*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2006.
11. Teplouhova L.A. *Deyatelnostnyj podhod v obuchenii. Ponyatie proektirovaniya kak deyatelnosti. Festival' pedagogicheskikh idej «Otkrytyj urok»*. 2011: Available at: <http://festival.1september.ru/articles/419748>



12. D'yui Dzh. *Shkola buduschego*. Berlin, 1992.
13. Teplov B.M. *Problema individual'nyh razlichij*. Moskva: Izdatel'stvo Akad. ped. nauk RSFSR, 1961.
14. Dikson Dzh. *Proektirovanie sistem: izobretatel'stvo, analiz i prinyatie reshenij*. Moskva, 1969.
15. Murav'eva G.E. *Proektirovanie obrazovatel'nogo processa v shkole*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Shuya, 2003.
16. Pahomova N.Yu. *Metod uchebnogo proekta v obrazovatel'nom uchrezhdenii: uchebnoe posobie*. Moskva, 2005.
17. Ioffe A. Proektirovanie: teoriya i praktika. *Prosveschenie. Obschestvennye nauki: zhurnal dlya uchitelya*. 2012; Vyp. 2: 23 – 27.
18. Kondratenko O.N. *Proektnaya deyatel'nost' uchaschihsya*. Available at: <http://festival.1september.ru/articles/507813/>
19. *Sovremennaya gimnaziya: vzglyad teoretika i praktika*. Pod redakciej E.S. Polat. Moskva, 2000: 81 – 82.
20. Shustov S.M. *Metodicheskie osnovy organizatsii i provedeniya proektnoj deyatel'nosti uchaschihsya starshih klassov v usloviyah mezhskol'nyh uchebnyh kombinatov*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kirov, 2000.
21. Matyash N.V. *Razvitie teorii i praktiki proektnogo obucheniya v otechestvennoj i zarubezhnoj pedagogike. Tehnologicheskoe obrazovanie shkol'nikov. Teoretiko-metodologicheskie aspekty*. Bryansk. 1999.
22. Pavlova M.B. *Tehnologiya: Metod proektov v tehnologicheskom obrazovanii shkol'nikov: posobie dlya uchitelya*. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 11.04.17

УДК 37.02

**Sadulaeva B.S.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sadulaeva@mail.ru*

**Usmanov S.R.**, *Director, State Educational Institution "Education Center" (Grozny, Russia), E-mail: sadulaeva@mail.ru*

**INFORMATION AND TELECOMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS.** The development of new information technologies entails the importance of a fundamentally new educational system that can provide educational services to millions of people, while reducing the unit cost of education, as well as enabling higher education for people with disabilities. Introduction of new information technologies into education requires constant renewal of ideas and contents of education, as well as training new teachers, who would be able to teach using new technologies. The use of new information technologies leads to solving the urgent problems of the modern education, when the development of the technological subsystem of education accompanied by radical changes in all other subsystems: pedagogical, organizational, economic ones. The authors conclude that the development of new information technologies entails fundamentally new educational system that can provide educational services to millions of people, while reducing the cost of education.

**Key words: information technologies in education, integration of information technologies in teaching process, presentation of contents of educational material.**

**Б.С. Садулаева**, канд. пед. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: sadulaeva@mail.ru  
**С.Р. Усманов**, директор ГБОУ «Центр образования», г. Грозный, E-mail: sadulaeva@mail.ru

## ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Развитие новых информационных технологий влечёт за собой становление принципиально новой образовательной системы, которая может обеспечить предоставление образовательных услуг миллионам людей при сокращении удельных затрат на образование, а также дать возможность получения высшего образования людям с ограниченными возможностями. Внедрение новых информационных технологий в образование требует постоянного обновления идей и содержания образования, а также подготовку новых педагогических кадров, способных детально изучать и внедрять новые технологии. Авторы делают вывод о том, что развитие новых информационных технологий влечет за собой становление принципиально новой образовательной системы, которая может обеспечить предоставление образовательных услуг миллионам людей при сокращении удельных затрат на образование.

**Ключевые слова: информационные технологии в образовании, интеграции информационных технологий в процесс обучения, представления содержания учебного материала.**

Актуальной задачей современного этапа развития информационного общества является формирование принципиально новой информационной культуры. В процессе информатизации общества одно из центральных мест должна занимать информатизация образования. Идею разработки новых технологий обучения на основе широкой компьютеризации и информатизации педагогических систем обусловили такие мировые тенденции, как развитие глобальной производственной инфраструктуры, информатизация и автоматизация всех отраслей науки, техники и технологий, изменение профессиональной структуры общества и мировоззренческих взглядов человека на труд, информационная интеграция образования в мировую систему [1].

Глобальная цель информатизации образования заключается в радикальном повышении эффективности качества образования, соответствующего требованиям постиндустриального общества. Глобальная цель является многофакторной, включающей в себя целый ряд подцелей: подготовка обучаемых к полному и эффективному участию во всех сферах жизнедеятельности в условиях информационного общества, повышение качества образования, увеличение степени доступности образования, информационная интеграция национальной системы образования в инфраструктуру мирового сообщества [2].

Условием эффективной интеграции информационных технологий в процесс обучения является наличие управляющей мультимедийной среды, структура которой включает в себя все составные компоненты информационных технологий и единый

интерактивный способ доступа к ним, как со стороны педагога, так и со стороны обучаемого.

К числу дидактических принципов, затрагиваемых педагогическими технологиями информатизации образования можно отнести: принцип активности; принцип самостоятельности; принцип сочетания коллективных и индивидуальных форм учебной работы; принцип мотивации; принцип связи теории с практикой; принцип эффективности.

Анализ современного этапа развития информационных технологий, и использования их в образовании, позволил выявить противоречия между возможностями технического и программного обеспечения современных компьютеров, глобальных и локальных сетей и уровнем их применения в обучении [3].

Стремительные изменения, происходящие в нашем обществе, ставят перед системой образования нелегкую задачу формирования нового менталитета его индивидов, способных адаптироваться к современным экономическим, информационным, социальным и эколого-нравственным требованиям. Однако информатизация образования в России, как и в большинстве развитых зарубежных странах, в основном реализуется в части программно-аппаратного оснащения учебных заведений средствами вычислительной техники и телекоммуникаций, а системные методы учебно-методического и предметно-программного обеспечения учебного процесса остаются слабо разработанными. Первоначальная эйфория от предположения, что новые информационные технологии в одночасье решат все проблемы

образования, сменяется у некоторых полным разочарованием в их возможностях. Во многом такому положению способствует отсутствие четкого представления о распределении дидактических функций между преподавателем и компьютером, а так же игнорирование психолого-педагогических требований при разработке учебных сред.

Любые методики или педагогические технологии описывают, как переработать и передать информацию, чтобы она была наилучшим образом усвоена учащимся. То есть любая педагогическая технология – это информационная технология, которая может варьироваться с изменением информационных средств обучения, формы и целей обучения [4].

Рассмотрим некоторые проблемы применения новых информационных технологий в профессиональной деятельности будущих учителей:

- вопросы эффективного использования телекоммуникационных и информационных технологий в образовании остаются открытыми;
- не обоснована необходимость использования информационных технологий в образовании;
- нет системного исследования по вопросам, какие знания, умения, навыки должны быть сформированы у педагогов, чтобы применять мультимедийные технологии в практической деятельности;
- также не разработана методика обучения педагогов новым информационным технологиям;
- не разработаны методики изучения различных предметов с использованием мультимедийных средств обучения;
- нет методов количественной оценки уровня усвоения знаний, умений, навыков использования информационных технологий и др.

Методологические проблемы представления содержания учебного материала, на сегодняшний день, являются одной из основных причин разрыва между потенциальными и реальными возможностями применения информационных и телекоммуникационных технологий в образовании. Разрешение этих проблем значительно запаздывает по отношению к стремительному росту развития информационных и телекоммуникационных технологий и требует к себе пристального внимания. Отсутствие должной информационной проработки учебного материала затрудняет использование уникальных возможностей современных информационных технологий в обучении.

Возникает необходимость решения задач, связанных с деятельностью подходом к обучению, который требует многообразия структур представления учебного материала. При этом содержание учебного материала должно соответствовать требованиям образовательного стандарта, сохранять фундаментальность и целостность содержания, обеспечивать необходимый уровень знаний, умений, навыков, предусмотренных стандартом образования. Содержательное и методологическое качество представляемого учебного материала должно быть контролируемо традиционными методами соответствующими методическими службами [5].

Необходимо отметить, что при планировании и разработке содержания учебного материала нужно принимать во внимание, основные три компоненты деятельности педагога – изложение учебного материала, практика, обратная связь. Изменение содержания обучения требует от преподавателя в методическом плане высокой профессиональной и информационной компетентности, знаний в области педагогики, психологии, информатики, математики. Преподаватель должен переложить все свои знания на основу современных педагогических технологий обучения, которые включают в себя и разработку, и реализацию.

Ввиду стремительного развития информационных средств обучения педагог не успевает систематизировать, сделать анализ и выявить методически слабые стороны, предложенной им педагогической технологии; приходится экспериментировать, полагаясь на свою интуицию и сравнительно небольшой опыт коллег. Нужно немало времени, чтобы по итогам обратной связи реализации педагогической технологии преподаватель сформулировал методические основы представления и реализации учебного материала, с научной точки зрения.

Внедрение новых информационных технологий в образование требует постоянного обновления идей и содержания образования, а также подготовку новых педагогических кадров, способных детально изучать и внедрять новые технологии.

Информационную подготовку педагога нужно начинать со студенческой скамьи. Необходимо разработать методику обучения использованию информационных технологий будущих преподавателей-предметников. Это будет способствовать реализации активной деятельности студента во время учебы, а также использованию полученных знаний в профессиональной деятельности.

Выпускник педагогического университета должен в совершенстве владеть механизмом поиска, сбора и обработки информации, уметь зрительно воспринимать выражение идей, понятий, процессов и уметь выражать свои идеи посредством использования различных видов информации [5]. Важными задачами подготовки учителя математики в педвузе являются овладение студентами компьютерными технологиями и умение применять их при изучении и преподавании предмета.

Использование новых информационных технологий, систем компьютерной математики, множества различных математических и др. пакетов позволяет создать курс высшей математики, физики, химии, географии, экономики, биологии и т. д., который содержит все основные предложения традиционного курса, с применением звуковых и видеокментариев, элементов анимации, различных слайдов, флэш и широкого спектра графических возможностей.

Построение трехмерных геометрических фигур, исследование функций различного порядка, объемное изображение поверхностей и фигур – темы, которые вызывают у студентов особые затруднения. Создание электронного курса высшей математики, на основе математических пакетов, позволяют визуализировать достаточно сложные операции, избавляют студентов от рутинной работы, а сам предмет математики выглядит не столь абстрактно, т. к. студент работает с конкретными математическими образами. Нами создан такой электронный курс высшей математики, и при его создании мы столкнулись с частью вышеуказанных проблем.

В практике педвузов фактически отсутствует опыт постановки такого курса, который бы служил средой для активного использования новых информационных технологий, как инструмента познания в процессе обучения. При изучении общетехнических дисциплин имеются лишь отдельные попытки использовать компьютерную технику в учебном процессе как средство обучения. Следовательно, существует недостаточная разработанность (односторонность) данной проблемы в вузе. Важным направлением применения компьютера в учебном процессе является использование его для контроля знаний и умений студентов. Практика показывает, что 93% преподавателей и 84% студентов не удовлетворены существующей системой оценивания знаний, однако переход на рейтинговую систему оценивания знаний и систему педагогического мониторинга происходит медленно.

Применение новых информационных технологий повысит эффективность обучения студентов педвузов, если будет:

- разработаны критерии отбора содержания систем компьютерного моделирования применительно к учебному процессу для студентов;
- выделено содержание программно-педагогических систем и отобраны методики применения информационных средств;
- осуществлено адаптивное проектирование систем компьютерного моделирования и проектирования к учебному процессу;
- показано, что использование систем компьютерного моделирования в учебном процессе для студентов педвузов усиливает их информационную, профессиональную и методическую подготовку, а также способствует выработке навыков научно-исследовательской работы и творческой активности студентов.

Использование новых информационных технологий только в том случае ведет к решению острых проблем современного образования, когда развитие технологической подсистемы образования сопровождается радикальными изменениями во всех других подсистемах: педагогической, организационной, экономической – и даже существенно затрагивает теоретические и методологические основания образовательной системы. То есть, развитие новых информационных технологий влечет за собой становление принципиально новой образовательной системы, которая может обеспечить предоставление образовательных услуг миллионам людей при сокращении удельных затрат на образование.

## Библиографический список

1. Садулаева Б.С., Мурадова П.Р. Информационно-образовательная среда как фактор повышения эффективности управления учебными заведениями. *Общество: социология, психология, педагогика*. Краснодар, 2016; 2: 125 – 127.
2. *Интернет технологии в образовании*. Учебно-методическое пособие. Тамбов, 2002.
3. Садулаева Б.С. О проектировании информационно-образовательной среды вуза. *Инновационная наука*. 2016; 4-2: 191 – 194.
4. Матрос Д.Ш. Внедрение информационных и коммуникационных технологий в школу. *Информатика и образование*. 2000; 8.
5. Пустобаев В.П. *Теория и технология использования средств формализации для информационного моделирования учебного материала*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2000.

## References

1. Sadulaeva B.S., Muradova P.R. Informacionno-obrazovatel'naya sreda kak faktor povysheniya `effektivnosti upravleniya uchebnymi zavedeniyami. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. Krasnodar, 2016; 2: 125 – 127.
2. *Internet tehnologii v obrazovanii*. Uchebno-metodicheskoe posobie. Tambov, 2002.
3. Sadulaeva B.S. O proektirovanii informacionno-obrazovatel'noj sredy vuza. *Innovacionnaya nauka*. 2016; 4-2: 191 – 194.
4. Matros D.Sh. Vnedrenie informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologii v shkolu. *Informatika i obrazovanie*. 2000; 8.
5. Pustobaev V.P. *Teoriya i tehnologiya ispol'zovaniya sredstv formalizacii dlya informacionnogo modelirovaniya uchebnogo materiala*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2000.

Статья поступила в редакцию 10.04.17

УДК 37.02

**Sadulaeva B.S.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia)*,  
E-mail: sadulaeva@mail.ru

**ABOUT THE METHODOLOGICAL ASPECTS OF USING THE MULTIMEDIA ON LESSONS OF COMPUTER STUDIES.** In the course of work, methodological features of working with multimedia tools are revealed, i.e. the requirements and rules of work with this or that kind of multimedia means, the requirements to construction a multimedia lesson. Conditions for interactive communication of students are created, technological lesson cards are developed, the paper discusses what visual aids are used in schools. An ability to create and use multimedia in teaching and professional activities became the leading condition for effective activity of the teacher in the classroom. The application of multimedia in the classroom tools requires some appropriate phase of the lesson and fulfilling of principles of the educational environment. The author summarizes the requirements for multimedia means and ways to use them for educational purposes in schools. The paper also highlights features of media usage on lessons of Computer Studies in secondary schools.

**Key words:** multimedia tools, presentation, audio files, methods of teaching computer studies.

**Б.С. Садулаева**, канд. пед. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный,  
E-mail: sadulaeva@mail.ru

## МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИА НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

В статье рассмотрены выявленные методические особенности работы со средствами мультимедиа – разработаны требования и правила работы с тем или иным видом мультимедиа средств, требования к построению мультимедийного урока; созданы условия для интерактивного взаимодействия учащихся, разработаны технологические карты урока, наглядные средства, применяемых в школе. Умение создавать и использовать мультимедиа в учебной и профессиональной деятельности стало ведущим условием организации эффективной деятельности преподавателя на уроке. Применение мультимедиа средств на уроке требует определенной организации соответствующего этапа урока и соблюдения образовательных условий работы. Автором обобщены требования к мультимедиа средствам и возможности их использования в образовательных целях в школе, а также выделены особенности использования мультимедиа на уроках информатики в общеобразовательной школе.

**Ключевые слова:** мультимедиа средства, презентация, аудио файлы, методика обучения информатике.

Мультимедиа средства есть совокупность аппаратных и программных средств, позволяющие представить информацию в виде, обеспечивающим его восприятие информации одновременно несколькими органами чувств. Приведём некоторые определения понятия «мультимедиа».

В энциклопедическом словаре для начинающих, В.А. Поспелов в Энциклопедическом словаре для начинающих пишет: «Мультимедиа – область компьютерной технологии, связанная с использованием информации, имеющей различное физическое представление (текст, графика, рисунок, звук, анимация, видео и т. п.) и/или существующей на различных носителях (магнитные и оптические диски, аудио- и видеоленты и т. д.)».

В учебном курсе «Персональный компьютер» авторы С.В. Глушаков и И.В. Мельников пишут: – «Мультимедиа – это сумма технологий, позволяющих компьютеру вводить, обрабатывать, хранить, передавать и отображать (выводить) такие типы данных, как текст, графика, анимация, оцифрованные неподвижные изображения, видео, звук, речь». [1]

В своей работе [2] М. Кирмайер даёт следующее определение: «Мультимедиа средства – это комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих человеку общаться с компьютером, используя самые разные, естественные для себя среды: звук, видео, графику, тексты, анимацию».

В работе «Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс» Б.А. Бенга встречаем следующее определение: «Мультимедиа следует понимать компьютерное дидактическое средство, которое, предьявляя содержание учебного материала в эстетически организованной интерактивной форме с помощью двух модальностей, обеспечивает эффективное протекание перцептивно-мнемонических процессов, позволяет реализовать основные дидактические принципы и способствует достижению, как образовательных целей обучения, так и целей развития» [3].

Урок информатики и ИКТ по своему определению предполагает максимальное использование информационно-коммуникационных средств, технологий и мультимедиа, поэтому выделение методических особенностей представляется очень тонким делом.

При составлении презентации необходимо придерживаться правил:

- учитывать психолого-возрастные особенности учащихся;
- строго придерживаться поставленным целям и результатам обучения;
- выбирать адекватную учебному материалу цветовую гамму оформления слайдов;
- не перегружать слайд текстовой информацией;

- выделять надписи и заголовки шрифтом;
- на слайде выделять предложения, определения, слова, термины, для записей в тетради, озвучивать их во время демонстрации презентации;
- рассчитать размер букв, цифр, знаков, их контрастность с учетом визуального обзора их с последних рядов парт;
- использовать спокойный, «неядовитый» цвет фона, букв, линий, не вызывающий раздражение и утомление глаз;
- чертежи, рисунки, фотографии и другие иллюстрационные материалы должны, по возможности, иметь максимальный размер, равномерно заполнять все экранное поле;
- не перегружать слайды зрительной информацией;
- на просмотр одного слайда следует отводить достаточное время (не менее 2 – 3 мин.), чтобы учащиеся могли сконцентрировать внимание на экранном изображении, проследить последовательность действий, рассмотреть все элементы слайда, зафиксировать конечный результат, сделать записи в рабочие тетради;
- настраивать спокойное звуковое сопровождение слайдов [4].

Применение мультимедиа средств на уроке требует определенной организации соответствующего этапа урока и соблюдения образовательных условий работы.

Необходимо предварительно подготовить учащихся к просмотру. Видео фильм может быть представлен в виде полного фильма или курса, представленного по частям, хрестоматии; фрагментов, кино, видеофильмов, отбор содержания фильма происходит как по образовательным целям, так и по воспитательным.

Умение создавать и использовать мультимедиа в учебной и профессиональной деятельности стало ведущим условием организации эффективной деятельности преподавателя на уроке, поэтому члены информационно-коммуникационного общества, которое находится в стадии становления, должны владеть средствами мультимедиа.

В связи с чем, при обучении дисциплины «Информатика» в школьном курсе в разделе «Информационно-коммуникационные технологии» теме «Мультимедиа» уделяется достаточно много времени, чтобы учащиеся сформировали компетенции в данной области знаний.

Материал 1. Основные задачи данного материала – знакомство с программой PowerPoint.

Изучение содержания курса, планирование видов и объемов работ.

Демонстрация: электронная презентация «Объектно-ориентированное программирование» с вставкой звуковых и видео файлов.

Материал 2. Вставка и воспроизведение звуков.

Рассмотреть вставку звуков из:

- звук из файла;
- звук из коллекции картинок;
- вставка музыки с внешнего носителя;
- вставка музыки из сети Интернет.

В данном материале рассмотрено воспроизведение звуков в режиме Показа слайдов. Используем функцию – изменение настройки воспроизведения в режиме Показа слайдов.

Режим установки длительности Показа слайдов. Используем время отображения слайдов и настройку длительности при предварительном показе слайдов.

Материал 3. Запись сопровождения речи

Рассмотрены вопросы: запись звукового комментария на отдельном слайде и его удаление из слайда. Записать речевое сопровождение в процессе презентации?

Материал 4. Вставка видеоклипов в презентацию.

Изучение вопросов вставки видеоклипов в презентацию и их воспроизведение. Воспроизведение клипов в режиме показа слайдов. Изменение параметров настройки воспроизведения видеоклипа.

Материал 5. Изучение вопросов вставки видеоклипа в качестве объекта.

Вставка видеофрагмента как объект или гиперссылка. Вставка видеофрагмента из Интернета.

Материал 6. Создание презентации, демонстрируемой без участия учащегося. Режим настройки автоматического показа слайдов и сохранение презентации.

Материал 7. Повторение

Повторение и закрепление изученного материала курса, подготовка проекта. Планируется 2 часа для рассмотрения дополнительных вопросов.

Материал 8. Защита мини-проекта. [4]

Школьники в программе Microsoft PowerPoint создают профессионально оформленные законченные презентации.

Проектная деятельность является в настоящее время достаточно часто используемым методом обучения. Само название говорит за себя – данный метод входит в личностно-деятельную парадигму обучения и направлена на развитие исследовательских и творчески способностей обучающихся.

Таблица 1

Технологическая карта мультимедийного урока

1. Ф.И.О. учителя: _____				
2. Класс: _____ Дата: _____ Предмет _____				
3. Тема урока: _____				
4. Тип урока _____				
5. Цель урока: _____				
Этап работы	Форма, методы и средства работы	Задания	Планируемые результаты	
			Предметные	Метапредметн.
1. Предъявления средства мультимедиа	- электронная презентация и мультфильм			
2. Обсуждение работы	- электронная презентация с использованием интерактивной доски – электронная презентация с использованием аудио средств – электронная презентация + видео урок			
3. Первичное закрепление	- рассказ – беседа – объяснение – работа с книгой – демонстрация – игра – дискуссия – игра (игра-путешествие) – обсуждение			
4. Подведение итогов	- выполнение устных заданий – выполнение практических заданий – выполнение графических заданий			
5. Рефлексия	- выполнение учебно-трудовых заданий – беседа – обсуждение – игра			
	- рефлексия эмоционального состояния – рефлексия учебной деятельности – рефлексия содержания учебного материала			

Метод проектов представляет собой эффективную интеграцию теоретических знаний с их практическим применением в решении проблемных задач окружающей действительности, используемой в совместной деятельности обучающихся [5].

Объяснительно-иллюстративные и личностно-ориентированные технологии способствуют процессу самоопределения учащихся.

Основная проблема изучения данного материала – ограниченность во времени.

В ходе изучения темы работы в Microsoft Power Point возможен выбор учащимися материала любого школьного предмета, его обработка, создание презентации и демонстрация данной презентации на соответствующем уроке своим одноклассникам.

Рассмотрим характеристику средств мультимедиа и их возможностей. Технологии мультимедиа включают в себя технические средства и компьютерные презентации.

Технические средства – это средства ввода, вывода аудио и видео информации и носители информации.

Компьютерные презентации – это программные средства создания презентаций, средства демонстрации презентаций, а также включают содержание и структуру презентации.

Структура технологической карты включает:

- название темы с указанием часов, отведенных на ее изучение;
- цель освоения учебного содержания;
- планируемые результаты (личностные, предметные, метапредметные, информационно-интеллектуальную компетентность и УУД);
- метапредметные связи и организацию пространства;

- основные понятия темы;
- технологию изучения указанной темы;
- контрольное задание на проверку достижения планируемых результатов.

Технологическая карта позволяет увидеть учебный материал целостно и системно, проектировать образовательный процесс по освоению темы с учетом цели освоения курса, гибко использовать эффективные приемы и формы работы с обучающимися на уроке, согласовывать действия учителя и учащихся, организовывать самостоятельную деятельность школьников в процессе.

Вторая особенность: в процессе подготовки к урокам разработаны и структурированы требования, на основе которых сформулированы правила по использованию мультимедиа на уроках информатики, с учетом санитарно-гигиенических норм, возрастных особенностей и специфики психологического воздействия средств мультимедиа школьников, эстетические и организационно-методические особенности использования рассматриваемых видов наглядности.

Образец технологической карты, представляющей первую методическую особенность использования мультимедиа в учебном процессе представлен в таблице 1.

Третья методическая особенность раскрывается посредством подбора интерактивных заданий со средствами мультимедиа, учитывая форму проведения урока.

Таким образом, изучены требования к мультимедиа средствам и возможности их использования в образовательных целях в школе, а также выделены особенности использования мультимедиа на уроках информатики в общеобразовательной школе.

#### Библиографический список

1. Захарова Н.И. Внедрение информационных технологий в учебный процесс. *Начальная школа*. 2015.
2. Кирмайер М. *Мультимедиа*. Санкт-Петербург: BHV-Санкт-Петербург, 1999.
3. Бент Б.А. *Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс*. Авторизованный пер. с англ. Москва: «Обучение-Сервис», 2015.
4. Мантуленко В.В. Мультимедиа в современном образовании. *Актуальные проблемы воспитания и образования: межвузовский сборник научных статей*. Выпуск 6. Под редакцией М.Д. Горячева. Самара: Издательство «Самарский университет», 2014.
5. Давыдов В.В. *Проблемы развивающего обучения*. Москва, 2013.

#### References

1. Zaharova N.I. Vnedrenie informacionnyh tehnologij v uchebnyj process. *Nachal'naya shkola*. 2015.
2. Kirmajer M. *Multimedia*. Sankt-Peterburg: BHV-Sankt-Peterburg, 1999.
3. Bent B.A. *Multimedia v obrazovanii: specializirovannyj uchebnyj kurs*. Avtorizovannyj per. s angl. Moskva: «Obuchenie-Servis», 2015.
4. Mantulenko V.V. Multimedia v sovremennom obrazovanii. *Aktual'nye problemy vospitaniya i obrazovaniya: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh statej*. Vypusk 6. Pod redakciej M.D. Goryacheva. Samara: Izdatel'stvo «Samsarskij universitet», 2014.
5. Davydov V.V. *Problemy razvivayushego obucheniya*. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 10.04.17

УДК 378

**Stepanskaya T.M.**, Doctor of Art Criticism, Professor, member of the Union of Artists of Russia, Head of Department of History of Russian and Foreign Art, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: stm@art.asu.ru

**Naumova V.I.**, Doctor of Art Criticism, Professor, Head of Department of Architecture and Design, East Kazakhstan State Technical University of D. Serikbayev (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan), E-mail: stm@art.asu.ru

**TRADITIONS AND THE PRESENT TIME.** The authors investigate a problem of relationship of traditions and the present time. The researchers defend a view, according to which traditions and continuity is a phenomena that doesn't exclude the uniqueness of cultural heritage of regions, but are the keepers and sources of revival of the spirituality, which is so necessary for the modern society. The work observes views of modern philosophers, culturologists, art critics on such phenomena as "globalization", "tradition", "civilization". It is noted that now Russia actively assimilates values of the western culture. The work states the need to store values of the traditional culture. The research considers traditions as both samples and stereotypes – ethnic, local, regional and others – with reference to the Altai cities and settlements.

**Key words:** tradition, social relays, globalization, folklore, region.

**Т.М. Степанская**, д-р иск., проф., член Союза художников России, зав. каф. истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru

**В.И. Наумова**, д-р иск., проф., зав. каф. архитектуры и дизайна Восточно-Казахстанского государственного технического университета им. Д. Серикбаева, г. Усть-Каменогорск (Казахстан), E-mail: stm@art.asu.ru

## ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В статье актуализируется проблема взаимоотношений традиций и современности, авторы отстаивают взгляд на традицию и преемственность как на явления, не исключающие уникальности культурного наследия регионов, но являющимися хранителями и источниками возрождения духовности, столь необходимой современному обществу. Анализируются взгляды современных философов, культурологов, искусствоведов на такие явления как «глобализация», «традиция», «цивилизация».

ция». Отмечается, что в настоящее время Россия активно ассимилирует ценности западной культуры, подчеркивается в тоже время необходимость хранить ценности традиционной культуры. Рассмотрены традиции как образцы и как стереотипы – этнические, локальные, региональные и другие на примере Алтайских городов и селений.

**Ключевые слова:** традиция, социальные эстафеты, глобализация, фольклор, регион.

На рубеже XX – XXI столетий происходят радикальные мировоззренческие переориентации, затрагивающие важнейшие для искусства вопросы эстетики. Традиции – одна из актуальных проблем современности, обсуждаемая в научных изданиях. Понятие «традиция» достаточно глубоко разработано в философии. Рене Генон (1886 – 1951), французский философ, является родоначальником интегрального традиционализма. Один из первых он стал рассматривать традицию не как продукт локальной традиционной культуры, а как знания человека «о полноте Истины», которые у разных народов с течением времени искажаются, дробятся, размываются и постепенно сходят на нет, т. е. традиция рассматривается философом как «фундаментальная оппозиция» современности [1]. Из современных отечественных философов проблемой традиции активно занимаются А.Г. Дугин, Г.И. Ревзин, Ж.М. Вержбицкий. В данной статье представлены взгляды современных исследователей в сфере искусства и культуры.

Нельзя понимать традицию как нечто безвозвратно отжившее и древнее. Исследователь Д.Д. Благой отмечает, как гениально интерес и уважение к прошлому (традиционному) сочетался с любовью к современному, с энергией созидания в великом поэте России А.С. Пушкине: поэт ценил «вкус умной старины». Исследователь подчеркивает, что умные традиции, передаваемые от предков к потомкам – условие прогрессивного развития общества» [2, с. 28 – 29]. Традиция в определенных условиях превращается в формальную традиционность, т. е. утрачивает связь с современностью, на основе которой традиция может совершать «скачок развития», «обретать новую жизнь» [2, с. 30]. Это положение Д.Д. Благой рассматривает на примере становления русской культуры в XVIII в., ссылаясь на слова А.С. Пушкина: «долго Россия оставалась чуждою в Европе. Приняв свет христианства от Византии, она не участвовала ни в политических переворотках, ни в умственной деятельности римского мира... России определено было великое предназначение... Её необозримые равнины поглотили силу монголов и остановили их нашествие на самом краю Европы» (цит. по: [2, с. 32]). Петр I захватил Россию к европейской культуре. В то же время он сохранил национальные особенности своей державы. Разрабатывая генеральный план Северной столицы, Петр I опирался не только на опыт Строительства Амстердама, но и на древнерусские градостроительные традиции. Эта отметил А.С. Пушкин в поэме «Медный всадник», подчеркнув, что «вздыбленный конь Петра опустил копыта на родную землю» [2, с. 35]. Вслед за Пушкиным мы призваны выполнять долг служения своему народу, своим традициям. Актуальным для науки является рассмотрение такого аспекта современности, как традиции и процессы глобализации. Этот аспект также привлекает внимание историков, культурологов, искусствоведов. Статья Н.А. Хренова, опубликованная в научном альманахе «Традиционная культура» в феврале 2005 г. [3], построена по принципу сопоставления различных суждений по поводу того, какое место в жизни общества занимает традиционная культура и как влияет на неё процесс глобализации. Н.А. Хренов поддерживает мнение Э. Азроянца, назвавшего глобализацию «чумой XX в.» (цит. по: [3, с. 52]), разрушающей традиционную культуру. Именно деструктивная роль глобализации по отношению к традициям вызывает тревогу ученых. Н.А. Хренов обращает внимание на то, что глобализация – явление древнее. В этом он ссылается на философа В. Соловьева, который отмечал расхождение с «идеальным» и «реальным» действию глобализации. В идеале глобализация предполагает интеграцию (взаимопроникновение) народов и культур, но в реальности получается унификация (одинаковость) культур, что ведёт к разрушению самобытности и неповторимости локальных и национальных традиционных культур. Взаимопроникновение предполагает диалог культур. В реальности наблюдается диктат (монолог) рынка, формирующего массовую культуру; при этом ценности культуры становятся товаром и приобретают рыночную стоимость. Исследователи указывают, что процесс глобализации по экономическим причинам происходит под приоритетом со стороны Запада, прежде всего США. Распространению силы и влияния США противостоят исконные культуры народов. Н.А. Хренов ссылается в этом на ученого А. Дж. Тойнби, считающего, что в «духовном поединке» Запад ещё не выиграл. Мощное духовное противо-

стояние оказывает американцам Россия. Для культуры России всегда были присущи такие черты, как внимание к униженным, обездоленным, «оправдание добра», а не силы. Американцы же ориентированы на успех любой ценой, «напор», «силу», а не на духовные ценности. В этом Н.А. Хренов ссылается на историка Лернера. Близко к этому высказывается исследователь Панарин: «Все неприкаемые жертвы глобализации могут найти отечество только в культуре России» (цит. по: [3, с. 59]). Разрушая традиционные культуры, глобализация порождает агрессию в обществе. Необходимо дорожить положительным эффектом взаимодействия уникальных культур, не выдвигая политические интересы на первый план. Многие ученые (Хренов, Шубарт, Хактингтон, Панарин, Лернер, Фролов и др.) полагают, что Россия вносит положительные моменты в процесс глобализации на основе таких особенностей русских людей, как «соборность», «всемирная отзывчивость», «дух всеединства». По этой причине немецкий ученый Шубарт предсказывает «восхождение славянства как ведущей культурной силы ... грядущие столетия принадлежат славянам» (цит. по: [3, с. 58]). Россия находится между Западом и Востоком, поэтому ей принадлежит в мире особая роль. «Всемирность и общечеловечность – вот назначение России», — писал в свое время Ф.М. Достоевский. Традиции формируются в течение длительных периодов. Запад – единственная в мире нетрадиционная культура, а Восток – хранитель ценностей традиционной культуры. Занимая промежуточное положение, Россия активно ассимилирует ценности западной культуры и в то же время стремится хранить ценности традиционной культуры, например свой фольклор (песенный, изобразительный, сказочный и т.п.). Справедливо высказываются мысли о том, что государственность – это «разум меньшинства», а традиции – разум народа [3, с. 57]. Так, по Н.А. Хренову, глобализация – следствие культа разума, идеологии. Глобализация распространяется в форме американизации, так как США практически не успели обрести свои уникальные культурные традиции. Они пропагандируют массовую культуру, распространяя её через рыночные механизмы. По мнению большинства учёных, глобализации на основе рынка приведёт к катастрофе уникальных культур. Россия должна оберегать свои культурные традиции, только русская культура поможет ей и ее народам сохранять самобытный, а не американский путь глобализации на основе диалога культур. Традиция определяется как «...совокупность социальных эстафет» [4, с. 133]. Традиции изучаются такими науками, как этнография, фольклористика, науковедение, искусствоведение, культурология и т.д. Культурологи определяют традицию как «особый механизм социальной памяти» [4, с. 134]. Традиции делятся на простые и сложные, естественно сложившиеся и искусственно созданные, долго и короткоживущие, а также по степени связанности с материалом. Традиции могут существовать как образцы и как стереотипы (этнические, локальные, региональные и т. д.). На Алтае проявились традиции в форме образца. Примером являются памятники озеленения в Барнауле. В XVIII в. по европейскому и петербургскому образцам в Барнаульском заводе был основан «сад лекарственных трав», ставший затем ботаническим садом, в начале XIX в. – бульвары ка Московской (пр. Ленина) улице, ведущие начало от промышленной зоны города. Церковные здания традиционно окружались садами и скверами. В Барнауле от утраченных храмов сохранилось шесть скверов (на месте Петропавловского собора, Одиотриевской церкви и др.). На строительство сибирских заводов повлиял опыт возведения городов-крепостей, впитавший древнерусские традиции. Использовался опыт уральских заводов, опиравшийся на традиции тульского заводостроения. Это примеры традиций, реализовавшихся по уже существующим образам, что сближает их с понятием преемственности. На Алтае проявилось свойство преемственности не ограничиваться «вертикальными» связями (от древности к современности), но здесь реализовывались и «горизонтальные» связи, т.е. «взаимная передача культурных традиций от региона к региону, от народа к народу».

Особенно ярко этот процесс выражается в сфере художественной культуры и художественного творчества. Можно привести убедительные примеры синтеза традиций национального художественного мышления народов Алтая и российской художественной школы. Художественную энциклопедию алтай-

ского народа создал Г.И. Чорос-Гуркин [5, с. 15], он же сформировал свой национальный образ природы Горного Алтая на базе традиций русского академического пейзажа. Современные художники Алтая восприняли и пытаются развивать намеченную Г.И. Гуркиным тенденцию одушевления природы в горном пейзаже (В.П. Чукуев). Творчество художника С. Дыкова насыщено архетипическими мотивами и фольклорными образами народов Алтая: «Удивительно плодотворно вызрела у Дыкова идея изоморфизма, существовавшая в языческом художественном сознании» [5, с. 20]. Художественная школа российского текстильного рисунка в творчестве Г.А. Белишева обогатилась мотивами национального алтайского орнамента, изученного в музейных фондах и в непосредственном общении с произведениями декоративно-прикладного искусства Алтая. Образ

Горного Алтая органично вошел в художественную ткань современных живописцев, графиков, скульпторов и мастеров декоративно-прикладного искусства России, в этом процессе существенное значение имело взаимодействие традиций народной и профессиональной культур. В открытом сибирском образовательном пространстве освоение традиций и национального наследия является одним из перспективных направлений в научной, учебной и просветительской деятельности. Отметим, что традиция и преемственность не исключают уникальности культурного наследия регионов, но являются хранителями и источниками возрождения духовности, столь необходимой современному обществу. В учебные программы по истории и теории искусства необходимо включать темы, анализирующие фундаментальные ценности традиции.

#### Библиографический список

1. Бембель И.О. О понятии «традиция» в архитектуре. *Вестник СПбГУ. Искусствоведение*. Серия 15. 2014; 1: 164 – 172.
2. Благой Д.Д. О традициях и традиционности. *Традиционная культура*. Москва, 2005.
3. Хренов Н.А. Традиционные культуры как предмет междисциплинарного исследования. *Традиционная культура*. Москва, 2005.
4. Степанская Т.М. Традиции в культурном наследии Алтая. *Культурное наследие Сибири*. Барнаул, 2005; Вып. 7.
5. Маточкин Е.П. Искусство Горного Алтая: взгляд вглубь веков. *Сибирский миф. Голоса территории*. Омск, 2005.

#### References

1. Bembel' I.O. O ponyatii «tradiciya» v arhitekture. *Vestnik SPbGU. Iskusstvovedenie*. Seriya 15. 2014; 1: 164 – 172.
2. Blagoj D.D. O tradiciyah i tradicionnosti. *Tradicionnaya kul'tura*. Moskva, 2005.
3. Hrenov N.A. Tradicionnye kul'tury kak predmet mezhdisciplinarnogo issledovaniya. *Tradicionnaya kul'tura*. Moskva, 2005.
4. Stepan'skaya T.M. Tradicii v kul'turnom nasledie Altaya. *Kul'turnoe nasledie Sibiri*. Barnaul, 2005; Vyp. 7.
5. Matochkin E.P. Iskusstvo Gornogo Altaya: vzglyad vglub' vekov. *Sibirskij mif. Golosa territorii*. Omsk, 2005.

Статья поступила в редакцию 14.04.17

УДК 37.013

**Feofilaktov I.A.**, adjunct, Department 19 (Pedagogy), Military University MO RF (Moscow, Russia), E-mail: ilyfil12@yandex. ru

**THE USE OF TECHNICAL TRAINING IN THE SERVICE-PLANNED TEACHING FORMS IN THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION.** The paper considers topical issues of training of the national troops of the Russian Federation. The researcher studies the main components of training, using technical means of training soldiers of the national guard of the Russian Federation on the basis of service-planned teaching and major components. The article considers historical aspects of the use of technical means of education. The author concludes that the technical teaching tools provide an opportunity of a more effective teaching, rational and optimal combination of forms and methods of teaching, create all necessary conditions for improving the effectiveness of service-planned forms of training in the Army National Guard of the Russian Federation. The indicators of service-planned education of the National Guard troops of the Russian Federation are formed on the basis of modern simulators.

**Key words:** military personnel, educational process, technical training, service-planned teaching.

**И.А. Феофилактов**, Адъюнкт 19 кафедры (педагогика) Военного университета МО РФ, г. Москва, E-mail: ilyfil12@yandex.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В СЛУЖЕБНО-ПЛАНОВЫХ ФОРМАХ ОБУЧЕНИЯ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В данной статье рассматриваются актуальные вопросы подготовки военнослужащих Национальной гвардии Российской Федерации. Выделены основные компоненты обучения, при использовании технических средств обучения военнослужащих национальной гвардии Российской Федерации на основе служебно-плановых форм обучения и основных компонентов. Кроме того, в статье рассмотрены исторические аспекты использования технических средств обучения. Автор делает вывод о том, что технические средства обучения дают возможность более эффективно подходить к обучению, рациональному и оптимальному сочетания форм и методов обучения, создают все необходимые условия для повышения эффективности служебно-плановых форм обучения в войсках Национальной гвардии Российской Федерации. Показатель эффективности служебно-плановых форм обучения подготовки военнослужащих национальной гвардии РФ положен в основу современных тренажеров.

**Ключевые слова:** военнослужащие, образовательный процесс, технические средства обучения, служебно-плановые формы обучения.

В современных условиях и модернизации национальной гвардии Российской Федерации, важное место уделяется приданию офицерскому составу нового облика. Это, прежде всего, связано с повышением требований к уровню их профессиональных знаний, умений, навыков, а также с изменением формируемых профессиональных важных и морально-психологических качеств. Военно-специальная подготовка занимает, важное место среди дисциплин. Военно-специальная подготовка военнослужащих – это процесс овладения обучаемыми систематизированными знаниями, формирование навыков и

умение выполнения боевых задач на основе уверенного применения вооружения и боевой техники, а также их эксплуатации и ремонта. Возросшие на современном этапе требований к данному виду подготовки, сложность ее организации, вариативность методики и многокомпонентность содержание обусловили необходимость изучения теоретических основ комплексного использования в ней современных технических средств обучения.

Особую роль при проведении служебно-плановых форм обучения придадут технические средства обучения.

К служебно-плановым формам обучения относятся: парковые, парково-хозяйственные дни, смотры вооружения и военной техники, инструктажи, дни регламентных работ, работы по постановке вооружения и военной техники на хранение и проведение их, сезонного обслуживания, совещания, видеоконференции [1, с. 21].

В этих целях анализ использования технических и тренажёрных средств обучения был осуществлён по нескольким историческим этапам:

- со времени создания первых отечественных военно-учебных заведений до середины XX века – первоначальный этап применения ТСО в военно-специальной подготовке;
- от реформы военного образования в 60 – 70 годы XX века до 1917 г. – этап активного внедрения ТСО в военно-специальную подготовку;
- от создания системы военно-учебных заведений РККА и РККФ-до середины 50-х гг. XX века – этап перехода армии на принципиально новые образцы вооружения и техники, требующие углубленной подготовки;
- середина 50 – х гг. XX века – начало XXI века – этап применения нового поколения ТСО в военно-специальной подготовке военнослужащих.

Комплексное применение различных технических средств обучения в военно-специальной подготовке военнослужащих Национальной гвардии РФ настоятельно требует исследования основных педагогических характеристик данного процесса. К ним относятся его сущность, содержание, функции, а также такие компоненты комплексного применения тренажёрных и других средств обучения, как целевой, содержательный, деятельностный и результативный. Здесь требуется оговорка, что под ТСО в данном случае мы подразумеваем в первую очередь те средства, которые применяются в войсках для военно-специальной подготовки военнослужащих Национальной гвардии Российской Федерации. Это большей частью тренажёры и компьютеры, позволяющие смоделировать условия выполнения специальных задач и способствующие выработке устойчивого навыка.

Анализ практики целеполагания комплексного применения ТСО показывает, что система целей наряду с основной, включает другие цели. Они имеют место в процессе использования тренажёрных средств на различных периодах обучения военнослужащих. При этом все цели комплексного применения тренажёров с другими средствами в военно-специальной подготовке обучаемых тесно взаимосвязаны, взаимообусловлены и определяются основной целью.

Итак, целевой компонент педагогического процесса комплексного применения технических средств обучения в военно-специальной подготовке военнослужащих включает систему целей, которые должны быть сформулированы и представлены в документах по организации использования тренажёров.

В настоящее время существует ряд понятий технических средств обучения. Технические средства обучения – устройства, машины и комплексы, используемые при подготовке специалистов в целях повышения эффективности и качества обучения. По функциональному назначению ТСО делятся на технические средства передачи информации (информационные), контроль знаний (контролирующие), привитие практических навыков [2, с. 78].

Тренажёр – учебно-тренировочное устройство, предназначенное для отработки навыков и умений управлением объектом в различных условиях. Военные тренажёры воспроизводят на базе автомобилей, танков, самолетов и т. п., визуальную обстановку, а также различные физические факторы (шумы, перегрузки, вибрации и др.). Тренажёр для обучения операторов (экипажей) объектов моделируют способы и тактику их боевого

использования. Применение тренажёра позволяет сократить сроки освоения техники, повысить эффективность ее использования и боевую выучку личного состава, снизить затраты на обучения.

Тренажёрные комплексы по своему составу представляет широкий набор аппаратов, приборов и других приспособлений для реализации перечисленных функций. Их можно классифицировать следующим образом:

- технические средства предъявления информации;
- технические средства формирования, развитие и закрепления навыков и умений;
- технические средства контроля знаний;
- технические средства самообучения.

Отдельный класс составляют стрелковые тренажёры, предназначенные для обучения стрельбы из боевого оружия. Они позволяют проводить отработку правильного хвата оружия, техника прицеливания и спуска курка на макетах, вполне соответствующих реальному оружию.

Боевые патроны при этом не расходуются, и полностью исключаются возможности несчастных случаев. К несомненным достоинствам тренажёров следует отнести их низкую стоимость и быструю окупаемость, возможность проведения тренировок с использованием практически любого вида оружия, простоту установки и настройки.

Наиболее перспективны стрелковые тренажёры, в которых оружие не связано соединительным кабелем с системным блоком компьютера. Лазерный излучатель при этом размещён в стволе оружия, а электронная схема, управляющая его работой, и элементы питания – внутри магазина оружия. Такая схема даёт стрелку полную свободу передвижения на огневом рубеже. Во время прицеливания на экране монитора компьютера непрерывно отображается точка прицеливания, а после курка показывается отклонения точки попадания от точки прицеливания. Если стрелок не попал в мишень, то указывается направления промаха.

Сегодня с помощью специальных тренажёрных комплексов, не выезжая на стрельбище, проводят все возможные тренировки, в том числе и в прицельной стрельбе из разного вида оружия. Причём во время стрельбы на тренажёрах не только просчитывается траектория полета пули или снаряда с учетом ветра и складок местности, но и имитируется отдача от выстрела и вылет пустой гильзы.

Для обучения стрельбе ночью или в условиях плохой видимости используется особый телевизионный прицел. Попадание в цель имитируется световой вспышкой. Наводчик и командир танка могут следить за траекторией полета снаряда и видеть место его разрыва. Одновременно имитируется и огонь противника. Члены экипажа отрабатывают наведения орудия на цель, обучаются пользоваться различными прицелами, действовать в условиях применения оружия массового поражения. Отражать атаки противника с тыла [3, с. 98 – 102].

Таким образом, эти технические средства обучения дают возможность более эффективно подходить к обучению, рациональному и оптимальному сочетания форм и методов обучения, создают все необходимые условия для повышения эффективности служебно-плановых форм обучения в войсках Национальной гвардии Российской Федерации.

Показатель эффективности служебно-плановых форм обучения подготовки военнослужащих национальной гвардии РФ положен в основу современных тренажёров, явившимся перспективным направлением. Наиболее значимые условия подготовки военнослужащих связаны со знаниями, умениями, навыками. Вполне логично считать, что эффект может быть как положительным, так и отрицательным.

#### Библиографический список

1. *Военная психология и педагогика*. Под редакцией А.В. Барабанщикова. Москва: Воениздат, 1986.
2. *Педагогика: учебное пособие*. Под общей редакцией И.А. Алехина. Москва: ВУ МО РФ, 2012.
3. Шлык Ю.Ф. *Проблемы боевой подготовки общевойсковых соединений Сухопутных войск*: монография. Москва: ВАФ, 1996.

#### References

1. *Voennaya psihologiya i pedagogika*. Pod redakciej A.V. Barabanshikova. Moskva: Voenizdat, 1986.
2. *Pedagogika: uchebnoe posobie*. Pod obshej redakciej I.A. Alehina. Moskva: VU MO RF, 2012.
3. Shlyk Yu.F. *Problemy boevoy podgotovki obshevojskovykh soedinenij Suhoputnykh vojsk*: monografiya. Moskva: VAF, 1996.

Статья поступила в редакцию 11.04.17



УДК 72.012+7.072

**Erkinova R.M.**, *Cand. of Art Criticism, Director, National Museum n.a. A. V. Anokhin (Gorno-Altaysk, Russia), E-mail: gurkina-22@mail.ru*

**Chernyaeva I.V.**, *Cand. of Art Criticism, senior lecturer, Department of History of Russian and Foreign Art, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: stm@art.asu.ru*

**Stepanskaya E.V.**, *MA (Art Criticism), senior teacher, Department of Theory of Art and Cultural Science, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: stm@art.asu.ru*

**EXHIBITION AS PART OF THE INFORMATION SYSTEM IN THE EDUCATIONAL PROCESS.** The research paper reveals experience of arranging presentations of private art collections, created in Siberia in the 20th century. Such collections are believed to contain the unique information not only on works of artists, but also on ideals of the time, on universal values and it lets to treat collections as part of the educational process in the frame of general education provided by schools. The authors emphasize the role of the identity of a collector, whose personality is carefully expressed in the selection of works for the collection and its exhibition. The authors draw attention to collections of V.B. Kravtsov, Yu.V. Nevzorov, A.P. Shchetinin and M.S. Kapranov.

**Key words:** collector, gallery, exhibition, collection, catalog, art consciousness, Russian culture.

**Р.М. Еркинова**, канд. иск., дир. Национального музея им. А.В. Анохина, г. Горно-Алтайск, E-mail: gurkina-22@mail.ru

**И.В. Черняева**, канд. иск., доц. каф. истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru

**Э.В. Степанская**, магистр иск., ст. преп. каф. теории искусства и культурологии Алтайского государственного университета, Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru

## ВЫСТАВКА КАК ЧАСТЬ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассматривается опыт презентаций частных художественных коллекций, сформировавшихся в Сибири в XX веке, содержащих уникальную информацию не только о творчестве художников, но и об идеалах своего времени, об общечеловеческих ценностях, что позволяет рассматривать коллекции как часть воспитательного и образовательного процесса в сфере образования. Подчеркивается роль личности коллекционера, индивидуальность которого чётко проявляется в отборе произведений для коллекции и её выставки. В статье авторы привлекают внимание читателей к собраниям В.Б. Кравцова, Ю.В. Невзорова, А.П. Щетинина, М.С. Капранова.

**Ключевые слова:** коллекционер, галерея, выставка, коллекция, каталог, художественное сознание, русская культура.

Различные формы коллекционирования являются основой формирования, сохранения и развития исторической памяти. Ценными, не только эстетическими, но и историческими источниками являются произведения искусства – свидетели эпохи. Особую культурную ценность представляют коллекции художественные. В современном образовательном процессе им принадлежит особая роль, что подтверждает музейная выставочная деятельность, а также деятельность энтузиастов – педагогов учебных заведений различного уровня. В настоящее время распространение получила практика проведения учебных занятий в музеях, галереях и выставочных залах, а также в мастерских художников. Одной из форм приобщения учащихся к искусству является использование на занятиях специальной литературы, в том числе каталогов художественных коллекций. Рассмотрим конкретные примеры использования художественных собраний в образовательной сфере.

Галерея часто связана с конкретным физическим лицом и тогда называется по имени своего владельца или куратора. Первой частной галереей столицы Алтайского края города Барнаула стала «Арт-галерея Щетининых», открытая в 2003 году [1, с. 23]. Основатель и владелец «Арт-галереи Щетининых» – Анатолий Прокопьевич Щетинин – алтайский живописец, член Союза художников России, член Центрального общества друзей Монголии, коллекционер, галерист. Идея создания галереи возникла в начале восьмидесятых годов в результате нескольких зарубежных поездок [2, с. 11]. В семейной коллекции А.П. Щетинина более трёхсот работ, среди них такие авторы, как Н.П. Иванов, М.Ф. Жеребцов, В.А. Зотеев, Г.Ф. Борунов, Ф.С. Торхов и другие классики алтайского искусства. Галерея ведёт активную выставочную деятельность. Например, в галерее реализованы такие выставочные проекты, как «Деревенька – колыбель души...», «Свет реализма», «Сплодвижники», «Мой мир в красках», «Первоцветы – вестники весны» и многие другие. Галерею активно посещают школьники, учащиеся детских художественных школ и студий, студенты художественных факультетов вузов Алтая. Экспозиции включают пейзажи, натюрморты, портреты, исторические картины художников Алтая: А. Арестова, М. Будкеева, Г. Буркова, Ю. Иванова, В. Марченко, Ф. Торхова, А.П. Щетинина, И.В. Щетининой, Ф.А. Филонова, Е. Югаткина и других. Экспозиции выражают патриотическую идею красоты родных пейзажей,

красоты ландшафтов России, многозначность величия традиций русской культуры.

В 2005 году в Барнауле открылась вторая частная картинная галерея под названием «Кармин». Её основатель и владелец алтайский предприниматель Сергей Грантович Хачатурян (1955 – 2012). Автор-составитель первой экспозиции и первого аннотированного научного каталога выставки «Пейзаж – национальный жанр России» в галерее «Кармин» – Т.М. Степанская [3].

К открытию галереи художественная коллекция С.Г. Хачатуряна насчитывала 267 произведений алтайских художников второй половины XX – начала XXI вв.: В.Ф. Добровольского, С.И. Чернова, М.Ф. Жеребцова, Ф.А. Филонова, Ф.С. Торхова, Г.Ф. Борунова, А.А. Югаткина, В.А. Зотеева, В.П. Чукуева, И.И. Ортопулова, М.Д. Ковешниковой и других. Концепция выставочной деятельности галереи «Кармин» заключалась в тезисе «... главное назначение искусства – просвещение и нравственное воспитание народа» [4, с. 191].

Опыт убеждает, что выставки частных коллекций открывают для провинции новые грани искусства. Памятной жителям Барнаула является экспозиция русской живописи из частного собрания коллекционера Ю.В. Невзорова, состоявшаяся в 1970-х годах в Алтайском краевом музее изобразительных и прикладных искусств; в 1994 году показала своё собрание (более 50-ти работ) профессор Т.М. Степанская, экспозиция была открыта в выставочном зале университета и включала произведения алтайской и ленинградской художников [5, с. 159]. Обе эти выставки характеризуются активным посещением школьников, длинные очереди за билетами на выставку Ю.В. Невзорова простаивали студенты, школьники, учителя, жители города. Большое воспитательное значение имели творческие встречи учащихся с коллекционерами. Как отмечал русский философ и историк Г.П. Федотов, «первой предпосылкой культуры является сам человек» [6]. Личность коллекционера делает коллекцию уникальной.

Настоящим событием художественной жизни Алтая стала выставка произведений из собрания настоятеля Свято-Никольского храма города Барнаула М.С. Капранова (1944 – 2008), проходившая в 2008 году в галерее «Универсум» факультета искусств Алтайского государственного университета. Выставка привлекла самое широкое внимание общественности, студентов

и школьников. Идеи вдохновители и учителя коллекционера М.С. Капранова – русские философы, среди которых большее влияние на коллекционера оказали Г.П. Федотов (1886 – 1951), И.А. Ильин (1883 – 1954), К.Н. Леонтьев (1831 – 1891). Г.П. Федотов разрабатывал теорию «Русской идеи». Озабоченный судьбами России, он писал: «...Мы проглядели ценности и вечность духовной иерархии. Должно быть расстояние между учителями и учениками, между писателями и читателями, между мыслителями и популяризатором. Иначе нечему будет учить» [7]. Очевидно, М.С. Капранову близки стали мысли Г.П. Федотова о том, что единственный смысл существования науки – в её творчестве: «в открытой ею истине, в созданной красоте, в осуществленной или прозреваемой ею правде» [7]. Мыслитель волновало возвращение достоинства людям творческого и интеллектуального труда: «Последнее слово мудрости – о собственном невежестве. Ученичество начинается со смирения ... здесь не должно быть преступной снисходительности ... никто не должен читать (лекции) перед неунижающейся или скучающей аудиторией» [7].

Идейный учитель М.С. Капранова культуролог, писатель и публицист Константин Николаевич Леонтьев стремился оградить Россию от «разлагающего влияния Запада». «Я постичь не могу, за что можно любить современного европейца? – писал Леонтьев в статье «О всемирной любви», – гуманность новоевропейская и гуманность христианская являются несомненно антитезами ... трудно примиримыми» [7].

Характер мировоззрения коллекционера М.С. Капранова отразился в методике составления коллекции, в её тематике и содержании. Формировалась коллекция не по научным принципам, не с задачей выстроить историко-культурную информацию о конкретном периоде XX века: сложилась коллекция на основе встречных духовных откровений и эмоциональных привязанностей. Об этом свидетельствуют искренние дарственные надписи на подрамниках и обратной стороне работ. Экспозиция включала более ста произведений более двадцати авторов. В коллекции М.С. Капранова широко представлены сибирские художники. Свообразием творческой манеры выделяются работы красноярских живописцев. Храмы, цветы, озера, лес, горные хребты, времена года, утро и вечер, солнце, улицы старинных городов, древние символы добра и жизни – вот образы экспозиции. Ведущий жанр – пейзаж. Природа предстает в гармонии с человеком. Такое единение выражает произведения Ф. Филонова, В. Конькова, Г. Борунова, М. Ковешниковой, Е. Югаткина, В. Барина, Ю. Кабанова, В. Кудринского, С. Дыкова и других авторов. Созерцание экспозиции сопряжено с духовным утешением и эстетическим наслаждением. Коллекция М.С. Капранова включает более ста произведений. Среди них восемь принадлежат кисти М.Д. Ковешниковой. На Алтае М.Д. Ковешникова состоялась как мастер натюрмортов, натюрмортов особенного – со своей темой, со своими мотивами, в которых особое место принадлежит теме «хлеба». Натюрморты М.Д. Ковешниковой из коллекции М.С. Капранова зрителями воспринимаются легко и лично, этому способствует максимально приближенная к первому плану композиция. Доступен и колорит Майи Дмитриевны. Мир предстает в её работах в светлых красках. Особый ритм, декоративное начало натюрмортов М.Д. Ковешниковой обогащены применением многочисленных рефлексов и тонкой цветовой нюансировки. Благодаря произведениям Майи Дмитриевны экспозиция коллекции приобретает мажорный одухотворенный характер. М.С. Капранов убежденно, с любовью нес ношу национальной православной культуры, широко распространяя ее свет среди современников.

Формируются на Алтае семейные художественные коллекции. Распространение получает семейные художественные коллекции. В 2009 году в Барнаульской галерее Щетининых состоялась выставка такой коллекции под символическим названием «Сподвижники». Она была посвящена 80-летию со дня рождения алтайского живописца и скульптора Прокопия Алексеевича Щетинина (1928 – 2004). У названия выставки концептуальный подзаголовок: «Прокопий Щетинин и его поколение». В экспозиции были представлены произведения из коллекции семьи Щетининых: скульптура, живопись, графика. Авторами работ являлись современники П.А. Щетинина. «Они жили в одной стране, в одном веке, воспитывались одной культурой – великой русской, участвовали в одной народной исторической трагедии – Великой Отечественной войне 1941 – 1945 годов, реализовали себя творчески на одной алтайской земле» [8]. Среди сверстников П.А. Щетинина есть крупные широко известными именами: Н.П. Иванов, С.И. Чернов, Г.Ф. Борунов, а также талантливые и не менее заслуживающие внимания, но иного темперамента художники Н.И. Суриков, Г.К. Тарский, Д.А. Комаров, М.Ф. Жеребцов, В.И. Голдырев, П.С. Панарин, В.А. Зотеев, П.Г. Кортиков, Ф.А. Филонов. Каждое имя значительно, весомо, масштабно. Творчество художников этого поколения проросло на земле Алтая, черпая истоки мастерства в традициях отечественной художественной школы [8]. Хронологические рамки экспозиции 1947 – 2003. Выставка этой уникальной частной коллекции позволила оценить искусство Алтая XX века с позиций современной художественной культуры и искусствоведческой науки.

Частная коллекция иногда посвящается отдельному художнику. В 2013 году был опубликован каталог частной художественной коллекции В.Б. Кравцова «Соколов Николай Иванович: каталог: Графика. Живопись. Фотографии. Документы» [9, 10]. Культурная ценность коллекции В.Б. Кравцова обусловлена ее комплексным характером, составом – это и бытовые (семейные) фотографии, отражающие образ, костюм, платье россиянина – представителя художественной среды, жилые интерьеры различных слоев населения России. «Культурная ценность усиливается материалами, содержащими информацию о характере издаваемых в то время журналов таких, как «Всемирная иллюстрация», материалами этнографического характера, отражающими начавшийся процесс научного интереса к археологии и этнографии, а так же материалами, показывающими образ жизни и условия жизни русского художника, зачастую зарабатывающего в то время педагогической деятельностью. Ценность коллекции усиливается присутствием в ней портретов, графических и выполненных маслом, а так же исторических мотивов и пейзажей – резко повышающих художественную ценность коллекции. Соколова как художника. Усиливают художественную ценность коллекции крестьянская тема и этнографические мотивы» [10, с. 180].

Постепенно формы воспитательной культурно-просветительской деятельности галерей приобретают все большее многообразие. Большую популярность в деятельности барнаульских галерей получили мастер-классы, где происходит практическое знакомство юных зрителей с различными техниками, изучаются выразительные возможности пастели, акварели, уникального рисунка, приобретаются навыки композиционного построения. Творческие встречи с художниками становятся обязательным элементом программ презентации художественных произведений. Диалогизм – характерная черта общения художника и зрителя. Таким образом, художественные коллекции и их выставки способствуют реализации социальной функции искусства – просвещать, формировать эстетическое сознание, углублять гуманитарное знание, формировать историческую память.

#### Библиографический список

1. Степанская Т.М. Художественная династия Щетининых. *Очерки истории искусства Алтая*. Барнаул, 2009.
2. Исакова Л. Династия – Щетининых. *Культура Барнаула*. 2008; 3.
3. Степанская Т.М. *Пейзаж – национальный жанр России – в коллекции Сергея Хачатуряна*: Каталог. Барнаул, Алтапресс, 2005.
4. Степанская Т.М. О художественной галерее С.Г. Хачатуряна. *Культурное наследие Сибири*: сборник Барнаул: Издательство АГУ, 2002; Вып. 6-7, 2005.
5. Черняева И.В., Степанская Э.В. Художественная экспозиция как часть информационной системы в образовании и науки. *Культурное наследие Сибири*. 2013; 14: 159 – 166.
6. Кирилин А. Его любви хватало на всех нас. *Алтайская правда*. 25 марта. 2008.
7. *Русская идея*: сборник статей. Москва, 1997.
8. Степанская Т.М. *Сподвижники*: Альбом. Барнаул, 2009.
9. Девятярова И.Г., Кравцов В.Б., Сезева Н.И. *Соколов Николай Иванович: Каталог: Графика. Живопись. Фотографии. Документы*. Вступительная статья Н.И. Сезёва. Новосибирск, 2013.
10. Степанская Т.М. Частная художественная коллекция – культурная ценность. *Культурное наследие Сибири*. 2013; 14: 178 – 180.

## References

1. Stepankaya T.M. Hudozhestvennaya dinastiya Schetininyh. *Ocherki istorii iskusstva Altaya*. Barnaul, 2009.
2. Isakova L. Dinastiya – Schetininyh. *Kul'tura Barnaula*. 2008; 3.
3. Stepankaya T.M. *Pejzazh – nacional'nyj zhanr Rossii – v kollekcii Sergeya Hachaturyana*: Katalog. Barnaul, Altapress, 2005.
4. Stepankaya T.M. O hudozhestvennoj galeree S.G. Hachaturyana. *Kul'turnoe nasledie Sibiri*: sbornik Barnaul: Izdatel'stvo AGU, 2002; Vyp. 6-7, 2005.
5. Chernyaeva I.V., Stepankaya E.V. Hudozhestvennaya `ekspozitsiya kak chast' informacionnoj sistemy v obrazovanii i nauki. *Kul'turnoe nasledie Sibiri*. 2013; 14: 159 – 166.
6. Kirilin A. Ego lyubvi hvatalo na vseh nas. *Altajskaya pravda*. 25 marta. 2008.
7. *Russkaya ideya*: sbornik statej. Moskva, 1997.
8. Stepankaya T.M. Spodvizhniki: Al'bom. Barnaul, 2009.
9. Devyat'yarova I.G., Kravcov V.B., Sezeva N.I. *Sokolov Nikolaj Ivanovich: Katalog: Grafika. Zhivopis'. Fotografii. Dokumenty*. Vstupitel'naya stat'ya N.I. Sezeva. Novosibirsk, 2013.
10. Stepankaya T.M. Chastnaya hudozhestvennaya kollekcija – kul'turnaya cennost'. *Kul'turnoe nasledie Sibiri*. 2013; 14: 178 – 180.

Статья поступила в редакцию 14.04.17

УДК 371.21

**Yaroslavtseva N.V.**, Cand. of Science (Pedagogy), Director, Novosibirsk Institute for Monitoring and Development of Education (Novosibirsk, Russia), E-mail: [nvya.nimro@gmail.com](mailto:nvya.nimro@gmail.com)

**THE MODEL OF DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF EDUCATIONAL SERVICES IN WESTERN SIBERIA.** The article analyzes problems of creating an integrated model of development of the system of educational services in Western Siberia. From the standpoint of system approach, the author reveals a logic simulation, determines the contents of the model and proves its component composition (target, content, organizational, subjective, procedural, effective evaluation and management components). The paper presents "a tree of objectives" of the system of educational services. The research helps to propose logics of projecting systemic changes in the educational services, to describe the main types of resource potential of subjects of the educational clusters in Western Siberia. The paper also analyzes functions of the government in such clusters. The work presents what new teaching bodies appeared as a result of work and development of the system of the educational services (dialog, research, and regulatory platforms, seminars, fairs, resource centers, marketing and monitoring service, etc.).

**Key words:** modeling of regional system of educational services, component composition, development of system based on the cluster approach, development of new bodies.

**Н.В. Ярославцева**, канд. пед. наук, дир. Новосибирского института мониторинга и развития образования, г. Новосибирск, E-mail: [nvya.nimro@gmail.com](mailto:nvya.nimro@gmail.com)

## МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ЗАПАДНОЙ СИБИРИ

В статье анализируются проблемы создания комплексной модели развития системы образовательных услуг в Западной Сибири. С позиций системного подхода предлагается логика моделирования, определение сущности модели и обосновывается её компонентный состав (целевой, содержательный, организационный, субъектный, процессуальный, результативно-оценочный и управленческий компоненты). Представлено «дерево целей» развития системы образовательных услуг. Предложена логика проектирования системных изменений образовательных услуг, охарактеризованы основные виды ресурсов потенциальных субъектов образовательных кластеров в Западной Сибири. Анализируются функции самоуправления в таких кластерах. Представлены новообразования, вызванные к жизни функционированием системы развития образовательных услуг (диалоговые, исследовательские и нормотворческие площадки, семинары, ярмарки, ресурсные центры, маркетинговые и мониторинговые службы и т. д.).

**Ключевые слова:** моделирование региональной системы, образовательные услуги, компонентный состав, кластерный подход, создание новообразований.

С позиций общенаучного системного подхода моделирования статичных структур – это ещё один из способов представления процесса развития через закономерную смену состояний системы в пространстве и во времени (Т.В. Ильясова, Ю.А. Коннаржевский, В.С. Леднев, А.М. Саранов и др.).

Для изучения региональной системы образовательных услуг нами использовано моделирование, которое «...воспроизводит в более простом и огульном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [1, с. 12]. Моделирование – фактически единственный из методов, позволяющих упростить систему, сделать ее доступной для осмысления и в то же время не противоречащей принципам системного подхода.

Теоретическую основу создания комплексной модели региональной системы образовательных услуг создают разработки моделирования как метода системного анализа (В.Г. Афанасьев, В.А. Веников, Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин и Е.П. Никитин, И.Б. Новик, А.М. Новиков, Д.А. Новиков, Ф.И. Перегудов и Ф.П. Тарасенко, В.А. Штоф и др.), а также как относительно формализованного метода педагогического исследования, напротив, обеспечивающего получение синтетического знания о педагогическом системном явлении на праксеологическом уровне (В.И. Загвязинский и Р.А. Атаханов, А.Т. Куракин и Л.И. Новикова, А.А. Остапенко, М.В. Ядровская и др.). В этих двух

проектированиях разработкой методологии можно определить исходные параметры моделирования.

Во-первых, комплексная модель региональной системы образовательных услуг есть её искусственное графическое, схематическое и словесно-логическое описание, позволяющее применять методы системного анализа и синтеза к статичным структурам, развивающимся во времени и пространстве. Инертность модели [2] определяется целями системного анализа, а именно: необходимостью изучения, воссоздания в образовательной среде региона системы образовательных услуг в новом качестве, а затем управления её дальнейшим развитием. Модели образовательных систем несут характер образца и имеют нормативный характер для практической педагогической деятельности.

Во-вторых, моделирование – это метод, связанный с упрощением системного явления, т. е. моделируемая нами система должна с полной точностью воспроизводить только те свойства и связи системы, которые необходимы для решения задач исследования; с определенной степенью приближения имитировать свойства и связи системы, оказывающие существенное влияние на ее функционирование и развитие; игнорировать остальные связи и системы, но при этом иметь в виду их существование и, в случае надобности, расширять на них модель (М.В. Ядровская [3] и др.). Необходимую простоту и конструктивность модели гарантирует принцип необходимости и достаточности.

В-третьих, мы, безусловно, учитываем многомерность педагогической реальности, полиструктурность педагогических систем (И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин, М.С. Каган, А.М. Саранов и др.), множественность моделей одного и того же изучаемого явления, а потому формируем комплексную модель, подразумевая здесь под комплексом необходимое число моделей, раскрывающих все существенные связи и явления системы. Считаем, что таких проекций необходимо как минимум три. Структурная и функциональная модель будут представлены в данной статье, формирование третьей – модели управления развитием региональной системы образовательных услуг в Западной Сибири – задача отдельного исследования.

В-четвертых, комплексная модель региональной системы образовательных услуг, как и большинство педагогических моделей, является фрагментарной (В.В. Краевский и Е.В. Бережнова [4]), т. е. демонстрирует состояние системы в определённой точке пространства и времени. Иными словами, комплексная модель региональной системы образовательных услуг – это идеальное представление о ней в итоговом виде в конце опытно-экспериментальной работы.

В-пятых, мы учитываем такие свойства педагогических систем, как открытость и социальность, поэтому предполагаем, что комплексная модель системы образовательных услуг должна моделироваться внутри находящейся в постоянном развитии социокультурной среды региона [5] с учётом его особенностей, характерных для Западной Сибири.

Структурная модель региональной системы образовательных услуг представляет собой прогнозируемое обобщенное графическое и словесно-логическое описание компонентов региональной системы образовательных услуг, взятых в единстве внутренних связей и отношений, а также их качественную характеристику в тот момент времени, когда на основе разработанной концепции будут выполнены все экспериментальные преобразования системы, а сама она приобретет новое качество, связанное с приближением к целевым ориентирам.

В модели воспроизводятся структурные компоненты, с которыми в опытно-экспериментальной работе связано основное организационное, преобразующее и управляющее внешнее влияние: целевой, содержательный, организационный, субъектный,



Рис. 1. Структурная модель системы образовательных услуг

ресурсный, процессуальный, результативно-оценочный и управленческий.

Выделение целевого компонента в модели безусловно и обязательно, поскольку для педагогических систем он является системообразующим. *Целевой компонент* модели включает в себя целевые ориентиры развития, которые на отдельных его этапах образуют «дерево целей» и задачные блоки, формируют ориентировочную основу организационных и управляющих действий, обеспечивают программирование развития региональной системы образовательных услуг. А.М. Новиков и Д.А. Новиков [6] с позиций формальной теории управления образовательными системами выделяют целеполагание и определение критериев (показателей, индикаторов) достижения цели как один из первых шагов в проектировании и создании собственно образовательной системы. Существенные отличия в постановке целей имеют дидактические, воспитательные модели и модели организационные, управленческие, к которым относится разрабатываемая нами структурная модель.

Опыт моделирования образовательных систем высокого уровня в их динамике (С.А. Беляков, Е.К. Дворянкина, И.В. Сергиенко и др.) дает возможность понять, что необходима не одна, а несколько целей, ориентирующих все группы организационных и управляющих воздействий. Е.К. Дворянкина [7] выделяет логику построения «дерева целей». Ключевым требованием к целям является наличие технологии, позволяющей их достигать на данном уровне развития педагогической системы.

На оперативном уровне цели развития региональной системы образовательных услуг, как нам кажется, должны быть различными, трансформироваться на каждом этапе и в итоге приводить к достижению целевых ориентиров, составляющих стратегический (концептуальный) уровень целеполагания. В рамках диалектического подхода мы строим «дерево целей» в привязке к основному противоречию (рис. 2.).

Этап формирования предпосылок объединяет организационную и управленческую работу, необходимую для актуализации противоречия между потенциальными и реальными возможностями образовательных услуг. Это противоречие будет актуально и достаточно остро для того, чтобы определять развитие системы образовательных услуг в том случае, если:

- социальный заказ, сформированный в процессе общественного диалога, будет нацелен на перспективу социально-экономического развития региона, в процессе воздействия на целевые аудитории появится опережающий спрос на образовательные услуги, в том числе дефицитные или же пока не существующие;

- будут выполнены, опубликованы и преданы огласке потенциальные возможности системы образовательных услуг с учетом возможных кластерных объединений и государственной поддержки, имеющихся в регионе ресурсов и потенциально сильных сторон социально-экономического развития;

- обострится дефицит между спросом и предложением образовательных услуг, будет устранено равновесие на рынке образовательных услуг при стимулировании активности образовательных организаций.

Следующий этап – формирования «точек роста», по замыслу, имеет целью обострить противоречие между активно развивающимися приоритетными кластерами образовательных услуг и остальной сферой образовательных услуг. Сразу отметим, что такое противоречие возможно только в том случае, если все преимущества первых связаны с тем, что они использовали предложенный вариант кластерного объединения, а последние никак не ущемлены в своих правах и обладают возможностью конкурировать. Как видно, это в некоторой степени противоречит государственной практике создания инновационных точек роста. Актуализация противоречия, как думается, будет обусловлена решением следующих задач:

- расширением пакета образовательных услуг, усилением качества и применением современных образовательных технологий, в полной мере реализующих ресурсы кластера и государственную поддержку;

- созданием возможностей постоянного обмена опытом, стимулирующим развитие организаций, оказывающих образовательные услуги;

- управлением конкуренцией на рынке образовательных услуг, оценкой и сравнением их качества.

Наконец, целью этапа системной модернизации является максимальное использование возможностей развития, накопленных перспективными кластерами, которое возможно при

обострении противоречия между качеством и состоянием перспективных кластеров и остальных субъектов, оказывающих образовательные услуги. Считаем, что это возможно в том случае, если:

- кластеры сохраняют открытый характер и будут стремиться к расширению, возникнут потенциальные возможности формирования сетей и удаленных кластеров;

- социальный заказ на образовательные услуги будет развигаться в сторону социальности и сохранит свой опережающий характер;

- система образовательных услуг будет полностью интегрирована в образовательную систему региона, будет находиться с ней в едином управлении.

*Содержательный компонент* модели составляют собственно образовательные услуги, накопление которых, согласно законам диалектики, задает условия качественного изменения системы от этапа к этапу. Поскольку анализ сущности, содержания и требования категории «образовательные услуги» нами уже выполнен, останавливаться на характеристике содержательного компонента нет смысла.

*Организационный компонент*, по нашему мнению, должен объединить основные организационные формы, позволяющие организовать развитие региональной системы образовательных услуг и управление им. Таких форм, как мы считаем, три: государственно-общественный диалог, а также программирование и проектирование развития.

Развитие государственно-общественного диалога в области социального заказа и в целом региональной системы образовательных услуг – актуальная проблема не только педагогической науки и практики но и общественного развития, связанная с реализацией социальности образования и его функций активно влияя на состояние общества, быть фактором общественного строительства. Она более чем характерна для Западной Сибири, где государственно-общественный диалог находится в стадии раннего становления. Тем не менее уверены, что в русле предложенной нами концепции эта организационная форма является определяющей возможностью реализации. Современные аспекты проблемы диалога вокруг социального заказа образованию в полной мере выявлены М.В. Захарченко, Т.Ю. Калошиной, Е.А. Лаврухиной, Г.Н. Скударевой и Г.Г. Шишовой, Н.Л. Хананашвили и О.В. Зыковым и другими авторами. Несмотря на то что авторы признают её не решенной до конца, в их работах подчеркиваются предпосылки и успешные диалоговые практики, которые возникают по мере удаления от сугубо рыночных отношений, но ослабевают при попытках прямого и непосредственного государственного управления образованием. Диалоговые формы управления образованием, напротив, не только инструмент демократизации общества, но и атрибут новой философии образования [8]. Думается, что в Западной Сибири участниками диалога могут стать не только государственные и общественные институты, образовательные организации и потребители, но также этнокультурные, социальные и социально-профессиональные группы, религиозные организации, иностранные акторы и прочие субъекты социокультурного пространства региона, достаточно быстро набирающие «вес» и «влияние».

Программирование, вслед за Ю.Т. Глазуновым, Ю.В. Громыко, А.А. Поляковым, А.В. Соломатиным и А.С. Васильевой, С.Б. Смирновым и др., мы рассматриваем как инструмент развития образовательных систем, характеристиками которого являются:

- организация взаимодействия различных субъектов во времени и пространстве;

- накопление, подготовка, распределение и планирование расхода ресурса, необходимого для достижения актуальных, динамично меняющихся целей развития;

- распределенное комплексное содержание организационной, управляющей, маркетинговой, обеспечивающей и практической педагогической деятельности, выполняемое в четко определенные сроки;

- интеграция в программы развития систем более высокого уровня, в нашем случае – в программы развития региональных систем образования, социокультурного развития регионов. В развитии региональной системы образовательных услуг программирование выполняет собственные функции: методологическую, методическую, организационную и собственно моделирующую.

Непосредственное формирование кластеров и собственно образовательных услуг, как предполагается, будет осуществляться методом проектов целостного образа (замысла) фор-

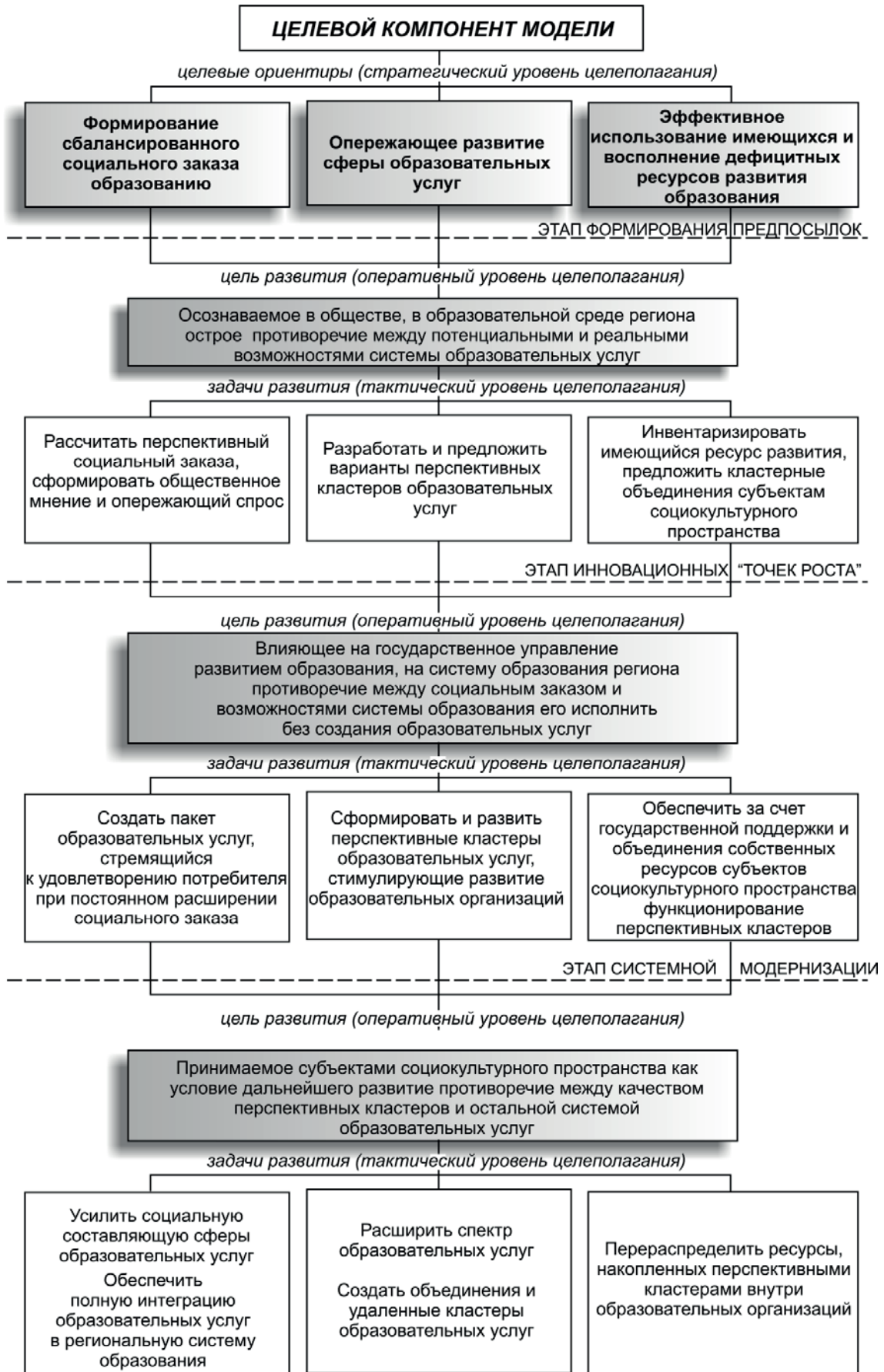


Рис. 2. Дерево целей

мируемой педагогической реальности, объединяющей в нашем случае ранее не существующие в задуманном качестве образовательные программы, технологии и отношения (В.П. Беспалько, Н.Я. Карпушин, Е.Б. Куркин, Р.В. Синюткина, А.А. Синюткина и М.В. Синюткин и др.).

Логика проектирования, заложенная в модель, предполагает следование от модульных к локальным, а затем системным изменениям образовательных услуг. Так, в первую очередь мы предполагаем проектировать образовательные услуги, соответствующие опережающему социальному заказу. Следуя терминологии Л.И. Гурье [9] – это модульные изменения, в большей степени проявляющиеся на личностно-деятельностном уровне организации региональной системы образовательных услуг. Затем предметом проектирования становятся кластеры, способные за счет имеющегося ресурса (прежде всего образовательных технологий) не только оказывать, но и самостоятельно развивать востребованные образовательные услуги. Проектирование кластера внутри системы образовательных услуг есть изменение локального характера, проявляющееся в основном на организационно-дидактическом уровне. Набрав критическую массу, они обеспечивают системные изменения.

Развитие региональной системы образовательных услуг на основе кластерного подхода предполагает наличие мотивированных участников процесса, потенциальных субъектов образовательных отношений, перечень которых, как мы полагаем на основе анализа особенностей развития образования в Западной Сибири, выходит далеко за классическую триаду «поставщик-продавец-потребитель». Здесь уместно обратиться к определению образовательного кластера, которое дал, например, Д.Ю. Трушников. «Образовательный кластер, – пишет ученый, – это специально организованная культурно-образовательная система, иерархически выстроенная совокупность взаимосвязанных образовательных, культурных, научных, инновационных, социальных, конструкторских, технологических, производственных учреждений региона [10, с. 8]. Полагаем, что рассчитать потенциальных субъектов кластера образовательных услуг вне привычного круга, «найти их выгоду», доказать им преимущества участия в реализации различных образовательных проектов есть отдельная задача опытно-экспериментальной работы, с решением которой связано моделирование *субъектного компонента*.

Ещё один компонент – *ресурсный* – отражает рассчитанную потребность в ресурсах, потребных для реализации проектов и программ. Под ресурсами в нашей работе мы понимаем имеющиеся, возникающие в процессе или целенаправленно формируемые факторы, способствующие достижению целей развития региональной системы образовательных услуг. Во многом в российской действительности ресурсный расчет, баланс между наличием и потребностью полностью определяет возможности педагогических преобразований.

Исследование возможностей потенциальных субъектов кластеров дает нам возможность выделить основные виды ресурсов, которыми они, как правило, обладают: кадровый; образовательно-технологический; материальный; научно-исследовательский.

Одним из условий развития региональной системы образовательных услуг является государственная поддержка, которая, кроме обычно дефицитных материальных и финансовых ресурсов, может предоставлять в распоряжение кластеров:

- административный ресурс – возможность использовать права и обязанности органов государственной власти в интересах развития системы, но в границах правового поля;
- нормотворческий ресурс – возможность расширять правовое поле развития системы образовательных услуг.

Одной из концептуальных идей развития региональной системы образовательных услуг является использование потенциальных возможностей региональных институтов развития образования, которые, в той или иной степени, обладают всеми перечисленными видами ресурса: кадровым, образовательно-технологическим, материальным, а кроме того:

- собственным научно-исследовательским ресурсом, который «специализирован» на исследованиях педагогических систем регионального уровня, прогнозировании и моделировании образовательных систем и технологий;
- научно-методическим ресурсом, позволяющим в едином ключе осуществлять разработку и вести сопровождение образовательных услуг, сертифицировать их и осуществлять непрерывный мониторинг качества;

- управленческим ресурсом, основанным на опыте управления образовательными системами регионального уровня, имеющихся технологиях управления и сложившихся за время работы связях с образовательными организациями разного уровня;

- информационно-коммуникационным и маркетинговым ресурсом, объединяющим возможности влияния на рынок образовательных услуг, целевые группы потребителей в интересах развития системы.

Разумеется, мы не претендуем на полноту перечня ресурсов, необходимых для достижения поставленных целей и решения запланированных задач, однако считаем выделенные виды ресурса основными. В практической деятельности они для удобства могут группироваться иначе, а именно как:

- производственные, культурные и социальные ресурсы региона, которые могут быть использованы в развитии региональной системы образовательных услуг;

- научно-исследовательские ресурсы, принадлежащие фундаментальным и отраслевым научно-исследовательским организациям, собственно образовательным организациям и региональным институтам развития образования;

- образовательные ресурсы.

*Процессуальный компонент* комплексной модели развития региональной системы образовательных услуг объясняет взаимодействие субъектов социокультурного пространства Западной Сибири, его распределение во времени и пространстве. Описание процесса развития – отдельная и масштабная исследовательская задача, на которой мы сейчас не будем останавливаться, в модели он раскрывается через этапы: формирования предпосылок, инновационных «точек роста» и системной модернизации, а также через противоречия, которые движут развитием на каждом из этапов.

*Результативно-оценочный компонент* модели, в свою очередь, связан с целями, которые поставлены нами для каждого из этапов (Дерево целей – рис. 2.). Обеспечивая процессу управленческой, он должен раскрываться через разветвленный оценочный аппарат, включающий критерии и показатели развития, инструменты оценки и методы интерпретации данных. В модели оценочный аппарат представлен через его основу – критерии, позволяющие оценить приближение к целевым ориентирам развития региональной системы образовательных услуг.

Наконец, управленческий компонент вводит в процесс развития региональной системы образовательных услуг элемент целенаправленности, активности и регулируемости за счёт задания управленческих функций системы. Его включение в модель обусловлено процессом формирования практики образовательных услуг, которая, будучи регулируемой только рыночными механизмами, неизбежно теряет педагогическое содержание. В то же время попытки государственного управления сферой образовательных услуг принижают экономические смыслы этого явления и также не дают необходимого импульса в развитии. Именно поэтому мы предполагаем наличие и эффективность взаимодействия двух управленческих институтов: самоуправления кластеров образовательных услуг и государственно-общественного управления процессом развития региональной системы образовательных услуг. Предполагаем, что функции управления, которые присущи сфере образовательных услуг как организационной системе (В.Н. Бурков [11], Д.А. Новиков [12] и др.), могут быть поделены между этими двумя институтами.

Самоуправление кластеров в разрабатываемой нами модели, кроме полностью процессного управления (Л.И. Васильева [13], Н.Н. Матвеева [14] и др.), приобретает в комплексной модели:

- функцию принятия решения, заключающуюся в окончательном выборе варианта действий на основе предоставленных расчетов и прогнозов;

- функцию организации, реализуемую через создание и поддержание оптимальной структуры, распределение полномочий и ответственности;

- функцию коррекции, заключающуюся в праве и обязанности принимать решения в случае значительного отклонения процесса развития от программы.

Региональные институты развития образования, через которые функциональными связями объединяются субъекты социокультурного пространства, заинтересованные в развитии образовательных услуг. Модель предполагает создание на практике ряда новообразований:

- государственных диалоговых, нормотворческих и исследовательских площадок в области социального заказа и разви-

тия системы образовательных услуг в целом (рабочие группы, постоянные семинары, советы, форумы и др.);

- площадок взаимодействия потенциальных субъектов кластеров образовательных услуг (ярмарки, выставки, встречи, ресурсные центры, переговорные площадки и пр.);

- маркетинговых служб, чей функционал связан с организацией образовательных отношений и продвижением образовательных услуг на рынке;

- лабораторий мониторинга системы образовательных услуг, выполняющих двойную функцию. С одной стороны, им может быть делегирована функция мониторинга системы образовательных услуг, а с другой – они, по замыслу, обеспечивают стандартизацию и сертификацию услуг, поддерживают их качество.

Функциональная проекция, таким образом, дополняет комплексную модель процесса развития региональной системы образовательных услуг в Западной Сибири.

#### Библиографический список

1. Дахин А.Н. Моделирование в педагогике. *Идеи и идеалы*. 2010; 1 (3); Т. 2: 10 – 22.
2. Новиков А.М., Новиков Д.А., Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П. *Введение в системный анализ*. Москва: Высшая школа, 1989.
3. Ядровская М.В. *Модели и моделирование в педагогике*: монография. Ростов-на-Дону: Издательский центр ДГТУ, 2014.
4. Краевский В.В., Бережнова Е.В. *Методология педагогики: новый этап*. Москва: Академия, 2008.
5. Лурье Л.И. *Моделирование региональных образовательных систем*. Москва: Гардарика, 2006.
6. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Образовательный проект (методология образовательной деятельности)*. Москва: Эгвес, 2004.
7. Дворянкина Е.А. *Моделирование образовательной системы вуза по развитию студентов как субъектов профессионально-педагогической деятельности*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2012.
8. Гершунский Б.С. *Философия образования для XXI века*. Москва: Педагогическое общество России, 2002.
9. Гурье Л.И. *Проектирование педагогических систем*. Казань: Издательство Казанского государственного технологического университета. Казань, 2004.
10. Трушников Д.Ю. *Проектирование системы воспитания в университетском комплексе на основе кластерного подхода*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2011. 43 с.
11. Бурков В.Н., Новиков Д.А. *Как управлять организациями*. Москва: Синтег, 2004.
12. Новиков Д.А. *Теория управления организационными системами*. Москва: Физматлит, 2007.
13. Васильева Л.И. *Процессная модель обеспечения качества образовательной деятельности в вузе*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2006. 144 с.
14. Матвеева Н.Н. *Процессный подход в управлении качеством образовательного процесса как средство повышения качества образовательных результатов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Самара, 2009.

#### References

1. Dahin A.N. *Modelirovanie v pedagogike. Idei i idealy*. 2010; 1 (3); Т. 2: 10 – 22.
2. Novikov A.M., Novikov D.A., Peregudov F.I., Tarasenko F.P. *Vvedenie v sistemnyj analiz*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
3. Yadrovskaya M.V. *Modeli i modelirovanie v pedagogike*: monografiya. Rostov-na-Donu: Izdatel'skij centr DGTU, 2014.
4. Kraevskij V.V., Berezhnova E.V. *Metodologiya pedagogiki: novyj etap*. Moskva: Akademiya, 2008.
5. Lur'e L.I. *Modelirovanie regional'nyh obrazovatel'nyh sistem*. Moskva: Gardariki, 2006.
6. Novikov A.M., Novikov D.A. *Obrazovatel'nyj projekt (metodologiya obrazovatel'noj deyatel'nosti)*. Moskva: 'Egves, 2004.
7. Dvoryankina E.A. *Modelirovanie obrazovatel'noj sistemy vuza po razvitiyu studentov kak sub'ektov professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2012.
8. Gershunskij B.S. *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka*. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2002.
9. Gur'e L.I. *Proektirovanie pedagogicheskikh sistem*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta. Kazan', 2004.
10. Trushnikov D.Yu. *Proektirovanie sistemy vospitaniya v universitetskom komplekse na osnove klasternogo podhoda*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2011. 43 s.
11. Burkov V.N., Novikov D.A. *Kak upravlyat' organizacijami*. Moskva: Sinteg, 2004.
12. Novikov D.A. *Teoriya upravleniya organizacionnymi sistemami*. Moskva: Fizmatlit, 2007.
13. Vasil'eva L.I. *Processnaya model' obespecheniya kachestva obrazovatel'noj deyatel'nosti v vuze*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2006. 144 s.
14. Matveeva N.N. *Processnyj podhod v upravlenii kachestvom obrazovatel'nogo processa kak sredstvo povysheniya kachestva obrazovatel'nyh rezul'tatov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Samara, 2009.

Статья поступила в редакцию 10.04.17

УДК 378

**Yasinskaya O.L.**, sound engineer, Educational Methodical Laboratory "Musical Computer Technologies", Russian State Herzen Pedagogical University (St. Petersburg, Russia), E-mail: vikal91@mail.ru

**TEACHING TO USE MUSICAL COMPUTER TECHNOLOGIES TO MUSIC AND NON-MUSIC STUDENTS.** Intensive development of musical computer technologies has led to their extensive use in various kinds of musical activity. This direction is actively developed in the system of teaching modern musicians. Modern music and computer tools allow diversifying and enriching the options for musicians to perform the material in real time. The article is dedicated to the main aspects of the problem that are studied by modern critics and to finding the dependence between the structure of music and its impact on the emotional state of the listener. The article analyzes the way of usage of the modern musical computer technologies in the process of interpenetration and interaction of computer science and musical creativity.

**Key words:** electronic musical instrument, music computer technologies, information technology in music, musical creativity, musical culture, musical education.

**О.Л. Ясинская**, звукорежиссёр учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: vikal91@mail.ru

## ОБУЧЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ И НЕМУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Интенсивное развитие музыкально-компьютерных технологий привело к их использованию в различных видах современного музыкального творчества. Это направление находит активное развитие в системе подготовки музыкантов и студентов немusикальных специальностей. Современный музыкально-компьютерный инструментальный позволяет разнообразить и обогатить варианты исполняемого музыкального и, в целом, художественного материала в реальном времени. Статья посвя-



щена рассмотрению основных аспектов проблемы, которой занимаются современные искусствоведы и педагоги-музыканты, и проанализировать возможности современных музыкально-компьютерных технологий в процессе взаимопроникновения и взаимовлияния компьютерных наук и музыкального творчества.

**Ключевые слова:** электронный музыкальный инструмент, музыкально-компьютерные технологии, информационные технологии в музыке, музыкальное творчество, музыкальная культура, музыкальное образование

Основными направлениями использования современных музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [1; 2; 3] являются:

- МКТ в профессиональном музыкальном образовании (как средство для расширения творческих возможностей),
- МКТ в общем образовании (как одно из средств обучения),
- МКТ в инклюзивном музыкальном образовании,
- МКТ как средство реабилитации людей с ограниченными возможностями,
- МКТ как новое направление в подготовке специалистов гуманитарно-технологического профиля,
- МКТ в сфере цифровых искусств.

Основные положения рассматриваемых направлений изложены в трудах И.Б. Горбуновой, среди которых работы [4; 5; 6; 7] и др.

Таким образом, с развитием МКТ, с одной стороны, существенно расширились возможности современных музыкантов, но, с другой стороны, с их использованием могут реализовывать свой творческий потенциал и студенты, не имеющие музыкального образования, которые овладевают новыми технологиями в области создания звука, музыки.

МКТ включают в себя синтез музыки, информатики, физики и математики [8; 9; 10], поэтому процесс обучения способен увлечь как студентов-музыкантов, будущих педагогов, так и студентов технических специальностей. Необходимо применять индивидуальный подход к каждому обучаемому в зависимости от его интересов и потребностей. Процесс обучения может быть адаптирован для студента, имеющего любой уровень владения музыкальной грамотой и знаниями основ физических процессов, сопровождающих генерацию звука [11], так как это является неотъемлемой частью изучения материала на примере современных Digital Audio Workstation (DAW) (см. подробнее в работах [12; 13]).

В учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» проводится обучение как студентов, имеющих музыкальное образование и знакомых с музыкальной грамотой, так и обучающихся в области технических специальностей.

Принципиальным отличием в процессе их обучения является расстановка акцентов в изучении материала. Так, например, если музыканты акцентируют свое внимание на гармонии, фактуре, голосоведении, форме, то студенты немусикальных специальностей, в первую очередь, обращают внимание на технические аспекты МКТ-программ, тембральные характеристики инструментов, технологии и способы звукового синтеза). Также встречаются группы студентов, где обучаются совместно студенты различных музыкальных специальностей и немусыканты. Такие группы, как правило, более продуктивно осваивают материал и создают совместные творческие проекты, имеющие дальнейшее развитие и реализацию. Это положительным образом сказывается на усвоении изучаемого материала, а также является важным элементом в формировании личностных и профессиональных компетенций студентов педагогических и творческих специальностей.

Первоначально процесс обучения выстраивается на освоении физических явлений и процессов, а именно рассматривается общая схема студийного звукового тракта и ее реализация в домашних условиях:

- Понятие о музыкальном и немусикальном звуке, физические процессы звукообразования.
- Разбор всех звеньев «звуковой цепи» или звукового тракта.
- Формирование настольной рабочей студии в домашних условиях
- Расстановка студийных компонентов
- Подготовка акустического пространства

Благодаря знаниям о физических процессах, мы можем достигнуть желаемого художественного эффекта в музыкальной области, грамотно подготовиться к рабочему процессу и постараться достигнуть максимального в техническом и художественном аспектах результата.

Также рассмотрению подлежат темы необходимого оборудования для начала работы со звуком. А именно:

- Обзор рынка музыкального оборудования, подбор оптимальных решений.
- Аудио интерфейсы
- Средства акустического контроля (мониторы, наушники)
- Контроллеры как способ тактильного взаимодействия с виртуальной средой

Рассматривается необходимое программное обеспечение для начала работы:

- Выбор музыкальной программы в зависимости от задач и возможностей обучаемого
- эквиваленты студийного оборудования и инструментов в конкретной программной среде
- этика использования программной среды, условно бесплатные и лицензионные версии.

Актуальной является также тема, связанная с рассмотрением работы с программным лицензионным обеспечением, бесplatными тестовыми программами.

Проведя общий обзор грамотного выстраивания звукового тракта и знакомства с основами физических явлений и процессов, постепенно мы подходим к изучению виртуальных студий звукозаписи на примере программной среды Cubase. На занятиях детально разбирается виртуальный секвенсор, а именно изучаются темы, связанные с:

- подготовкой программы к работе (настройка ее взаимодействия с аудио интерфейсом и контроллерами);
- разбор основных функций и рабочих областей программы;
- разбор всех видов дорожек (аудио, midi, группы, return, мастер) и др.

Важным шагом в освоении МКТ является своевременное и непрерывное освоение музыкальной теории. Этот аспект важен, в первую очередь, для студентов немусикальных специальностей, он помогает им понять основы выстраивания музыкального материала и получить базовые знания по теории музыки. В этот блок включены следующие темы:

- Основы музыкальной теории.
- Ритм.
- Гармония.
- Аранжировка.
- Инструментоведение.
- Освоение навыков игры на электронном клавишном музыкальном инструменте [14; 15; 16].

Занятия по данной теме пользуются популярностью и у студентов, имеющих музыкальное образование, так как в виртуальных секвенсорах имеется возможность взглянуть на партитуру не со стороны общепринятого нотного текста, а с позиции (и возможности!) графической специфичной записи нот в редакторах [17; 18]. Тем самым, мы не только углубляем, расширяем и дополняем знания о музыкально-теоретических дисциплинах, но и заново знакомимся с новым способом выражения музыкального языка через МКТ-программу. Кроме того, изучение особенностей компьютерной аранжировки и, что особенно важно, инструментоведения, существенным образом дополняет творческую палитру возможностей музыканта.

После освоения теории музыки и основ физики звука, студенты приступают к практическим занятиям, создавая свои работы и приступая к завершающей, но не окончательной ступени изучения МКТ – основы сведения и обработки музыкального материала, в которую входит изучение следующих вопросов:

- задачи сведения;
- восприятие звукового пространства и способы его формирования;
- разновидности инструментов сведения и принципы их работы.

Данная тематика посвящена изучению проблем построения акустического звукового пространства, психоакустики, процесса формирования художественного образа произведения и др. Путем освоения представленных вопросов можно достичь желаемого художественного эффекта, который, в первую очередь, влияет на восприятие музыки человеком, а, значит, приводит к более глубокому пониманию музыкальной палитры в целом.

Знания, полученные студентами при изучении МКТ, позволяют раскрыть не только творческий потенциал обучаемого, но и способствует углубленному пониманию музыкального материала, и,

как следствие, являются неотъемлемой частью в формировании будущего специалиста в различных областях знания, обогащая его творческий потенциал.

#### Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, 2004; 4 (9): 123 – 138.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. *Современное музыкальное образование – 2014: материалы XIII Международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена: 32 – 38.
3. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе Digital Humanities. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
4. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и комплексная модель её семантического пространства. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
5. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
6. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 162 – 168.
7. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
8. Горбунова И.Б., Брянецев М.М. Синтез информатики, музыкознания и акустики в современной творческой, педагогической и научно-исследовательской практике. *Региональная информатика – 2008: материалы XI Санкт-Петербургской Международной конференции*. Санкт-Петербург, 2008: 202 – 203.
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. Музыкальное программирование, или Программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 7: 213 – 218.
11. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 4: 95 – 100.
12. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *Компьютерная музыка. Т. 2: Лаборатория звука: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2016.
13. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Теория и практика*. Saarbrücken, 2016.
14. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 22: 233 – 239.
15. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 411 – 415.
16. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 6: 135 – 139.
17. 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.
18. 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.

#### 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; 4 (9): 123 – 138.
2. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii pedagoga-muzykanta. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena: 32 – 38.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive Digital Humanities. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
4. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i kompleksnaya model' ee semanticheskogo prostranstva. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2014; 4 (208): 152 – 161.
5. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
6. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i audiovizual'nyj sintez: aktual'noe znachenie i perspektivy razvitiya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 19: 162 – 168.
7. 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.
8. Gorbunova I.B., Bryancev M.M. Sintez informatiki, muzykoznanija i akustiki v sovremennoj tvorcheskoy, pedagogicheskoy i nauchno-issledovatel'skoj praktike. *Regional'naya informatika – 2008: materialy XI Sankt-Peterburgskoj Mezhdunarodnoj konferencii*. Sankt-Peterburg, 2008: 202 – 203.
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'noe programmirovaniye, ili Programmirovaniye muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 7: 213 – 218.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 4: 95 – 100.
12. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *Komp'yuternaya muzyka. T. 2: Laboratoriya zvuka: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2016.
13. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Teoriya i praktika*. Saarbrücken, 2016.
14. Gorbunova I.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 22: 233 – 239.
15. Gorbunova I.B., Davletova K.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty v sisteme obshego muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 411 – 415.
16. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 6: 135 – 139.
17. Gorbunova I.B. Metodicheskie aspekty tolkovaniya funkcional'no-logicheskikh zakonomernostej muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: sistemy muzykal'noj notacii. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 10: 69 – 77.
18. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak informacionno-translyacionnaya sistema v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*. 2014; 4 (39): 99 – 103.

Статья поступила в редакцию 31.03.17

УДК 378.147

**Batchaeva P.A.-Yu.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Karachay-Cherkessia State University n.a. U.D. Aliev (Karachaeensk, Russia), E-mail: pavlina-64@mail.ru*

**DEVELOPMENT OF SKILLS TO CONDUCT RESEARCH WORK THROUGH EXPLORING HISTORICAL SITES AND NATURAL PHENOMENA IN BACHELORS.** The article considers questions of forming skills to carry out a survey of bachelors at a pedagogical faculty. As the most effective means to form such skills the author chooses studying historical objects and natural phenomena. Cognitive activity of students is manifested in contact with the world interesting and beautiful things. Necessary research skills can be formed only through active intellectual and practical autonomy of the student. The author concludes that taking into account and promoting the natural desire of students to self-study the surrounding historical sites and a variety of natural phenomena served as a good means of formation of research qualities of future teachers. Further acquired research skills can be easily transformed to the area of children's studies.

**Key words:** research skills, development of skills to conduct research, historical objects and natural phenomena, formation of skills of organization of research work with younger students.

**П.А.-Ю. Батчаева**, канд. пед. наук, преп., Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: pavlina-64@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПРОВОДИТЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ РАБОТУ У БАКАЛАВРОВ СРЕДСТВАМИ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ И ПРИРОДНЫХ ЯВЛЕНИЙ

В статье рассматриваются вопросы формирования умения проводить исследовательскую работу у бакалавров педагогического факультета. В качестве наиболее эффективного средства предлагается изучение исторических объектов и природных явлений. Познавательная активность студентов проявляется при соприкосновении с миром интересного и прекрасного. Необходимые исследовательские умения и навыки можно сформировать лишь через активные мыслительные и практические самостоятельные действия самого студента. Автор делает вывод о том, что учёт и поощрение естественного стремления студентов к самостоятельному изучению окружающих исторических объектов и различных природных явлений послужили хорошим средством формирования исследовательских качеств у будущих учителей. Далее приобретенные исследовательские умения и навыки могут быть легко трансформированы на область детских исследований.

**Ключевые слова:** исследовательские умения, формирование умения проводить исследовательскую работу, исторические объекты и природные явления, формирование навыков организации исследовательской работы с младшими школьниками.

Сегодняшняя социальная ситуация диктует потребность в специалисте творчески саморазвивающемся, способному реализовать запросы общества, постоянно пополнять запас знаний и усваивать новые способы деятельности. В ФГОС высшего образования отмечается, что «Выпускник программы бакалавриата с присвоением квалификации «академический бакалавр» в соответствии с видом (видами) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа бакалавриата, готов решать следующие профессиональные задачи в области **исследовательской деятельности**: постановка и решение исследовательских задач в области науки и образования; использование в профессиональной деятельности методов научного исследования» [1].

Это говорит о том, что необходимо формирование креативности, самостоятельности и общего интеллектуального развития будущих учителей начальных классов. Студент должен не только сам уметь решать исследовательские задачи, но и применять полученные навыки в этом направлении в своей профессиональной деятельности.

Объём поступающей информации с каждым годом увеличивается. Ввиду этого знания быстро устаревают, и задача профессиональной школы – «сформировать в студенте понимание, что нужно стать самому себе постоянным учителем» [2].

По проблеме формирования исследовательских качеств у студентов бакалавриата следует отметить, что необходимые умения и навыки можно сформировать лишь через активные мыслительные и практические самостоятельные действия самого студента. Все вышеизложенное означает, что предметом познания в процессе обучения должна стать не только содержательная сторона знания, но также и структурная, и операционная стороны (акцент делается на способе приобретения знаний, на том, как ими пользоваться в дальнейшей профессиональной деятельности).

В методической литературе отмечается: «Под исследовательской деятельностью понимается деятельность студентов, связанная с поиском ответа на творческую, исследовательскую задачу с заранее неизвестным решением». *Значимой особенностью исследовательской деятельности*, является то, что научное исследование может привести к самым разным, иногда и неожиданным результатам. Иногда в научной среде говорят:

«отрицательный результат, тоже результат». То есть, исследователь, зачастую не может прогнозировать всех точных характеристик результата своей деятельности, часто не знает всех сфер, где итоги его работы смогли бы найти свое практическое применение.

Основная задача исследователя – добросовестно и аккуратно провести научный поиск, получить достоверные результаты, найти им разумную интерпретацию, сделать доступными для других специалистов, работающих в данной области. Таким образом, обучение студентов должно быть организовано так, чтобы им было интересно самим добывать знания. Но чаще, именно это вызывает серьезное затруднение у преподавателя.

Студенты поначалу не умеют сознательно погружаться в самостоятельную познавательную деятельность, даже при наличии высокой технической оснащённости, и поэтому возникает необходимость проведения целенаправленной работы по формированию и развитию исследовательских умений и навыков. В.И. Качнев справедливо отметил: «Исследованию надо обучать так же, как и любому другому процессу труда» [3].

Так, при формировании умения проводить исследовательскую работу у студентов важно применять исследовательский подход к обучению на всех уровнях. При этом должны учитываться собственные интересы и побудительные мотивы. На наш взгляд, учёт и поощрение *естественного стремления студентов к самостоятельному изучению окружающих исторических объектов и различных природных явлений* будет тем самым побудительным мотивом к постановке вопросов: почему, зачем, каким образом, – и явится средством формирования навыков организации и проведения исследовательской работы со своими подопечными.

Анализ учебно-методической литературы показал, что не только начинающие учителя испытывают определённые трудности при организации исследовательской работы, когда дело касается привлечения помощи со стороны родителей и старших товарищей для поиска информации, её переработки, проведения исследования, подготовки презентаций и составления текста выступления. Современного специалиста для эффективной работы в быстро меняющемся мире должна отличать от предшественников характеристика, показывающая наличие у него сформированных исследовательских умений и навыков.

Таким образом, пришли к выводу о том, что качество профессиональной подготовки зависит от уровня сформированности исследовательских умений у студентов. И это сегодня рассматривается как важная педагогическая проблема [4].

Для того чтобы решить главную цель исследовательского обучения – формирование у студентов способностей самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры – надо начать с того, что интересно самому молодому исследователю. Тем самым, стремиться, к тому, чтобы обретенные на этом этапе исследовательские навыки и умения будут потом с успехом применены в организации исследовательской деятельности учеников начальной школы. Проблема в том, что учитель сегодня не всегда может эффективно обучать исследовательской деятельности учащихся. Корни проблемы заключаются в готовности самого учителя организовывать исследовательскую деятельность школьников. Её необходимо формировать и у будущих педагогов, и у работающих учителей.

А.И. Савенков пишет: «Под общими исследовательскими умениями и навыками понимают следующее: умение видеть проблемы; умение использовать технику формулировки вопросов; умение формулировать исследовательские гипотезы; умение давать определение понятиям; умение классифицировать; умения и навыки наблюдения; умения и навыки проведения эксперимента; умения делать выводы; умения и навыки работы с текстом; навык конспектирования; умения доказывать и защищать свои идеи. Вполне вероятно, что представленный список не полон. Но можно утверждать, тем не менее, что его основные позиции отражают суть описываемых явлений, а возможные дополнения к нему носят лишь частный характер» [4, с. 133].

Для успешной организации исследовательской работы младших школьников, будущий учитель сам должен научиться проводить исследования в наиболее интересной для него области.

Есть много и много вопросов, которые занимают студентов. Им интересна история создания монумента горянки – символа города Карачаевска. Что означает протянутая чаша? Почему озеро Натрон называют «кровавым» или «кладбищем окаменелых птиц». Каким же чудом там выживают фламинго? Также интересно узнать, почему, к примеру, высохшее озеро принимает после дождя абсолютно гладкую поверхность и становится огромным естественным зеркалом. Что представляют собой дольмены, какова история создания города Солнца, можно ли верить в исцеляющие силы такой местности и многое другое.

Другим не менее важным сведения об архитектурных исторических постройках X – XI веков. Каким образом они до сих пор сохранились? Почему, например, реставрации храма на горе Шоана в последние годы уделяется столько внимания?

Находясь в Карачаево-Черкесии нельзя не созерцать красоту и величие самой высокой в России двуглавой горы, которая видна с многих сторон.

«Эльбрус-красавец, смотрит сквозь тучи в белой папахе в синеву.

Этой вершиной, снежной, могучей налюбоваться не могу...» (слова из текста песни).

Но не каждый может знать, что Эльбрус – действующий или потухший вулкан? Хотел бы кто покорить эту вершину? Какие трудности надо для этого преодолеть?

Не менее интересно знакомство с историей создания самого величайшего человеческого творения – памятника мусульманской культуры Индии – Тадж Махал.

Проникая в мир неизведанного и таинственного, пытаюсь решать проблемы определенного уровня, делая небольшие открытия для себя, студенты вырабатывают исследовательские умения и навыки.

При обучении в вузе на педагогическом факультете проблема организации исследовательской деятельности младших школьников решается при изучении дисциплины «Технология исследовательского обучения математике».

Целью дисциплины является формирование у студентов навыка научного мышления, обучение основам организации и ме-

тодики проведения методической и исследовательской работы в области математики.

Задачами дисциплины являются:

- ознакомление с историей развития научного познания, развитием эмпирического и теоретического научного мышления;
- изучение вопросов организации исследовательского обучения математике;
- знакомство с проблематикой научных исследований в области математики;
- практическая реализация знаний путем оформления результатов научно-исследовательской работы [5].

Дисциплина ориентирует выпускников на научно-методическую и организационно-управленческую профессиональную деятельность. Выпускник должен уметь решать типовые задачи профессиональной деятельности, соответствующие его квалификации.

Данная дисциплина имеет немаловажное значение в обеспечении высокого уровня профессиональной готовности выпускников педагогического факультета. Возможности ее достаточно большие. На это указывают требования к уровню подготовки выпускника по дисциплине: «В конце изучения данного курса студенты должны уметь организовывать и проводить методическую и научно-исследовательскую работу, владеть навыками практической реализации знаний по организации и проведению исследований по математике» [5].

Таким образом, формирование умения проводить исследовательскую работу у бакалавров достигается посредством изучения особенностей исторических объектов и явлений природы. Проведение исследований по различным областям человеческого знания – объемный, но очень увлекательный процесс. Выше были приведены примеры предметов исследования, которые вызывают восторг и неподдельный интерес у студентов. Выбор области исследования осуществляется ими самостоятельно.

Результатом проделанной нами работы по формированию умения проводить исследовательскую работу явились исследования студентов: «Город Солнца – выдумка или реальность в современном мире», «Карачаевск – город республиканского значения: проблема экологии и пути ее разрешения», «Секрет прочности храма X – XI вв на горе Шоана», «Озеро Натрон: его красота и смертельная опасность для живых существ», «Самая высокая в России гора Эльбрус – действующий или потухший вулкан», «Крупнейшее культовое сооружение Ангкор-Ват – город-храм, покинутый жителями», «Тадж-Махал – памятник истории и любви», «Озеро Солончак Уюни в Боливии: секрет превращения в зеркало и его использование в науке», «Мощнейший радиотелескоп в мире РАТАН – 600: астрономические открытия и проблемы, связанные с излучением радиоволн» и др.

После выбора темы студентам предстояло определить с формулировкой гипотезы, постановкой цели, задач, объекта и предмета исследования, выбора методов исследования. Систематизация и анализ собранного материала в соответствии с планом, обобщение и выводы – были лучшим проявлением креативности. А созданный продукт вместе с презентацией – элементами творчества.

Далее студентам было предложено разработать темы исследований по математике для начальной школы, продумать все этапы работы по организации исследовательской деятельности младших школьников. Весь накопленный материал был собран в Папку исследователя (Ф.И.О.). В этих папках отражены материалы: по оказанию помощи ученику в выборе темы, консультации по сбору сведений об исследуемом объекте, рекомендуемая литература, конспект бесед с учеником, конспекты бесед об организации и проведении исследовательской работы учеником начальной школы со старшими товарищами, с родителями, результаты исследования, оформленная мини-работа, доклад для выступления, диски со слайдами.

В заключении, хочется отметить, что идея изучения исторических объектов и природных явлений является эффективным средством формирования умения проводить исследовательскую работу у бакалавров.

#### Библиографический список

1. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 г. № 1426.
2. Любимов Л.Л. Школа и знаниевое общество в России. *Вопросы образования*. 2007; 4: 11 – 14.
3. Качнев В.И. *Методология научного исследования*: методическое пособие для студентов. Москва, 2000.

4. Савенков А.И. *Психологические основы исследовательского подхода к обучению*: учебное пособие. Москва, 2006
5. *Рабочая программа дисциплины Технология исследовательского обучения математике*. Составитель Батчаева П.А.-Ю. Карачаевск: Изд-во КЧГУ, 2016.

## References

1. FGOS VO *po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie*. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 4 dekabrya 2015 g. № 1426.
2. Lyubimov L.L. Shkola i znanievoe obschestvo v Rossii. *Voprosy obrazovaniya*. 2007; 4: 11 – 14.
3. Kachnev V.I. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya*: metodicheskoe posobie dlya studentov. Moskva, 2000.
4. Savenkov A.I. *Psihologicheskie osnovy issledovatel'skogo podhoda k obucheniyu*: uchebnoe posobie. Moskva, 2006
5. *Rabochaya programma discipliny Tehnologiya issledovatel'skogo obucheniya matematike*. Sostavitel' Batchaeva P.A.-Yu. Karachaevsk: Izd-vo KChGU, 2016.

Статья поступила в редакцию 16.04.17

УДК 378

**Dengova L.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Education and Adaptive Physical Education, Stavropol State Medical University (Stavropol, Russia), E-mail: lusiyo@bk.ru

**Kozyreva A.V.**, teacher, Department of Physical Education and Adaptive Physical Education, Stavropol State Medical University (Stavropol, Russia), E-mail: lusiyo@bk.ru

**Savchenko Yu.A.**, teacher, Department of Physical Education and Adaptive Physical Education, Stavropol State Medical University (Stavropol, Russia), E-mail: lusiyo@bk.ru

#### METHODS OF DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES OF HEARING IMPAIRED CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL

**AGE.** In an adaptive physical education for the development of coordination abilities are different exercises of high coordination complexity and containing elements of novelty. The main methods of development of coordination abilities in children of primary school age are: the method of standard and repeated exercise, flexible exercise, games. With the development of methods of development of coordination abilities of hearing impaired children of primary school age, the authors took into account that the development of coordination abilities uses exercises that apply to higher demands on the ordering of the movements, alignment, organization. Exercises on development of coordination skills should have the necessary coordination difficulty and complexity to perform, contain elements of strangeness and novelty, to include a large variety of forms of execution of movements.

**Key words:** adaptive physical culture, methods, coordination abilities, hearing impaired children.

**Л.Е. Денцова**, канд. пед. наук, доц. каф. физического воспитания и адаптивной физкультуры,

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет», г. Ставрополь, E-mail: lusiyo@bk.ru

**А.В. Козырева**, преп. каф. физического воспитания и адаптивной физкультуры ГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет», г. Ставрополь, E-mail: lusiyo@bk.ru

**Ю.А. Савченко**, преп. каф. физического воспитания и адаптивной физкультуры ГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет», г. Ставрополь, E-mail: lusiyo@bk.ru

## МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В адаптивной физической культуре для развития координационных способностей применяются различные упражнения повышенной координационной сложности и содержащие элементы новизны. К основным методам развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста относятся: метод стандартно-повторного упражнения, вариативного упражнения, игровой. При разработке методики развития координационных способностей слабослышащих детей младшего школьного возраста авторы учитывали, что при развитии координационных способностей используются упражнения, которые предъявляют к повышенные требования к упорядочиванию движений, их согласованию, организации. Упражнения, направленные на развитие координационных способностей, должны иметь необходимую координационную трудность и сложность для выполнения, содержать элементы необычности и новизны, включать большое разнообразие форм движений.

**Ключевые слова:** адаптивная физическая культура, методика, координационные способности, слабослышащие дети.

По данным специалистов в области физической культуры у слабослышащих детей физические качества менее развиты, чем у здоровых сверстников. Особенно у большинства слабослышащих детей прослеживается недостаточный уровень сформированности координационных способностей, которые лежат в основе бытовых, двигательных навыков и умений человека, в связи с чем, коррекция и развитие координационных способностей у данной категории детей имеет большое значение для их адаптации и реализации в обществе. Следовательно, одной из приоритетных задач адаптивного физического развития слабослышащих детей является повышение уровня их координации. Координационные способности ряд авторов характеризует как совокупность двигательных способностей, определяющих быстроту освоения новых движений, а также умения адекватно перестраивать двигательную деятельность при возникновении неожиданных ситуаций. В адаптивной физической культуре для развития координационных способностей применяются различные упражнения повышенной координационной сложности и содержащие элементы новизны. К основным методам развития координационных способностей у детей младшего школьного

возраста относятся: метод стандартно-повторного упражнения, вариативного упражнения, игровой.

Несмотря на большой арсенал упражнений для развития координационных способностей, специфические особенности их развития у слабослышащих детей требуют разработки специальных методических приемов, методик по адаптивному физическому воспитанию и должны быть направлены на коррекцию и развитие двигательной сферы ребенка. Также, необходимо помнить, что в младшем школьном возрасте необходимо закладывать и развивать основные качества физической и функциональной подготовки. До настоящего времени еще остаются открытыми вопросы по особенностям физического развития, становления психомоторных функций и, особенно, уровня формирования различных проявлений координационных способностей слабослышащих школьников. Необходимость поиска новых средств, организационно-методических подходов, имеющих коррекционно-компенсаторную направленность в процессе адаптивного физического воспитания с учетом физического и психомоторного развития детей младшего школьного возраста с нарушением слуха обусловило актуальность нашего исследования.

В экспериментальной группе на протяжении всего педагогического эксперимента два раза в неделю слабослышащие дети младшего школьного возраста занимались по предложенной нами методике содержащей комплексы упражнений, направленность которых заключалась в развитии координационных способностей.

При разработке методики, мы учитывали тот факт, что при развитии координационных способностей используются упражнения, которые предъявляют повышенные требования к упорядочиванию движений, их согласованию, организации. Упражнения, направленные на развитие координационных способностей, должны иметь необходимую координационную трудность и сложность для выполнения, содержать элементы необычности и новизны, включать большое разнообразие форм выполнения движений, а также содержать специальные задания по регулированию различных параметров движений за счёт работы отдельных анализаторов. Средствами развития координационных

Для определения эффективности экспериментальной методики в начале и по окончании педагогического эксперимента было проведено тестирование, в которое входили следующие тесты (С.П. Евсеев, 2009): реагирующая способность – тест ловля линейки; способность к сохранению равновесия – проба Ромберга «Пяточно-носочная»; способность к сохранению равновесия – проба Ромберга «Аист»; для определения уровня кинестетической способности применялся тест «Фишки». Данные полученные нами в начале и по окончании педагогического эксперимента свидетельствуют об эффективности методики развития координационных способностей слабослышащих детей младшего школьного возраста. Так, в начале педагогического эксперимента результаты исследования по определению развития координационных способностей у слабослышащих детей младшего школьного возраста свидетельствуют о том, что среднегрупповые показатели в тестовых заданиях контрольной и экспериментальной групп статистически не отличаются (табл.1).

Таблица 1

Определение развития координационных способностей у слабослышащих детей младшего школьного возраста (октябрь, 2016)

№	Тесты	ЭГ	КГ	t	P
1	Тест ловля линейки (реагирующая способность), см	25,8±3,7	25,3±3,9	1,6	P>0,05
2	Проба Ромберга (сохранение равновесия), с	6,2±2,4	6,5±2,8	1,7	P>0,05
3	Проба Ромберга «Аист» (сохранение равновесия), с	2,2±1,7	2,4±1,9	1,8	P>0,05
4	«Фишки» (кинестетическая координационная способность), с	14,4±4,6	14,0±4,9	1,7	P>0,05

способностей в экспериментальной методике являлись подвижные игры и различные упражнения динамического и статического характера: упражнения без предметов; упражнения с предметами (мячи, ленты). Входящие в разработанную нами методику комплексы физических упражнений проводились на уроках физической культуры: в подготовительной части занятия (две минуты), в первой половине основной части занятия (семь минут) и в заключительной части занятия (две минуты). Для развития ко-

По окончании педагогического эксперимента результаты исследования по определению динамики развития координационных способностей у слабослышащих детей младшего школьного возраста свидетельствуют о статистически достоверных различиях экспериментальной и контрольной групп в тестах: «Тест ловля линейки, Проба Ромберга «Аист» (P<0,05); в тестах «Фишки» и «Проба Ромберга пяточно-носочная» (P<0,01). Данные исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Динамика развития координационных способностей у слабослышащих детей младшего школьного возраста (март, 2017)

№	Тесты	ЭГ	КГ	t	P
1	Тест ловля линейки (реагирующая способность), см	21,4±4,	23,2±4,9	3,5	P<0,05
2	Проба Ромберга (сохранение равновесия), с	10,8±2,4	8,7±2,8	4,7	P<0,01
3	Проба Ромберга «Аист» (сохранение равновесия), с	4,4±2,8	2,7±2,9	3,4	P<0,05
4	«Фишки» (кинестетическая координационная способность), с	10,5±4,4	13,5±4,6	4,6	P<0,01

ординационных способностей мы применяли методы стандартно-повторного упражнения, вариативного упражнения, игровой. Метод стандартно-повторного упражнения применялся при изучении новых, достаточно сложных двигательных действий. Метод вариативного упражнения применялся в двух основных вариантах: метод строго регламентированного и не строго регламентированного варьирования. Игровой метод применялся для увеличения двигательной активности детей, развития координационных способностей.

Результаты исследования показали, что разработанная нами экспериментальная методика развития координационных способностей у слабослышащих детей младшего школьного возраста, положительно повлияла на динамику развития их координационных способностей. По окончании педагогического эксперимента выявлены статистически достоверные различия экспериментальной и контрольной групп в тестах: «Тест ловля линейки», проба Ромберга «Аист» (P<0,05), в тестах «Фишки» и «Проба Ромберга пяточно-носочная» (P<0,01).

#### Библиографический список

1. Бернштейн Н.А. *О ловкости и её развитии*: учебник. Москва, 2001.
2. Волков Л.В. *Система управления развитием физических способностей детей школьного возраста в процессе занятий физической культурой и спортом*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2008.
3. Евсеев С.П. *Теория и организация адаптивной физической культуры*. Москва, 2010.
4. Суянгүлова Л.А. *Совершенствование координационных способностей рук детей школьного возраста*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Омск, 2006.
5. Шапкова Л.В. *Частные методики адаптивной физической культуры*. Москва, 2003.

## References

1. Bernshtejn N.A. *O lovkosti i ee razviti: uchebnik*. Moskva, 2001.
2. Volkov L.V. *Sistema upravleniya razvitiem fizicheskikh sposobnostej detej shkol'nogo vozrasta v processe zanyatij fizicheskoj kul'turoj i sportom*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2008.
3. Evseev S.P. *Teoriya i organizaciya adaptivnoj fizicheskoj kul'tury*. Moskva, 2010.
4. Suyangulova L.A. *Sovershenstvovanie koordinacionnyh sposobnostej ruk detej shkol'nogo vozrasta*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Omsk, 2006.
5. Shapkova L.V. *Chastnye metodiki adaptivnoj fizicheskoj kul'tury*. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 15.04.17

УДК 378

**Shibaev V.P.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics, Stavropol State Agrarian University (Stavropol, Russia), E-mail: shibaevy\_stv@mail.ru*

**THE CONTRIBUTION OF THE MATHEMATICAL DISCIPLINES IN THE PROCESS OF TRAINING SPECIALISTS IN THE FIELD OF SERVICES TO THE POPULATION.** The article discusses the role of mathematics in the educational process of the faculty of service and tourism. In the course of training specialists in service and tourism in the study of discipline "Mathematics" discusses topics of mathematical analysis, analytical geometry and linear algebra, and probability theory and mathematical statistics. For students whose profession will be connected with the service or tourist activities, these disciplines play an important role: they help to shape the algorithmic and logical thinking; contribute to the development of modern methods of mathematical modeling in the analysis of socio-economic processes; facilitate the mastery of research methods and solving math problems as well as developing in students the ability to extend their mathematical knowledge.

**Key words: service and tourism, training, mathematical discipline, methods of training in mathematics in higher education.**

**В.П. Шубаев**, канд. пед. наук, доц. каф. математики, Ставропольский государственный аграрный университет, г. Ставрополь, E-mail: shibaevy\_stv@mail.ru

## ВКЛАД МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СФЕРЫ УСЛУГ НАСЕЛЕНИЮ

В статье рассматривается роль математики в учебном процессе факультета сервиса и туризма. В курсе обучения специалистов сервиса и туризма при изучении дисциплины «Математика», рассматриваются разделы математического анализа, аналитическая геометрия и линейная алгебра, а также теория вероятности и математическая статистика. Для студентов, чья профессия будет связана с сервисной, либо туристской деятельностью, данные дисциплины играют важную роль: помогают формировать алгоритмическое и логическое мышление; способствуют освоению современных методов математического моделирования при анализе социально-экономических процессов; содействуют овладению методов исследования и решения математических задач, а также выработке у студентов умения самостоятельно расширять свои математические знания.

**Ключевые слова: сервис и туризм, профессиональная подготовка, математические дисциплины, методы проведения занятий по математике в высших учебных заведениях.**

Человек, получающий высшее образование, должен быть всесторонне развит в любой сфере, будь то экономика, социология, информатика, математика и т. д. Будучи специалистом, выпускник должен иметь представление об особенностях математического метода познания окружающего мира, владеть математическим языком, иметь представление о прикладных аспектах математики, а также анализировать частные явления и находить общие закономерности, ведь именно эта наука наилучшим образом содействует этому. Такая дисциплина, как математика, способствует формированию математической культуры и математического стиля мышления. Переводя транспортную, экономическую, управленческую или любую другую задачу на математический язык, высококвалифицированный специалист получает возможность использовать для ее решения все разнообразие и богатство средств математики. В отличие от других моделей наук, математика дает весьма четкие логические модели для изучения окружающей действительности. Математической моделью изучаемого объекта (явления, процесса) называется логическая конструкция, отражающая геометрические формы этого объекта и количественные соотношения между его числовыми параметрами [1 – 3].

Использование математических методов создает так называемый математический стиль мышления, т. е. абстрактный, логический, а так же нацеленный на поиск закономерностей [4]. Для математических методов характерно: использование точных количественных оценок; сочетание индуктивного и дедуктивного подходов; четкость формулировок и определений; логическая строгость; универсальность.

Для комплексного изучения математики в условиях высшего образования необходимы различные методы проведения лекционных и практических занятий. Их можно осуществлять с помощью:

1) Интерактивных методов, то есть взаимодействия между преподавателем и студентами, к которым относятся:

- Игровые интерактивные методы обучения, такие, как деловая учебная игра, ролевая игра, психологический тренинг.

- Неигровые интерактивные методы обучения: анализ конкретных ситуаций (case-study), групповые дискуссии, мозговой штурм, методы кооперативного обучения;

2) Использования новых технологий в обучении, например: лекций-презентаций, построение компьютерных графиков и схем и многое другое.

Благодаря данным методам, студенты намного легче усваивают математические дисциплины.

Специалист, который грамотно и аккуратно использует математические методы, приносит пользу в любой сфере деятельности, в том числе и в сфере услуг [5; 6].

Вузовская программа по математике для разных специальностей имеет свои особенности, курсы сориентированы на потребности смежных дисциплин, но математическое ядро, как правило, общее для всех. Существенную часть государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по дисциплине «Математика» составляет изучение её оснований, к которым традиционно относят, в том числе, математическую логику. Здесь присутствует достаточно богатая почва для мотивации изучения математики, аргументов можно приводить много, причем они будут для студентов весьма значимыми и актуальными. Достаточно того, что при формулировании математических утверждений используется так называемая предметная речь, обладающая такими свойствами, как краткость, лаконичность, четкость. Все эти качества необходимы для грамотной профессиональной речи специалиста в области сервиса и туризма.

В курсе обучения специалистов сервиса и туризма при изучении дисциплины «Математика», рассматриваются разделы математического анализ, аналитическая геометрия и линейная алгебра, а также теория вероятности и математическая статистика. Для студентов, чья профессия будет связана с сервисной, либо туристской деятельностью, данные дисциплины играют важную роль: помогают формировать алгоритмическое и логическое мышление; способствуют освоению современных методов математического моделирования при анализе социально-экономических процессов; содействуют овладению методов исследования и решения математических задач, а также выработке у студентов умения самостоятельно расширять свои математические знания.

Как отмечает Н.П. Пучков [3], функциональную характеристику процесса обучения математике в соответствии с его целями можно представить в виде совокупности трёх групп функций:

- осознание студентами интеграционной, синтезирующей роли математического знания в системе специальных, профессиональных знаний как основы, расширяющей их представление о научной картине будущей профессиональной деятельности, когда появляются убеждения в том, что успех избранной деятельности, её значимость для общества в определённой мере зависят от математической подготовки, от развития умения находить наиболее оптимальные математические методы;

- расширение представлений студентов об интеграции и диалектике естественно-научного и философского знаний. Понимание абстрактных математических понятий (бесконечное, конечное, пространство, время) обогащается профессиональным смыслом. В результате, процесс обучения математике содействует совершенствованию методологической подготовки будущего специалиста, формирует умение практически использовать диалектический метод познания в учёбе и будущей профессиональной деятельности;

- углубление понимания студентами психологических основ развития своего мышления, способствующего развитию уме-

ний профессиональной умственной деятельности: от механического заучивания к приобретению новых знаний путём аналогий, обобщению известных теорий [4].

Если взять гостиничный бизнес, то можно проследить, что на каждом этапе необходимы правильные и точные расчеты. Например, сколько мест в гостинице или отеле заняты, какое количество полотенец нужно доложить в номер, какое количество людей посетит данный отель, издержки номеров. В гостиничном сервисе существуют свои специальные формулы для подсчета показателей доходности номерного фонда, среднемесячные показатели величины койко-суток в гостинице, коэффициент потенциальных возможностей гостиницы и т. д. [5]

Также знание математики играет довольно большую роль и в ресторанном бизнесе. Все работники ресторана: повара, официанты, бармены, администраторы, связаны с математическими расчетами.

Таким образом, можно сделать вывод, что благодаря знанию математики будущие специалисты начинают логически мыслить, анализировать, находить множество путей для решения профессиональных задач. Математика так же играет важную роль в естественнонаучных, инженерно-технических и гуманитарных исследованиях. Причина проникновения математики в различные отрасли знаний заключается в том, что она предлагает весьма четкие модели для изучения окружающей действительности в отличие от менее общих и более расплывчатых моделей, предлагаемых другими науками. Без современной математики с ее развитым логическим и вычислительным аппаратом был бы невозможен прогресс в различных областях человеческой деятельности. Эта наука является не только мощным средством решения прикладных задач и универсальным языком науки, но также и элементом общей культуры, что делает её незаменимой в подготовке специалистов различных сфер, в том числе в области сферы услуг населению.

#### Библиографический список

1. Лесник А.Л. *Управление доходами в гостиничном бизнесе*: учебник. Москва, 2001.
2. *Роль математики в современном мире*. Available at: [www.rae.ru](http://www.rae.ru)
3. Пучков Н.П. Математический аппарат как средство обучения экономике. *Вестник ТГТУ*. 2001; Т. 4: 680 – 687.
4. Шibaев В.П. Роль математических дисциплин в обучении студентов факультета социально-культурного сервиса и туризма. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 5 (60): 233 – 234.
5. Шibaев В.П., Шibaева Л.М. Методические и этические аспекты подготовки преподавателя к проведению занятия на интерактивной основе. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 4 (47): 102 – 104.

#### References

1. Lesnik A.L. *Upravlenie dohodami v gostinichnom biznese*: uchebnik. Moskva, 2001.
2. *Rol' matematiki v sovremennom mire*. Available at: [www.rae.ru](http://www.rae.ru)
3. Puchkov N.P. Matematicheskij apparat kak sredstvo obucheniya `ekonomike. *Vestnik TGTU*. 2001; T. 4: 680 – 687.
4. Shibaev V.P. Rol' matematicheskikh disciplin v obuchenii studentov fakul'teta social'no-kul'turnogo servisa i turizma. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 5 (60): 233 – 234.
5. Shibaev V.P., Shibaeva L.M. Metodicheskie i `eticheskie aspekty podgotovki prepodavatelya k provedeniyu zanyatiya na interaktivnoj osnove. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 4 (47): 102 – 104.

Статья поступила в редакцию 17.04.17



# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГОРОВА – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 37.015.3

*Medvedeva N.I., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Psychology, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: nigstav@mail.ru*

**PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE INFLUENCE OF THE STYLE OF RESPONSE ON TEACHING AMONG SECONDARY SCHOOL TEACHERS.** The article raises a problem of forming coping behavior of a teacher at a secondary school. The author touches upon a problem of development of teachers' psychological mechanisms of coping with stress and personal and environmental resources for coping. The author concludes that purposeful psychological training of teachers to conduct prevention psychogenic disorders shapes their personally and professionally effective coping behavior. Psychological education of teachers is reasonable from the point of view of the development of adaptive behaviors conducive to a healthy lifestyle. Psychological characteristics of training teachers to conduct preventive coping psychogenic disorders based on developing psychological coping mechanisms for stress and personality-environmental coping resources.

**Key words:** psychological mechanisms of coping with stress, coping mechanisms, personal and environmental coping resources.

*Н.И. Медведева, д-р психол. наук, проф. каф. психологии, ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: nigstav@mail.ru*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ СТИЛЯ РЕАГИРОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ПРОЦЕСС ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье поднимается проблема формирования совладающего поведения педагога общеобразовательной школы. Автор затрагивает проблему развития у учителя психологических механизмов преодоления стресса и личностно-средовых копинг-ресурсов. Автор делает вывод о том, что целенаправленная психологическая подготовка педагогов к проведению профилактики психогенных расстройств заключается в формировании у них личностно и профессионально эффективного копинг-поведения. Психологическая подготовка учителя целесообразна с точки зрения развития адаптивных форм поведения, способствующих здоровому образу жизни. Психологические характеристики подготовки педагогов к проведению копинг-профилактики психогенных расстройств основаны на развитии у них психологических механизмов преодоления стресса и личностно-средовых копинг-ресурсов.

**Ключевые слова:** психологические механизмы преодоления стресса, копинг-механизмы, личностно-средовые копинг-ресурсы.

Стилем реагирования обозначается параметр индивидуального поведения, который характеризуется способом взаимодействия человека с различными сложными ситуациями, проявляется как в форме психологической защиты от неприятных переживаний, так и в виде конструктивной активности личности, направленной на разрешение проблемы. Зарубежными психологами при обозначении специфики тождественных способов поведения используются понятия coping («справляться» с чем-либо, например, с проблемной ситуацией) и defense («защита» от чего-либо, например, от неприятных переживаний).

Понятие «защитное поведение» (defensive behavior) впервые упоминается в работах З. Фрейда (1894), занимающегося психотерапевтической практикой, в работах его дочери А. Фрейд (1927). Это понятие обозначает реакцию взрослого или ребёнка на жизненные обстоятельства, которые проявляются в форме борьбы Я с невыносимыми мыслями или болезненными аффектами. Термин coping активно используется американскими психологами с начала 1960-х годов при анализе поведения человека в стрессовых ситуациях. Интересно, что первоначально психологический феномен, обозначающийся термином coping, пони-

мался более широко (Lasarus R.S., 1976). Это были и средства психологической защиты от психотравмирующих событий, вырабатываемые человеком в трудной ситуации. В русском языке наблюдается более чёткое различие этих терминов. А. Либина и А. Либин (1998) отмечают, что, согласно словарю В. Даля, слово «совладание» происходит от старорусского «лад», «сладить» и означает «справиться, привести в порядок, подчинить себе». Образно говоря, совладать с ситуацией – значит подчинить себе обстоятельства, сладить с ними.

Впервые феномен «защита» подробно описан З. Фрейдом в «Этиологии истерии» в 1896 году. Он раскрыл функциональное назначение защиты, цель, заключающуюся в ослаблении интрапсихического конфликта (напряжения, беспокойства), который вызван противоречием между инстинктивными импульсами бессознательного и интериоризированными требованиями внешней среды, возникающими в результате социального воздействия. З. Фрейд выделял девять типов защитных механизмов: «регрессия», «подавление», «отрицание», «обращение против себя», «проекция», «интроекция», «реверсия», «реактивные образования», «изоляция». Мы не задаёмся целью дать интер-

претацию каждого типа защиты, их можно найти в соответствующей литературе. Мы только отмечаем, что защитные механизмы представлены ригидными процессами, действующими нереалистично, без учёта целостности ситуации и долговременной перспективы. Неудивительно, что цели психологической защиты если и достигаются, то ценой объективной дезинтеграции поведения, ценой уступок, самообмана или даже неврозов.

В рамках нашей проблемы взяты за основу конструктивные способы преодоления конфликтов и трудностей учителя, составляющие механизмы психологической регуляции или совладания, важнейшей целью которых считаются достижения реалистического реагирования на происходящие события, реалистический учёт целостной ситуации, умение пожертвовать частным, ситуативным, способность разбивать всю проблему на потенциально разрешимые задачи. Копинг-механизм педагога является его субъективным качеством, связан с субъективной оценкой ситуации, показателем индивидуальных возможностей преодоления трудной жизненной ситуации. Существует ряд способов, попыток преодоления стрессовой ситуации учителем, которые детерминированы индивидуальным опытом, индивидуальными особенностями педагога, особенностями личности, силой актуальных потребностей, субъективными возможностями к активным действиям.

Следует отметить, что педагогический труд можно рассматривать как состояние хронического стресса, продолжительного по времени, многократно повторяющегося. Тогда встаёт вопрос о стрессоустойчивости учителя, предполагающей наличие признака устойчивости как способности сохранять себя в условиях изменяющейся в некоторых пределах среды. Устойчивость к стрессу несводима только к поддержанию определённых состояний, она охватывает сохраняемость процесса в целом – последовательность состояний во времени. Её отличает активный характер (можно рассматривать как процесс и как результат), она является неотъемлемой частью развития, стороной процесса адаптации.

Под термином стрессоустойчивость С.В. Субботин (1992) и А.А. Баранов (1997) понимают такие частные его составляющие, как эмоциональная устойчивость, психологическая устойчивость к стрессу, стресс-резистентность, фрустрационная толерантность [1; 2].

В современной ситуации социально-экономической нестабильности, ломки прежних стереотипов, с ростом безработицы и происходящим расслоением общества большое воздействие стресса испытывают учителя, специфика работы которых требует больших резервов самообладания и саморегуляции. Недостаточная относительная эффективность традиционных приёмов воспитательного воздействия, стихийное развитие коммуника-

тивных способностей и навыков самоорганизации учителей в многочисленных стрессовых ситуациях, создаваемых в том числе и самими учителями в школе, делают проблематичным сохранение здоровья как учителей, так и учеников [2]. Об этом свидетельствует развитие неврозов, психосоматических заболеваний и других пограничных состояний у этих контингентов.

Важным подходом к разрешению выявленной проблемы явилось переосмысление психологической подготовки учителя, основанное на формировании у него высокофункционального копинг-поведения и выработки навыков, способствующих личностно-профессиональному росту. Такая подготовка позволит учителям формировать в общеобразовательной школе социально-поддерживающие сети, через которые педагоги будут способны оказывать на достаточно профессиональном уровне своевременную психологическую и социальную поддержку учащимся, своим коллегам, обучать на примере собственного поведения активным стратегиям преодоления проблем. Данный подход поможет расширить возможности психологической подготовки, сформировать у учителя навыки эффективного профессионального копинг-поведения:

1) копинг-стратегии («разрешение проблем», «поиск социальной поддержки», «избегание») и уровень тревожности, испытываемой учителями общеобразовательных школ, как индикатор стресса;

2) влияние самооценки на формирование копинг-поведения учителей общеобразовательных школ;

3) влияние личностно-средовых копинг-ресурсов: восприятия социальной поддержки, локуса контроля, эмпатии на формирование копинг-поведения и самооценку учителей общеобразовательных школ.

В рамках разработанной нами экспериментальной программы мы предлагаем технологию и техники психологической подготовки учителей к проведению копинг-профилактики психогенных расстройств. Эта программа основана на развитии у педагога психологических механизмов преодоления стресса и личностно-средовых копинг-ресурсов. Целенаправленная психологическая подготовка педагогов к проведению профилактики психогенных расстройств, заключается в формировании у них личностно и профессионально эффективного копинг-поведения. Психологическая подготовка учителя целесообразна с точки зрения развития адаптивных форм поведения, способствующих здоровому образу жизни. Психологические характеристики подготовки педагогов к проведению копинг-профилактики психогенных расстройств основаны на развитии у них психологических механизмов преодоления стресса и личностно-средовых копинг-ресурсов.

#### Библиографический список

1. Баранов А.А. *Психология стрессоустойчивости педагога: теоретические и прикладные аспекты*. Автореферат диссертации ... доктора психологических наук. Санкт-Петербург, 2002.
2. Субботин С.В. *Устойчивость к психическому стрессу как характеристики метаиндивидуальности учителя*: Диссертация ... кандидата психологических наук. Пермь, 1992.
3. Глушкова Н.И. *Динамика психотипологической структуры личности в условиях социального стрессирования*: монография. Москва, 2004.
4. Глушкова Н.И. Деструктивное влияние эндогенных и экзогенных факторов на профессионализм учителя. *Успехи современного естествознания*. 2004; 9: 102.

#### References

1. Baranov A.A. *Psichologiya stressoustojchivosti pedagoga: teoreticheskie i prikladnye aspekty*. Avtoreferat dissertacii ... doktora psihologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2002.
2. Subbotin S.V. *Ustojchivost' k psichicheskomu stressu kak harakteristiki metaindividual'nosti uchitelya*: Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Perm', 1992.
3. Glushkova N.I. *Dinamika psihotipologicheskoy struktury lichnosti v usloviyah social'nogo stressirovaniya*: monografiya. Moskva, 2004.
4. Glushkova N.I. Destrukivnoe vliyaniye endogennyh i ekzogennyh faktorov na professionalizm uchitelya. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2004; 9: 102.

Статья поступила в редакцию 20.02.17

УДК 159.9

**Timofeeva T.S.**, senior teacher, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: timofeeva-ts@mail.ru

**AGE AS AN INTEGRATIVE INDICATOR FOR STUDYING CONSUMER BEHAVIOUR.** The article has a cross-subject character; it unites scientific research of psychological disciplines (developmental psychology, personality psychology, economic psychology), economics, marketing and sociology. It represents theoretical analysis of integrative processes in science. The author considers age as a problem field which combines psychological science with the study of consumer behavior. Age traits appear in all spheres of people's activities, which makes age a universal criterion while analyzing their behavioral traits. The objective of the article is to analyze the possibility of studying consumer behavior in relation to age, as well as approaches to the concept of age and its periodization. The

age of maturity is regarded as a significant period as far as investigating people's behavior is concerned. It is important, because a mature personality has not only fully formed individual typological characteristics, but also the resources for their actualization. These characteristics are manifested in consumer behavior and make it possible to forecast people's choice, predict and control demand, which makes this work important today for both structuring theoretical knowledge about consumer behavior and practical application of the received data.

**Key words:** age, maturity, life journey, consumer, consumer behavior, integration, factors of consumer behavior, lifestyle, style of behavior.

*T.С. Тимофеева, ст. преп. Волгоградского государственного университета, г. Волгоград, E-mail: timofeeva-ts@mail.ru*

## ВОЗРАСТ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ

Настоящая работа имеет междисциплинарный характер, объединяя научные исследования психологических отраслей (психологии развития, психологии личности, экономической психологии), экономики, маркетинга и социологии. В ней проведён теоретический анализ интегративных процессов в науке. Автором предлагается рассматривать возраст в качестве проблемного поля, которое объединяет психологические знания с исследованиями потребительского поведения. Возрастные особенности проявляются во всех сферах жизнедеятельности личности, что делает возраст универсальным критерием для анализа большинства её поведенческих проявлений. Основное содержание работы составляет анализ возможности изучения потребительского поведения с точки зрения возраста, а также подходы к понятию возраста и его периодизации. Период взрослости выступает в данной работе в качестве значимого периода для исследований поведения человека, так как зрелая личность не только имеет сформированные индивидуально-типологические особенности, но и обладает ресурсами для их реализации. Эти особенности объективно проявляются в потребительском поведении и позволяют предсказывать выбор человека, прогнозировать спрос и управлять им, что делает работу актуальной как для структурирования теоретических знаний о потребительском поведении, так и для применения полученных данных на практике.

**Ключевые слова:** возраст, зрелость, жизненный путь, потребитель, потребительское поведение, интеграция, факторы потребительского поведения, стиль жизни, стиль поведения.

Современная наука с каждым днем претерпевает изменения (А.Ю. Маркелов, О.М. Овчинникова, Ю.В. Рыжов, И.В. Черникова, В.Я. Янчук, В.Я. Мазиллов и др.). Познание реальности всё больше сопряжено с запросами повседневной жизни человека и общества. Ни одна из наук самостоятельно уже не может стать объяснительным принципом для решения практических задач. Мы наблюдаем всё большее взаимопроникновение, сближение различных отраслей психологии с экономикой, маркетингом, социологией, философией, биологией, медициной. Эти интегративные процессы происходят не только внутри науки, но и между научной сферой, образованием и бизнесом. Существующие тенденции давно перешли под государственный контроль, что закрепляется на законодательном уровне. В частности существует федеральный закон от 01.12.2007 г. N 308-ФЗ. «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам интеграции образования и науки» [1].

Процесс интеграции наук – самостоятельная методологическая проблема, которой занимаются такие учёные, как В.А. Лекторский, И.Т. Фролов, В.А. Янчук, В.А. Мазиллов, В.И. Алексеев, В.Н. Спицнадель, О.Р. Шувалова, Т.Е. Кузнецова, Г.А. Китова, Л.М. Гохбер, С.В. Егерев и др. Интеграция может проходить на нескольких уровнях: формальном или содержательном. В.Я. Янчук рассматривает варианты развития интегративного подхода как эклектику «парадигмального позиционирования», «интегративно-эклектического диалога альтернативных традиций» и «критического рефлексивного позиционирования», отмечая, что анализировать поведение человека, его личность необходимо именно через воздействие социокультурных факторов. Эти факторы являются объяснительными принципами для многих разрозненных предметов психологических исследований [2, с. 136]. В.Я. Мазиллов, анализируя процесс интеграции как достижение целостности, предлагает рассматривать разные уровни или виды методологии: когнитивная, методология психологической практики и коммуникативная. Именно в рамках последней должно происходить соотнесение различных теорий и концепций психологической науки, обеспечение их взаимодействия за счёт создания новых методов, теоретического аппарата [3, с. 182].

Общий принцип интегративных процессов заключается в поиске феномена или общего проблемного поля, которое позволит не противоречить разным теориям, но описать его в целостности. Как показывают эти исследования, сама интеграция – сложный процесс внутри разных направлений одной науки, но еще более сложный, когда речь идет о междисциплинарном подходе к исследованию.

Какой феномен может объединить психологию со множеством других направлений исследования человека и общества? Мы предлагаем рассмотреть в качестве такого проблемного поля возраст. Психологические аспекты изменения личности на раз-

ных возрастных этапах изучает психология развития и акмеология. В биологии и психофизиологии рассматривается становление индивида и его морфологические, физиологические и биохимические изменения организма в онтогенезе; в медицине и её разделах – болезни и их сочетания у людей разного возраста, разрабатывают методы их лечения и профилактики для каждого возраста (например, гериатрия или педиатрия). В экономике и маркетинге также учитывают возрастные особенности, когда говорят о формировании экономического поведения или его особенностях у потребителей пожилого или молодого возраста.

Такое внимание к возрастным аспектам и рассмотрение проблем с учётом возраста не случайно. Возраст – «качественно своеобразный период физического, психологического или поведенческого развития, характеризующийся присущими только ему особенностями» [4, с. 3]. Возраст – категория, отражающая уникальное сочетание поведенческих и психических особенностей, так как они уже не повторяются за пределами данного временного периода. Как самостоятельный феномен рассматривают возраст в психологических концепциях Э. Эриксона, Р. Сирс, З. Фрейд и А. Фрейд, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, Г. Крайг, Д. Левинсон, О.Е. Смирнова, М.В. Гамзео, Л.Ф. Обухова, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова, Хейвиггерст, Д.Б. Бромлей, В.В. Гинзбург и другие.

Современные психологические исследования делают акцент на особенностях зрелой личности. Например, Б.Н. Рыжов не рассматривает период детства в своей периодизации развития. Она начинается с подросткового возраста (от 15 лет до 91 года). В основу данной периодизации Б.Н. Рыжов заложил теорию системной психологии, выделив 8 эпох жизни человека по преобладанию вида мотивации [5]. Е.В. Самаль анализирует становление личности зрелого человека через развитие его «акме». Это понятие трактуется как «вершинная, предельная, пиковая точка в творческом саморазвитии человека, наиболее полно проявляющая его зрелость как личности, субъекта деятельности и индивидуальности» [6].

В современных математических исследованиях также интересуются периодизацией возраста, что также подтверждает интерес к феномену возраста как интегративному. Л.И. Клеина создаёт модель-матрицу для анализа возрастных периодов. Она ссылается на работу Эпштейн Михаила [7] о периодизации двойных возрастов, в которой указывается, что возраст – «это не только определённый период человеческой жизни, но и определённая фаза в становлении каждого периода. У периода детства есть своё детство, своё отрочество, молодость, зрелость и своя старость». Таким образом, каждая фаза (детство, отрочество, молодость, зрелость, старость) повторяется в периодах детства, отрочества, молодости, зрелости и старости [8].

Как показывают исследования Э. Эриксона, Е.В. Самаль, К.Н. Поливановой, Л.И. Клеминой, зрелость – значимый период жизни, так как, с одной стороны, происходит профессиональное развитие и социализация личности, а с другой – продолжается её становление. Если рассматривать концепцию Э. Эриксона, то к периоду зрелости относятся три последних стадии развития: шестая, седьмая и восьмая. Личность в процессе своего развития должна преодолеть ряд кризисов, сформировав определённые качества с учётом новых социальных требований и отношений [9]. Именно в период зрелости в здоровой личности можно наблюдать сформированные ценности, черты, можно говорить о том, что человек начинает реализовывать стиль жизни, который до этого формировался.

Все изменения в ценностях, мотивации, самоотношении находят отражение в объективном мире. Ещё в период развития бихеиористического направления было показано, что внутренние психические процессы проявляются во внешнем мире и становятся доступными для исследования через поведение. Актуальной темой для изучения поведения и его различных видов стало потребительское поведение. Это связано с тем, что в нём установки, ценности, эмоции, стратегии принятия решений буквально сталкиваются с объективным миром, миром материальных благ, товаров и услуг.

Проблема потребительского поведения – одна из актуальных тем для исследования в рамках междисциплинарного подхода и достаточно новая для психологических исследований, хотя отдельные её аспекты можно найти в трудах многих учёных (И.В. Алешина, А.Л. Журавлев, В.И. Ильин, Т.В. Фоломеева, Д. Канеман, А. Тверски, Дж. Говард, Д. Шет и др.). Потребителей можно рассматривать как отдельную социальную группу, изучать их поведение, убеждения, особенности мышления и принятия решений. Основу теории потребления заложили социологи (Т. Веблен, М. Вебер, К. Маркс, Г. Зиммель), затем исследования проводились в рамках экономической теории, маркетинга, как самостоятельная дисциплина «Поведение потребителей» сформировалась в конце XX века. В рамках данного предмета анализируются институциональные основы потребления, объекты потребления, его социальные функции (в том числе коммуникации, идентификации и самореализации, социализации, стратификации), особенности взаимодействия субъекта и объекта потребления. Например, ученые из Университета Найроби изучали влияние социально-культурных факторов потребительского выбора коммерческих банков. Культура и субкультуры, социальные группы практически не влияют на принятие решения, наибольшее значение показали социальные факторы, связанные с привлечением и удержанием клиентов [10]. Факторы, которые приводят к импульсивному поведению рассматривают М.П. Гарднер, В.Д. Рук, Ж.Э. Берроуз, Б.Г. Ребзуев и др. Понятия рекламного образа, фирменного стиля, товарного знака, символа, которые определяют предпочтения человека при выборе товара, рассматриваются в работе Л.А. Шалимовой [11].

Потребительское поведение может выступать в качестве индикатора трансформации общества (Г.М. Россинская), так как оно проявляется в изменении систем норм и ценностей населения [12, с. 23]. Большое значение в моделировании поведения потребителей придают психологическим компонентам (таким как мотивация, восприятие и усвоение, убеждения, отношение). Авторы С.И. Добрыднев, Т.С. Добрыднева убеждены, что «рациональная и эмоциональная (логическая и психологическая) стороны поведения человека не просто идут параллельно, но и неразрывно связаны и обуславливают одна другую» [13, с. 270].

С точки зрения экономических и маркетинговых исследований, о влиянии возраста на потребление существует много противоречивых данных и теорий. Большой интерес к возрасту как фактору, объясняющему поведение потребителей, проявляют в США в маркетинге (Ф. Котлер, Дж. Сондерс, Г. Армстронг, В. Вонг, Д. Траут) и в науке «Поведение потребителей» (Д. Хокинс, Дж. Энджел, Х. Берман и др.). Возраст в маркетинге включён в совокупность личностных факторов, оказывающих влияние на поведение потребителей (наряду с жизненным циклом семьи, её экономическим положением, образом жизни, родом занятий, типом личности и представлением о самом себе). Например, анализ факторов предпочтения рыбы в Тайване (Ho-Shui Li, Jack E. Houston, Sue-Mei Wang, Hwang-Jaw Lee) показал, что социально-демографические факторы (пол, возраст, социальное положение) имеют самое существенное влияние. Также значимое воздействие на потребителя оказывает культура, которой он принадлежит, социальные факторы (референтные груп-

пы, семья, социальные роли) и психологические (мотивация, убеждения, отношения). Главный фактор, детерминирующий потребительское поведение, по мнению бихевиористов, изучающих поведение потребителей, – это «образ жизни» («life-style»). Однако во многих других исследованиях (Л. Саймон-Русинович, К. Махони, С. Десмонда, Р. Таффлинера, Т. Парсонса и др.) возраст среди других характеристик не был тем существенным фактором, который оказывает влияние на потребительские предпочтения.

Важно отметить, что объектом потребления выступают не только физические предметы и товары, но и услуги, и духовные ценности. Все они отличаются совокупностью свойств: утилитарно-функциональных (ресурса, извлекаемого из потребления), знаково-символических (содержат информацию о социальном статусе, принадлежности к определённой группе) и аффективных (фактор эмоционального воздействия на потребителя). Именно возрастные особенности личности могут проявиться не только в предпочтении одних объектов другим, но и в разном функциональном использовании.

В экономике, маркетинге, социологии механизмы потребления (выбора, принятия решений о покупке, ее использования, оценки затрат и получения выгоды) объясняют действием не только экономических факторов, но и социально-психологических (стиль жизни и ценности личности, социальные роли и семейные традиции, мотивация, осознаваемые и неосознаваемые установки, когнитивные стили, эмоциональное состояние и психологическое здоровье). Действие этих факторов происходит в совокупности, но большинство типологий потребителей строятся на каком-то одном из них или на сочетании двух-трёх условий. Это обусловлено, прежде всего, невозможностью измерить все показатели в одном исследовании.

Однако необходимость в комплексном описании потребительского поведения остаётся. Объяснение поведения будет проще, если широкий спектр психологических характеристик будет сконцентрирован в возрастных особенностях личности. С одной стороны, это важно для манипулирования потребителями, для регулирования рынка услуг, управления экономическим ростом государств, а с другой – с целью защиты личности от разрушительного воздействия вирусной рекламы, навязанного потребления, формирования необходимых конструктивных паттернов или моделей поведения. При этом защита потребителей – не только задача психологов, но и государственная политика. На уровне государственного регулирования существуют законодательные акты, которые регулируют вопросы прав и обязанностей, как потребителей, так и производителей. В частности, это касается возрастных ограничений на приобретение определённых товаров или услуг. Со стороны психологической науки на основе успешности преодоления кризисов зрелости можно судить о причинах возрастания девиантных форм потребительского поведения, все большей неопределённости и импульсивности в потребительских стратегиях. Все эти процессы делают актуальными комплексное исследование потребительского поведения на основе интегративного подхода через призму возрастной психологии и психологии развития.

Это подтверждают результаты исследования О.С. Посыпановой, что «возрастная изменчивость потребительских предпочтений и возрастная изменчивость психологических свойств потребительских предпочтений существует» [14]. В своей монографии она выделяет семь стадий в возрастной динамике потребительских предпочтений от рождения до конца жизни, 3 из них относятся к периоду зрелости, которые соотносятся к периодам в концепции Ананьева Б.Г. (18 – 25 – ранняя зрелость, 26 – 46 – средняя зрелость, 47 – 60 – поздняя зрелость). Период зрелости охватывает четвертую (17 – 23 года), пятую (23 – 45 лет) и шестую (45 – 65 лет) стадии. На четвертой стадии идёт активное развитие потребительских предпочтений, на пятой – их фиксация, шестая связана с редукцией потребительских предпочтений. Это деление по особенностям потребления. То есть если на предыдущих возрастных периодах потребительские предпочтения только начинают формироваться (они характеризуются неустойчивостью, импульсивностью, непредсказуемостью, носят больше игровые мотивы), то в период зрелости они уже обретают чёткие параметры, что даёт возможность сегментировать рынки.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Возраст как психологический феномен можно рассматривать в качестве общего проблемного поля для интеграции

многих отраслей и направлений в науке, а в частности для исследования потребительского поведения.

2. Наиболее значимым возрастным периодом для исследований поведения человека является период взрослости, так как личность не только имеет уже сформированные индивидуально-типологические особенности, но и обладает наиболее широким спектром ресурсов для их проявления и реализации.

3. Период взрослости имеет свои социально-психологические особенности, объективно проявляющиеся в потре-

бительском поведении и доступные наблюдению, фиксации, анализу. Эти особенности закрепляются в устойчивых моделях, стилях потребительского поведения, которые, с одной стороны, говорят об успешности личностного развития, о решённых личностных кризисах или, наоборот, о стагнации, а с другой – позволяют предсказывать потребительские предпочтения, прогнозировать спрос и управлять им, выстраивать эффективную систему маркетинговых коммуникаций (реклама, PR).

#### Библиографический список

1. *Федеральный закон от 01.12.2007 N 308-ФЗ (ред. от 29.12.2012) «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам интеграции образования и науки»*. Available at: <http://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-01122007-n-308-fz-0/>
2. Янчук В.Я. *От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете*: сборник материалов юбилейной конференции: В 5 т. Отв. ред. Д.Б. Богоявленская. Москва: Когито-Центр, 2015; Т. 1.
3. Мазилев В.Я. Коммуникативная методология и интеграция психологического знания. *Ярославский педагогический вестник*. 2016; 3: 181 – 191.
4. Немов Р.С. *Психология*. Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн.2. Психология образования. 2-е изд. Москва: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.
5. Рыжов Б.Н. Системная периодизация развития. *Системная психология и социология*: Всероссийское периодическое издание, научно-практический журнал. Москва: МГПУ, 2012. № 5(1): 5 – 24.
6. Самаль Е.В. «Акме» как вершина личного и профессионального развития самоактуализирующейся личности. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития*. 2013; Т. 2; 2: 129 – 134.
7. Эпштейн М.Н. К философии возраста. Фрактальность жизни и периодическая таблица возрастов. *Бюллетень сибирской медицины*. 2006; 5.
8. Кленина Л.И. Акмеологическая особенность периодизации возрастного развития человека. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2010; 15: 105 – 109.
9. *Психология человека от рождения до смерти*. Под общей редакцией Реана А.А. Санкт-Петербург: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002.
10. David Kipngetch Chepkangor, Elias Kimutai Rotich, Quinter Omware. Effects of Socio-Cultural Factors on Consumer Choice of Commercial Banks: A Case of Kenya Commercial Bank in Nakuru Town. *Journal of Finance and Accounting*. 2015; Vol. 3; No. 1: 1 – 9.
11. Шалимова Л.А. Коммуникационно-креативные стратегии цвета в рекламе. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50).
12. Россинская Г.М. Потребительское поведение домохозяйства в условиях трансформации российского общества. *Вестник УГАТУ*. 2009; 3.
13. Добрыднев С.И., Добрыднева Т.С. Психологическая компонента в моделировании покупательского поведения потребителей. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; Т. 60; № 5: 268 – 270.
14. Посыпанова О.С. *Экономическая психология: психологические аспекты поведения потребителей*: монография. Калуга: Издательство КГУ им. К.Э. Циолковского, 2012.

#### References

1. *Federal'nyj zakon ot 01.12.2007 N 308-FZ (red. ot 29.12.2012) «O vnesenii izmenenij v otdel'nye zakonodatel'nye akty Rossijskoj Federacii po voprosam integracii obrazovaniya i nauki»*. Available at: <http://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-01122007-n-308-fz-0/>
2. Yanchuk V.Ya. *Ot istokov k sovremennosti: 130 let organizacii psihologicheskogo obshchestva pri Moskovskom universitete*: sbornik materialov yubilejnoy konferencii: V 5 t. Otв. red. D.B. Bogoyavlenskaya. Moskva: Kogito-Centr, 2015; T. 1.
3. Mazilov V.Ya. Kommunikativnaya metodologiya i integraciya psihologicheskogo znaniya. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2016; 3: 181 – 191.
4. Nemov R.S. *Psihologiya*. Uchebnik dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenij. V 3 kn. Kn.2. Psihologiya obrazovaniya. 2-e izd. Moskva: Prosveschenie: VLADOS, 1995.
5. Ryzhov B.N. Sistemnaya periodizaciya razvitiya. *Sistemnaya psihologiya i sociologiya*: Vserossijskoe periodicheskoe izdanie, nauchno-prakticheskij zhurnal. Moskva: MGPU, 2012. № 5(1): 5 – 24.
6. Samal' E.V. «Akme» kak vershina lichnogo i professional'nogo razvitiya samoaktualiziruyushejsya lichnosti. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya*. 2013; T. 2; 2: 129 – 134.
7. `Epshtejn M.N. K filosofii vozrasta. Fraktal'nost' zhizni i periodicheskaya tablica vozrastov. *Byulleten' sibirskoj mediciny*. 2006; 5.
8. Klenina L.I. Akmeologicheskaya osobennost' periodizacii vozrastnogo razvitiya cheloveka. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*. 2010; 15: 105 – 109.
9. *Psihologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti*. Pod obshej redakciej Reana A.A. Sankt-Peterburg: PRAJM-EVROZNAK, 2002.
10. David Kipngetch Chepkangor, Elias Kimutai Rotich, Quinter Omware. Effects of Socio-Cultural Factors on Consumer Choice of Commercial Banks: A Case of Kenya Commercial Bank in Nakuru Town. *Journal of Finance and Accounting*. 2015; Vol. 3; No. 1: 1 – 9.
11. Shalimova L.A. Kommunikacionno-kreativnye strategii cveta v reklame. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50).
12. Rossinskaya G.M. Potrebiteľ'skoe povedenie domohozyajstva v usloviyah transformacii rossijskogo obshchestva. *Vestnik UGATU*. 2009; 3.
13. Dobrydnev S.I., Dobrydneva T.S. Psihologicheskaya komponenta v modelirovanii pokupatel'skogo povedeniya potrebitelej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; T. 60; № 5: 268 – 270.
14. Posypanova O.S. *Ekonomicheskaya psihologiya: psihologicheskie aspekty povedeniya potrebitelej*: monografiya. Kaluga: Izdatel'stvo KGU im. K.`E. Ciolkovskogo, 2012.

Статья поступила в редакцию 14.02.17

УДК 159.9.072

**Tsareva E.S.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior teacher, Department of Specialty Courses, Crimean Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Simferopol, Russia), E-mail: zavadski65@mail.ru

**INTEGRATED PROGRAM OF RESOCIALIZATION OF PERSONALITY IN POST-CRISIS PERIODS OF LIFE.** The article presents the results of a study aimed at building an integrated psychological and personality resocialization programs in post-crisis periods of one's life. The author theoretically grounds and empirically confirms the view that program of resocialization of an individual in the post-crisis period should be based on systematic principles, unity diagnosis and correction, dynamism, complexity, the activity of correction principle. In the course of theoretical and empirical analysis, the consultative, diagnostic, correctional, analytical and synthetic constituents have been defined in the introduction of the program. The paper reveals the need for a humanistic, existential and cognitive-behavioral approaches and mechanisms of internalization, reflection, mediation. Empirical testing has been carried out on young and middle-aged people with personal, professional, event-biographical crises, mid-life crisis.

**Key words:** identity, resocialization, self-realization, self-actualization.

**E.С. Царева**, канд. психол. наук, ст. преп. каф. специальных дисциплин Крымского филиала Краснодарского университета МВД России; г. Симферополь, E-mail: zavadski65@mail.ru

## ИНТЕГРИРОВАННАЯ ПРОГРАММА РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПОСТКРИЗИСНЫЕ ПЕРИОДЫ ЖИЗНИ

В статье приведены результаты исследования, нацеленного на построение интегрированной программы ресоциализации личности в посткризисные периоды её жизни. Автором теоретически обосновано и эмпирически подтверждено положение о том, что программа ресоциализации личности в период посткризиса должна быть построена на принципах системности; единства диагностики и коррекции, динамичности, комплексности; деятельностного принципа коррекции. В ходе теоретического и эмпирического анализа определены консультативно-диагностический, коррекционно-тренинговый, аналитико-синтетический блоки внедрения программы и необходимость применения гуманистического, экзистенциального и когнитивно-бихевиорального подходов и механизмов интериоризации, рефлексии, опосредования. Эмпирическая проверка проведена на выборке испытуемых молодого и зрелого возраста, переживших личностные, профессиональные, событийно-биографические кризисы, кризис середины жизни.

**Ключевые слова:** личность, ресоциализация, самореализация, самоактуализация.

Процесс общественного развития, экономических и политических преобразований связан с кризисом многих сфер жизнедеятельности, что, в первую очередь, сказалось на социальных группах, находящихся в посткризисной ситуации. Разрушительные социально-психологические последствия кризиса (личностного, профессионального, событийно-биографического, кризиса середины жизни) усложняют процесс адаптации личности, нарушают её социальную мобильность [1; 2]. С целью повышения эффективности включения личности в активную социальную жизнь, актуальным, как в психологическом, так и в социальном аспектах, является построение интегрированной психокоррекционной программы ресоциализации личности в посткризисные периоды её жизни.

Установлено, что психотерапевтическая и психолого-консультативная работа преимущественно строится на основе полимодального подхода, объединяющего техники рациональной, когнитивной, бихевиоральной психотерапии, релаксационные методики, гештальт-терапию, психодраму, логотерапию, психологический дебрифинг, с учётом ведущих стратегий преодоления кризиса: личностное дистанцирование; моделирование; изменение позиции; снижение субъективной значимости [3; 4]. Такой подход соотносится с направлением «психотерапии нового решения» (Р. Гулдинг, М. Гулдинг), в котором переоценивается смысловое переживание определённого (травматического) момента, зафиксированное в предыдущем опыте, и утверждается другой взгляд на ситуацию, себя, внешние условия и воздействия. Новый смысл достигается через переживания, соответствующие большей свободе, спонтанности, возможности доверять себе и другим, проверять и испытывать свои психологические границы, делать выбор, находить личностный ресурс для преодоления кризисных состояний.

Констатировано активное применение различных методов помощи при работе с кризисной личностью (Д. Беккер, С. Ениколопов, И. Озерский, А. Смирнов, Л. Шестопалова, М. Щербак), основными из которых являются когнитивно-поведенческая (И. Королькова, М. Наров, А. Простяков), психодинамическая (Т. Кин, Е. Фоа, М. Фридман), гипносуггестивная (Д. Бром, К. Коннор), семейная (И. Валинурова, А. Пермякова) психотерапия, техники десенсибилизации (П. Девидсон, Л. Максфилд, К. Паркер, А. Пушкарев, Ф. Шапиро) и др. В то же время отмечается недостаточность интегрированных целостных подходов к построению программ ресоциализации личности в период посткризиса, или предпочтение отдаётся психофармакотерапии.

Вышеобозначенное обуславливает необходимость построения интегрированной программы ресоциализации личности в посткризисные периоды жизни.

Задача настоящего исследования заключалась в определении содержания, принципов построения и анализе оценки эффективности интегрированной программы ресоциализации личности в период посткризиса.

Опытное исследование было проведено с использованием комплекса методов: теоретических (анализ, синтез, сравнение современных научных исследований по выдвинутой проблеме, а также их обобщение, классификация и систематизация); эмпирических (методики диагностики самооценки психических состояний (Г. Айзенк)), интраперсональных отношений (Т. Лири), уровня субъективного контроля (УСК) (Дж. Роттер, в адаптации Е. Бажина, К. Голикиной, А. Этклинда), методики изучения «Адаптивных стратегий поведения» (АСП) (Н. Мельникова), копинг-поведения (С. Норман, Д. Эндлер, Д. Джеймс, М. Паркер, в адаптации Т. Крюковой) и копинг-стратегий (WCQ) (Р. Лазарус, С. Фолкман, в адаптации Т. Крюковой, А. Куфтяк, М. Замышляевой), опро-

сник социальной поддержки F-SOZU-22 (G. Sommer, T. Fydrich, в адаптации А. Холмогоровой), «Интегративный опросник социальной сети» (Т. Довженко); методы математической обработки данных с их последующей интерпретацией и содержательным обобщением. Статистическая обработка данных и графическая презентация результатов исследования осуществлялась с помощью пакета статистических программ SPSS (версия 19.0).

Выборка была представлена испытуемыми, пережившими личностные, профессиональные, событийно-биографические кризисы, кризис середины жизни. В выборку вошли 158 испытуемых (60,8% мужчин, 39,2% женщин) в возрасте от 28 до 54 лет (экспериментальная группа). Отбор указанного контингента испытуемых был обусловлен выраженными личностными деструкциями процесса их ресоциализации.

В реализации психокоррекционной программы приняло участие 73 испытуемых, которые были распределены на две подгруппы: экспериментальную (ЭГ) – 43 респондента (18 мужчин и 25 женщин), в которой были проведены коррекционные мероприятия, и контрольную (КГ) – 30 человек (21 мужчина и 9 женщин), в которой процедура коррекции не проводилась; группы были закрытыми. Отбор испытуемых в группы происходил по принципу добровольности. Продолжительность психокоррекционной работы составляла шесть месяцев с периодичностью занятий один раз в неделю.

Результаты эмпирического исследования, а также аналитический обзор имеющихся методов психопрофилактики и коррекции личностных деструкций в процессе вторичной социализации [5; 6; 7] стали основанием для разработки интегрированной психолого-акмеологической программы ресоциализации личности в период посткризиса, основная цель которой заключалась в предупреждении возникновения возможных личностных деструкций испытуемых, а также уменьшении проявлений уже существующих.

Основными принципами построения интегрированной психолого-акмеологической программы ресоциализации личности в посткризисные периоды жизни были: принципы системности; единства диагностики и коррекции, динамичности, комплексности; деятельностный принцип коррекции. Психокоррекционная работа происходила на основе гуманистического, экзистенциального и когнитивно-поведенческого подходов, которые мотивировали испытуемых в направлении осознания собственной способности к сохранению психического и физического здоровья, возможностей самоактуализации и самореализации.

Программа состояла из трёх взаимосвязанных блоков: консультативно-диагностического, на котором осуществлялся отбор в группу, проводилась оценка психического состояния и мотивации; коррекционно-тренингового, предусматривающего внедрение комплекса различных форм коррекционной работы, а именно групповых дискуссий, психогимнастики, элементов ролевой игры, психотерапевтических упражнений, в том числе по телесно-ориентированной терапии, психодрамы, гештальт-терапии, методов активного социально-психологического обучения, и аналитико-синтетической оценки эффективности работы, с обобщением её результатов и обозначением основных составляющих эффективной реализации.

Задачи программы решались на интраперсональном уровне – развитие навыков эмоциональной саморегуляции через поэтапное формирование рефлексивной способности; трансформация деструктивных личностных установок и убеждений, развитие прогностической компетентности и продуктивного копинг-поведения как элементов единой системы стабилизации личности, навыков психогигиены эмоциональной жизни; на ин-

терперсональный уровень – тренинг дефицитарных социальных навыков, развитие способности к близким доверительным отношениям, расширение интерперсональных связей. Для решения психокоррекционных задач были использованы механизмы интериоризации, рефлексии, опосредования.

Анализ изменений показателей эмоционально-волевой сферы испытуемых после коррекции показал, что произошло снижение показателей тревожности в ЭГ ( $\varphi=1,97$ ;  $p\leq 0,01$ ). Произошли кардинальные изменения в снижении показателя фрустрационной напряженности ( $\varphi=2,39$ ;  $p\leq 0,01$ ).

Показателем успешности апробации программы стало сближение показателей в методике Т. Лири по актуальному и реальному «Я» ( $\varphi=1,61$ ;  $p\leq 0,05$ ). Анализ изменений свидетельствовал о повышении интернальности и степени самопринятия испытуемых ЭГ. По данным методики Дж. Роттера в ЭГ по подшкалам «Общая интернальность», «Интернальность в сфере достижений», «Интернальность в сфере неудач» и «Интернальность в сфере здоровья» зафиксировано достоверное повышение показателей ( $\varphi=1,61$ ;  $p\leq 0,05$ ). Среди испытуемых ЭГ снизилось количество респондентов с крайней степенью экстернальности ( $\varphi=1,75$ ;  $p\leq 0,05$ ).

Определено, что проведение коррекционных мероприятий способствовало повышению оценки производительности жизни в настоящее время (2,68 против 3,18 баллов;  $p\leq 0,03$  по критерию Вилкоксона до и после формирующего воздействия соответственно). Более высокую оценку получили и послекризисные интервалы жизни (2,82 против 3,27 баллов;  $p\leq 0,03$ ). Это свидетельствует о появлении долгосрочных планов, расширении временной перспективы, актуализации потребности в самореализации.

Констатировано, что в ЭГ увеличилась (с  $17,01\pm 0,32$  до  $18,72\pm 0,39$  баллов) частота использования копинг-стратегии планирования решения проблем ( $U=671$ ;  $p< 0,001$ ), т. е. испытуемые этой группы чаще стали использовать целенаправленный анализ возможных вариантов поведения с учётом объективных обстоятельств и прошлого опыта. Снизились (с  $16,28 \pm 0,39$  до  $12,87\pm 0,41$  балла) средние значения копинг-стратегии дистанцирования ( $U=639$ ;  $p< 0,005$ ).

Показано, что выбор стратегий поведения в ЭГ изменился в направлении более адаптивных. Произошло смещение в сторону использования меньшего количества стратегий (с 6-7 до 3 стратегий). Среди 14,6% респондентов ЭГ сформирован оптимальный тип сочетания адаптивных стратегий поведения ( $U=258$ ;  $p=0,004$ ), а среди 12,7% испытуемых – высокое адаптивное сочетание поведенческих стратегий или реализация одной из высокоадаптивных стратегий ( $U=586$ ;  $p=0,005$ ).

Установлено, что в результате проведённой работы у испытуемых ЭГ повысился общий показатель ( $74,31\pm 3,8$ ) эмоциональной и инструментальной поддержки, расширилась социальная сеть поддержки ( $\varphi=2,14$ ;  $p\leq 0,01$ ). У них улучшились взаимосвязи с непосредственным окружением, наладились или возобновились отношения с родственниками. У испытуемых ЭГ повысились показатели эмоциональной поддержки, благодаря чему повысился общий уровень удовлетворённости социальной поддержкой.

В КГ статистически значимых изменений по указанным показателям не произошло.

Анализ катанестических данных испытуемых ЭГ доказывает эффективность предложенной интегрированной программы ресоциализации личности в посткризисные периоды жизни в направлении актуализации личностных ресурсов, расширения перспективы личности и диапазона её направленности, развития прогностической компетентности и продуктивного копинг-поведения как элементов единой системы стабилизации и конструктивного социального самоопределения личности.

При внедрении программы учитывались социально-психологические особенности испытуемых и соответствие выбранных методов помощи основным задачам предложенной программы: снижение психоэмоциональной напряженности; отработки впечатлений, реакций и чувств испытуемых; формирование у них понимания сущности произошедших событий, и психотравмирующего опыта; уменьшение чувства уникальности и патологичности собственных реакций путём обсуждения чувств и обмена переживаниями; мобилизация внутренних ресурсов, групповой поддержки, солидарности и понимания; снижение индивидуального и группового напряжения; подготовка к переживанию тех проявлений и реакций, которые могут возникнуть в дальнейшем; развитие коммуникативной и социальной компетентности; обучение основным методам психологической саморегуляции.

Изучена возможность преодоления личностных деструкций в период посткризиса на этапах превенции, интервенции и поственции в условиях индивидуальной и групповой форм психокоррекционной работы, отличие между которыми выделено преимущественно в организационном, а не содержательном-смысловом характере. При организации пространства психокоррекционного и консультативного взаимодействия психолога с участниками групп был внедрен ряд требований, отвечающих современным представлениям об организационно-интеракционных особенностях психотерапевтических отношений. Эти требования рассматривались нами как психологические условия актуализации внутренних ресурсов личности в посткризисные периоды её жизни. К ним относились взаимная ответственность психолога и участников за процесс и результаты совместной деятельности (реализуется через обсуждение и заключение организационного и терапевтического контракта); реализация феноменологической установки «здесь и теперь» (Ф. Перлз, К. Стайнер), отсутствие давления или принуждения участников – не директивности (К. Роджерс) и др. Заметим, что учёт этнокультурных и религиозных особенностей также способствовал эффективности методов формирующего воздействия, особенно в достижении цели по изменению травматических деструктивных убеждений.

Несмотря на то, что среди ведущих факторов, влияющих на развитие личностных деструкций в период посткризиса, является отсутствие социальной поддержки, особенно со стороны группы близких (и не только по родственному признаку) людей, организация группы психологической поддержки и проведение тренингов с членами семей считались нами полезным паллиативом, который способствовал преодолению таких деструкций.

Главным итогом исследования стала разработка интегрированной программы ресоциализации личности в посткризисные периоды жизни, построенная на принципах системности, комплексности, единства диагностики и коррекции динамичности; деятельностного принципа коррекции, и состоящая из консультативно-диагностического, коррекционно-тренингового, аналитико-синтетического блоков, с применением гуманистического, экзистенциального и когнитивно-бихевиорального подходов и механизмов интериоризации, рефлексии, опосредования. Задачи программы решались на интраперсональном уровне – расширение навыков эмоциональной саморегуляции через поэтапное формирование рефлексивной способности; трансформация деструктивных личностных установок и убеждений; развитие прогностической компетентности и продуктивного копинг-поведения как элементов единой системы стабилизации личности; на интерперсональном уровне – тренинг дефицитарных социальных навыков, развитие способности к близким доверительным отношениям, расширение интерперсональных связей.

Эффективность разработанной программы констатирована снижением тревожности, повышением их эмоциональной устойчивости, уверенности в себе, положительной динамикой уровня развития жизнестойкости, прогностической компетентности, стремлением к самореализации, ориентацией на саморазвитие и самосовершенствование, уменьшением количества дезадаптивных копинг-стратегий и оптимизации количества выбранных стратегий адаптивного поведения, позитивными изменениями в структуре социальной поддержки.

Эти данные принципиальны в практическом плане и могут быть использованы при разработке и апробации интегрированной социально-психологической программы преодоления личностных деструкций у лиц различных возрастных групп в условиях современного социума. Результаты исследования могут быть положены в основу разработки психологически обоснованной системы подготовки психологов, практических психологов, социальных работников к профессиональной деятельности с лицами, испытывающими воздействие посттравматического стресса. Полученные результаты, описывающие специфику влияния кризисной ситуации на личность, могут быть использованы в работе Центров социальной адаптации, социально-психологической помощи и медико-социальной реабилитации, кризисных центрах и др.

Полученные результаты открывают возможности использования коррекционной программы для преодоления личностных деструкций в период посткризиса у лиц из различных возрастных и профессиональных групп, а также в соответствии с разнообразными кризисными событиями. Требуется дальнейшего теоретического осмысления и экспериментального исследования гендерный аспект социально-психологической помощи с использованием ресурсного и рефлексивного подходов для получения длительного эффекта при преодолении личностных деструкций.

## Библиографический список

1. Беличева С.А. *Основы превентивной психологии*. Москва: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1994.
2. *Введение в практическую социальную психологию*. Под редакцией Жукова Ю.М., Петровской Л.А., Соловьевой О.В. Москва: Смысл, 1996.
3. *Социальные отклонения*. Кудрявцев В.Н., Бородин С.В., Нерсесянц В.С., Кудрявцев Ю.В. Редактор Плеханова Л.А.. Москва: Юридическая литература, 1989.
4. Роджерс К. Клиентоцентрированный / человекоцентрированный подход в психотерапии. *Вопросы психологии*. 2001; 2: 48 – 59.
5. Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования. *Педагог*. 1998; 3: 29 – 34.
6. Собольников В.В. *Психическая саморегуляция*. Новосибирск: УИЦ «Аргус», 1993.
7. Антонян Ю.М. *Образ жизни и его мотивообразующее значение*. Под редакцией В.Н. Кудрявцева. Москва: Наука, 1986.

## References

1. Belicheva S.A. *Osnovy preventivnoj psihologii*. Moskva: Redakcionno-izdatel'skij centr Konsorciuma «Social'noe zdorov'e Rossii», 1994.
2. *Vvedenie v prakticheskuyu social'nyuyu psihologiyu*. Pod redakciej Zhukova Yu.M., Petrovskoj L.A., Solov'evoj O.V. Moskva: Smysl, 1996.
3. *Social'nye otkloneniya*. Kudryavcev V.N., Borodin S.V., Nersesyanc V.S., Kudryavcev Yu.V. Redaktor Plehanova L.A.. Moskva: Yuridicheskaya literatura, 1989.
4. Rodzhers K. Klientocentrirovannyj / chelovekocentrirovannyj podhod v psihoterapii. *Voprosy psihologii*. 2001; 2: 48 – 59.
5. Kolmogorova L.S. Stanovlenie psihologicheskoy kul'tury lichnosti kak orientir sovremennogo obrazovaniya. *Pedagog*. 1998; 3: 29 – 34.
6. Sobol'nikov V.V. *Psihicheskaya samoregulyaciya*. Novosibirsk: UIC «Argus», 1993.
7. Antonyan Yu.M. *Obraz zhizni i ego motivoobrazuyushee znachenie*. Pod redakciej V.N. Kudryavceva. Moskva: Nauka, 1986.

Статья поступила в редакцию 13.03.17

УДК 37.015.31

**Bykova E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), doctoral postgraduate, senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: elbykova80@mail.ru

**WHAT INNOVATION WORK IS IN THE OPINION OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.** The author discusses a problem of innovation work in educational institutions. The paper analyses the current state of the problem of study of innovation work in education. The research work presents the results of the study of students' understanding of the basics of innovation, its characteristics, the ways of formation and their own willingness to its use. The researcher highlights the qualities of the individual needed to carry out innovation work, from the point of view of students, as well as the obstacles to do it. The author identifies resources that help students to be more active in implementing new, non-standard activities requiring more time-related and intellectual expenses.

**Key words:** innovation, innovation, innovation, innovation readiness in high school.

**E.A. Быкова**, канд. психол. наук, докторант, доц. ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: elbykova80@mail.ru

## ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматривается проблема инновационной деятельности обучающихся в рамках образовательных организаций. Анализируется современное состояние проблемы изучения инновационной деятельности в образовании. Представлены результаты изучения понимания студентами сущности инновационной деятельности, её особенностях, путях формирования и собственной готовности к её осуществлению. Выделены качества личности с точки зрения студентов, необходимые для инновационной деятельности, а также препятствующие ей. Выявлены ресурсы, которые помогают студентам быть более активным при осуществлении новой, нестандартной деятельности, требующей больших временных и интеллектуальных затрат.

**Ключевые слова:** инновация, инновационная деятельность, готовность к инновации, инновация в высшем учебном заведении.

Развитие современного общества невозможно без инноваций. В эпоху изменений успех отдельного человека, а также всего общества зависит от их способности воспринимать и использовать разного рода нововведения. Современный человек живет в постоянно меняющемся мире и должен уметь быстро к нему приспосабливаться. Более успешным будет тот, кто сможет быстрее научиться, как реагировать на новые обстоятельства. Инновационная экономика поставила перед современной системой образования проблему выявления инновационных факторов формирования у выпускников образовательных учреждений инновационных способов мышления и действия, психологической и функциональной готовности к инновационной деятельности.

Этот вопрос является актуальным, поскольку современные исследования показывают, что общеобразовательная школа не формирует навыков, выходящих за рамки умственной деятельности, определяемых учебными программами. В высшие учебные заведения приходят зачастую молодые люди, ни лично, ни интеллектуально не готовые к осуществлению инновационной деятельности.

Всё это требует от системы образования существенной перестройки и подчинения логике инновационного развития. В настоящее время инновационная деятельность является одним из главных компонентов образовательной деятельности лю-

бого учебного заведения, поскольку создает основу для создания конкурентоспособности выпускника, способного эффективно существовать в инновационном пространстве.

Система образования, ориентированная на формирование инновационного поведения учащихся должна инициировать инновационный характер процессов, протекающих в его внутреннем мире. Формирование готовности обучающихся к инновационной деятельности приобретает особую актуальность в решении задач модернизации образования [1].

Проблема инновационной деятельности рассматривалась в трудах В.И. Журавлева, В.В. Краевского, Л.С. Подымовой, М.М. Поташника, А.И. Пригожина, А.С. Сиденко, В.И. Слостенина, О.Г. Хомерики и др.

Кроме того, ряд исследований посвящён проблеме педагогической инноватики (М.С. Бургин, М.В.Кларин, Н.И. Лапин, В.Я. Ляудис, Н.Я. Найн, А.И. Пригожин, Т.И. Руднева, В.А. Слостенин, А.Н. Ахренов, В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросов, Т.И. Шамова и др.). Пути, способы и приёмы внедрения педагогических инноваций в образовательную практику изучали Н.М. Анисимов, А.С. Ахнезер, В.Б. Беспалько, В.Е. Гурман, А.А. Деркач, Н.А. Морева и др.

Ряд учёных под термином инновации подразумевают нахождение новых технологий, продукции, услуг, новые формы



организации производства и труда, обслуживания и управления. Понятие новшество и нововведение, тесно связано с термином инновация. Новшество выступает как формирование нового порядка, метода, изобретения, а нововведение – процесс использования чего-то нового. Однако термины новшество и нововведение в настоящее время приобретают новое качество и все чаще заменяются одним емким понятием – инновацией [2].

Инновационная деятельность, как указывает Н.И. Лапин, это предметно-практическая продуктивная деятельность людей, которая является творческой и создаёт новые качества в различных сферах их жизни [3, с. 45].

Рассматривая системную концепцию инновационной деятельности, Н.И. Лапин подчёркивает продуктивный характер инновационной деятельности. Инновационная деятельность характеризуется автором как предметно-практическая продуктивная деятельность людей, которая является творческой и создаёт новые качества в различных сферах их жизни. Репродуктивная деятельность основана на повторении уже разработанных схем действий и направлена на получение уже известного результата известными средствами. Продуктивная деятельность связана с выработкой новых целей и соответствующих им средств или с достижением известных целей новыми средствами. Её необходимым компонентом является творчество, включая саморазвитие инновационной личности. При этом, осуществляя инновационную деятельность, субъект меняет не только её предмет, но и её цели и средства, тем самым – и самого себя, сознательно или неосознанно делает себя объектом своей деятельности, развивая себя как инновационную личность [3, с. 48].

В современном образовании не существует определённой и общепринятой концепции инновационной деятельности. Кроме того, педагогические инновации рассматриваются чаще с прикладной точки зрения, как результат образовательной практики. Однако, несмотря на отсутствие единой концепции, большинство образовательных учреждений ставят перед собой задачу внедрения инноваций (В. Слободчиков). В качестве предметной области инновационной деятельности в образовании выступает проектно-исследовательская деятельность [4].

Таким образом, в обобщённом виде инновационная деятельность выступает как совокупность научных, организационных, творческих мероприятий, направленных на использование результатов исследований и разработок, для улучшения качества системы или её структурной единицы.

Отсюда следует, что инновационная деятельность обучающихся может рассматриваться нами как самостоятельная продуктивная, творческая, целенаправленная деятельность, в которой учащийся, используя новые средства достижения цели деятельности, развивается как субъект инноваций, как инновационная личность. Результатом инновационной деятельности является создание нового образовательного продукта, нового знания в предмете. Инновационная деятельность всегда сопровождается наличием определённой цели, которая осознаётся обучающимися и действий, направленных на её достижение. При этом такая деятельность может носить как индивидуальный, так и коллективный характер.

Следовательно, готовность к инновационной деятельности предполагает умение обучающихся самостоятельно, в случае необходимости, осуществлять научное исследование, с последующим использованием его результатов.

Инновационные процессы в системе образования – управляемые процессы создания, восприятия, оценки, освоения и применения педагогических новшеств. Однако, для того, чтобы активно подключаться к инновационной деятельности, обучающиеся должны иметь чёткое представление о её особенностях, путях формирования, целях инновационного поведения и способах их достижения.

Главным результатом инновационного развития системы образования является инновационное развитие нравственного и интеллектуального потенциала человека, детерминирующего его инновационное поведение [5, с. 94].

Инновационный процесс в вузе отражён различными параметрами, а также разнообразными направлениями деятельности [6, с. 45 – 46]:

1. Повышение квалификации молодых специалистов, с целью увеличения конкурентоспособности на инновационном рынке.
2. Формирование уникальных инновационных идей.
3. Создание опытно-экспериментальных, теоретических научных исследований, продуктом которых является объекты

интеллектуальной собственности, новые взгляды, идеи, научные публикации.

4. Обучение научно исследовательской деятельности преподавательского, студенческого состава, научных работников в высших учебных заведениях.

Следуя логике рассуждений и выводам, полученным в ходе исследований, необходимо более тщательно изучить способности и готовность к инновационной деятельности. На практике инновационное мышление и деятельность в большей степени зависит от учебной атмосферы в образовательной организации, возможностей и желания педагогов использовать новые технологии, быть тьюторами в инновационной деятельности обучающихся.

Однако анализ исследований показывает, что большинство из них посвящено инновационной деятельности педагогов, в то время как проблема формирования готовности к инновационной деятельности обучающихся рассмотрена недостаточно. В частности отсутствуют системные исследования, касающиеся механизмов, условий и факторов формирования инновационной деятельности обучающихся. Недостаточно изученным остаётся аспект восприятия инноваций учащимися, в том числе особенности проявления у них сопротивления инновационной деятельности.

С целью выяснения представлений студентов об инновационной деятельности и их оценки собственной готовности к её осуществлению, был проведён опрос студентов 1 – 4 курсов, в котором приняло участие 92 студента в возрасте от 18 до 25 лет. Опрос содержал вопросы, касающиеся общего представления об определении инновационной деятельности, о потребности студентов заниматься чем-то новым, нестандартным, творческим, что-то создавать, изобретать, проявлять самостоятельность; о том, насколько высшие учебные заведения привлекают студентов к подобным видам деятельности и чего им не хватает для того, чтобы более активно проявлять свои способности к созданию нового, проявлению творчества и т. п.

По результатам исследования было установлено, что 76 % студентов знакомы с понятием «инновационная деятельность», при этом число положительных ответов увеличивается к 4 курсу. Термин «инновационная деятельность» студенты чаще всего трактовали как: «создание чего-то нового», «нестандартный, новый продукт», «улучшение чего-либо, новшества, нововведение».

Было установлено, что 45% опрошенных считают себя готовыми к инновационной деятельности, 18% считают, что имеют недостаточно навыков для данной деятельности, 37% студентов затрудняются дать ответ.

Необходимым ресурсом для осуществления инновационной деятельности, с точки зрения опрошенных, выступает наличие хорошего наставника, который сможет направить (26%), упорная работа над собой – (20%), преодоление страха взяться за новое, незнакомое дело – 18%, преодоление лени, нежелания что-то делать (15%), дополнительное обучение и самообразование, как необходимая составляющая инновационной деятельности – (13%), и лишь 8% высказало мнение о необходимости преодоления стереотипов в поведении и деятельности.

По результатам опроса было выявлено, что 53% студентов принимали участие в такой деятельности, результатом которой было создание совершенно нового продукта, проекта, либо нового вида работы, неизвестного ранее, а 47% не сталкивалось с такой деятельностью. Примечательно, что процент положительных ответов возрастает к 4 курсу. Оказалось, что в большинстве случаев обучающиеся привлекались к созданию чего-то нового, творческого чаще всего в школе (42%), в вузе (39%), вне стен учебного заведения – 19%. В большинстве случаев этим продуктом выступала творческая разработка – 48 %, на втором месте создание проекта – 35 %, остальные участники опроса участвовали в опытно-экспериментальном исследовании. Таким образом, следует заключить, что в ВУЗе не достаточно полно представлены различные виды инновационной деятельности обучающихся, не ведётся планомерная работа по их привлечению к созданию инновационных продуктов, инновационному поведению. Кроме того, большинство обучающихся недостаточно чётко представляют себе, что такое инновационная деятельность и каковы её отличительные особенности и результаты.

Отвечая на вопрос о том, что человеку необходимо для того, чтобы создавать новшества, 62% опрошенных указали на то, что человеку необходима специальная подготовка к инновационной деятельности, 17% студентов выразили мнение о бес-

смысленности специальной подготовки, остальные опрошенные затрудняются дать ответ. Кроме этого, 81% опрошенных уверены в необходимости специальных личностных качеств для осуществления инновационной деятельности. Среди них были выделены такие качества, как способность бороться до конца за достижение определенной цели (27%), уверенность в себе (19%) и отсутствие страха браться за новое, неизвестное дело (19%); способность произвольно руководить своими действиями, чувствами, поведением в изменчивых, напряженных условиях деятельности (14%). Наименее важными качествами для опрошенных выступили эмоциональный подъем (11%) и высокая концентрация внимания (11%). Также 63% студентов полагают, что существуют такие качества личности, которые являются препятствием для осуществления инновационной деятельности. Среди них, самым влиятельным фактором выступает отсутствие целеустремленности (33%), вторым по значимости качеством выступает нежелание что-то менять, создавать, прилагать усилия (29%), низкая мотивация достижения (27%), менее важными были обозначены ригидность, отсутствие способности к изменениям (11%).

Особую значимость в инновационной деятельности обучающихся всех курсов придают уровню интеллектуального развития (72%).

Значительная часть студентов, участвующих в опросе (61%) указала, что охотно бы приняла участие в новом проекте, новом виде деятельности, требующем творческого подхода, интеллектуальных и временных затрат. Основным препятствием для этого с точки зрения опрошенных выступает нехватка времени (52%), отсутствие того, кто мог бы помочь, направить (30%), отсутствие способностей, навыков (13%). Лишь 5% считают, что основным препятствием для инновационной деятельности является недостаточный личный интерес к данной деятельности.

Однако на мотивацию студентов к инновационной деятельности влияет введение дополнительных поощрительных бонусов, как указали 13% опрошиваемых. Для 32% студентов заниматься инновационной деятельностью можно только при наличии интереса, стремления к саморазвитию – 31%, потребности в новом неизвестном – 20%, желании идти вперед других, амбиции – 17%.

В качестве ресурса, необходимого им для решения задачи, с которой ранее не встречались (создании проекта, нового продукта, технологии деятельности, исследования), студенты указывают изучение дополнительного материала, чтение литературы, самообразование (26%). 22% опрошенных ответили, что стали бы искать помощь со стороны (наставник, преподаватель, сокурсник); для некоторых в качестве такого ресурса выступает собственный интерес и желание заниматься новой, интересной деятельностью – 20%, инициатива и активность – 15%, самостоятельность, настойчивость, целеустремленность – 10%, а также особые интеллектуальные способности – 7%.

В целом, по результатам опроса можно сделать вывод, что большинство студентов правильно понимают инновационную деятельность и готовы к ней. Большинство студентов, не зависимо от курса и формы обучения, стремятся к творческой нестандартной деятельности (86%). Подавляющее большинство (72%) удовлетворены шансами проявления своих способностей, творчества и самостоятельности, которые предоставляет ВУЗ. Однако в некоторых случаях им не хватает помощи со стороны более опытного наставника, достаточной мотивации к деятельности, а также определенных знаний для более успешного её осуществления.

Российское общество нуждается в гармонично развитой, успешной личности, обладающей высоким потенциалом самореализации и самоактуализации, который характеризуется, прежде всего, направленностью на успех в самых разных видах деятельности. Следовательно, формирование инновационной личности

в ВУЗе должно носить систематичный, организованный характер, а также должно быть связано с созданием специальной среды, отвечающей потребностям и возможностям развивающегося субъекта инновационной деятельности.

Целостное творческое отношение личности к деятельности и есть характеристика инновационной личности. Создание своего поля личной активности, как в смысле возможностей, так и в смысле границ, а не действие в ограниченных и заданных пределах конкретной задачи – это то, что делает личность успешной. Субъект, сам выдвигающий проблемы, выходит за их пределы и формирует новое отношение к действительности и к себе. Личность, выступая в качестве субъекта, проявляет активность не только в пределах заданных задач, случайных ситуаций в ответном порядке, предполагаемом, ожидаемом. Действование во встречном порядке – это всегда размыкание субъектом заданной задачей, а потому действие в сфере принципиально нового и неопределенного отношения с действительностью, которое он сам и формирует. Проблемное отношение субъекта к окружающему – это нарушение привычного, ожидаемого, данного и само собой разумеющегося хода вещей и событий. Именно это есть и характеристика инновационной деятельности и познания как особого рода активности субъекта (Абульханова-Славская, 1987). Проблемное отношение к действительности формирует новый тип активности, новую потребность в деятельности. Это в свою очередь приводит к формированию нового типа регуляции – саморегуляции, новые требования к себе и оценку себя.

Итак, проведенное исследование позволяет заключить, что формирование и развитие инновационной личности требует от системы образования организации развития потребности в достижении успеха, а также создания специальной работы по формированию инновационной деятельности. Системность данной работы обеспечит высокий уровень активности, гибкости, креативности личности, что является психологическим основанием для инновационной деятельности.

В связи с этим для современной отечественной образовательной системы, особенно с учётом её значительного педагогического потенциала, актуальным является поиск путей развития потребности в достижении успеха обучающегося, создание условий для самореализации, что приведёт в итоге к повышению возможностей для полноценного раскрытия способностей личности, стремлению к высокому уровню достижений в любых видах деятельности.

На основе проведённого исследования, можно выделить ряд условий формирования инновационной деятельности, а именно:

1. Внутренние условия, личностные факторы (интересы, потребности, цели, особенности личности).
2. Внешнее окружение (среда, поддерживающая и мотивирующая инновационное поведение).
3. Взаимоотношения педагога (наставника по инновационной деятельности) и обучающегося.

Это обеспечит формирование таких качеств, как смелость, самостоятельность, вера в собственные силы, жизнестойкость, инициативность, толерантность к неизвестному, готовность включаться в инновационную деятельность; способствующей осознанию своей роли и места в решении задач, стоящих перед обществом, ценности взаимодействия с другими людьми, познанию своей уникальности посредством развития своего инновационного потенциала, обусловленного наличием интеллектуальных и природных задатков, развитию активности в социальных контактах. Большая доля ответственности в этом процессе ложится на образовательные структуры, обладающие административным ресурсом, а также научно-исследовательскими возможностями, дающими основания для более качественного подхода к внедрению инновационной политики в процесс обучения студентов.

#### Библиографический список

1. Барболин М.П. Методологическая концепция инновационного развития образовательных систем. *Философия образования*. 2011; 1 (34): 85 – 94.
2. Арутюнов В., Стрекова Л., Цыганов С. Инновации и система корпоративного образования: вклад университетов. *Высшее образование в России*. 2005; 1: 29 – 39.
3. Лапин Н. И. *Теория и практика инноватики: учебное пособие для вузов*. 2-е изд. Москва: Логос, 2010.
4. Слободчиков В. Инновации в образовании. *Учитель*. 2011; 3: 18 – 22.
5. Видеркер Л.И. Мотивация как фактор повышения инновационной активности студентов. *Философия образования*. 2012; 4 (43): 137 – 144.
6. Латуха О.А., Пушкарёв Ю.В. Инновационная деятельность современного вуза: тенденции развития. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2012; Том 8; № 4: 44 – 51.

## References

1. Barbolin M.P. Metodologicheskaya koncepciya innovacionnogo razvitiya obrazovatel'nyh sistem. *Filosofiya obrazovaniya*. 2011; 1 (34): 85 – 94.
2. Arutyunov V., Strekova L., Cyganov S. Innovacii i sistema korporativnogo obrazovaniya: vklad universitetov. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2005; 1: 29 – 39.
3. Lapin N. I. *Teoriya i praktika innovatiki: uchebnoe posobie dlya vuzov*. 2-e izd. Moskva: Logos, 2010.
4. Slobodchikov V. Innovacii v obrazovanii. *Uchitel'*. 2011; 3: 18 – 22.
5. Viderker L.I. Motivaciya kak faktor povysheniya innovacionnoj aktivnosti studentov. *Filosofiya obrazovaniya*. 2012; 4 (43): 137 – 144.
6. Latuha O.A., Pushkarev Yu.V. Innovacionnaya deyatel'nost' sovremennoyu vuza: tendencii razvitiya. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; Tom 8; № 4: 44 – 51.

Статья поступила в редакцию 05.03.17

УДК 159

**Bachar Shulamit, teacher (Israel); postgraduate, ULIM University (Chisinau, Moldova), E-mail: jsirota1976@gmail.com**

**LEADERSHIP AMONG FAMILIES OF IMMIGRANTS.** Cultural leaders are the face and voice of every ethnic community in their own language. They are capable to reflect needs of migrant families and to conduct communication between migrant families and the rest of the society, they understand the problems of economic survival and education. The motivation and compliance challenges affect their children's ability to succeed in reducing the fear factor of not knowing the language, their culture is different, accent, etc. and turns the families' leadership to the success of the parents by helping their children and relatives. Parents should be people with an ability to make quick and effective decisions. For this reason they must be more than parents who can act as leaders. The duty of the society is also to educate future parents to be leaders.

**Key words: leader, immigrant, characters of leader, parents, transactional leadership, motivation.**

**Бачар Шуламит, преп. в средней школе, Израиль; аспирант, государственный университет УЛИМ, г. Кишинёв, Молдавия, E-mail: jsirota1976@gmail.com**

## ЛИДЕРСТВО СРЕДИ СЕМЕЙ ЭМИГРАНТОВ

В статье представлена точка зрения по вопросу лидерства среди семей эмигрантов. Культурные лидеры играют важную роль в каждом этносе. Особенно это важно для семей эмигрантов, так как культурные лидеры олицетворяют основные черты своего этнического сообщества. Культурные лидеры выполняют важную миссию – отражают потребности семей мигрантов, их самобытность и культуру и могут донести их до всех проживающих в стране. Родители играют огромную роль в воспитании детей во всём мире. Но их роль в воспитании детей возрастает, когда родители воспитывают своих детей в эмиграции. Родители в семьях эмигрантов должны уметь мотивировать своих детей к успеху, помогать им преодолевать трудности в адаптации к новым условиям, связанные с преодолением языковых и культурных барьеров. Родители должны уметь быстро и эффективно принимать решения в различных ситуациях и быть лидерами в своей семье. Автор работы считает, что общество должно воспитывать будущих родителей как лидеров своих семей.

**Ключевые слова: лидер, культурный лидер, родители, иммигрант, образец для подражания, транзакционное лидерство, мотивация.**

Leadership in the family may inspire and lead the adoption of positive actions in life. Any person or organization needs social order, family is one of the most important organizations in the world and therefore taking a leadership role in the family would be effective and successful not only for himself / herself but also for his/her children, economically, socially, politically and culturally. Children expect to learn from the behavior of the parents, they are the real-life examples of self-awareness and growth. Positive communication will lead to better results. Once parents are out of control, even children would react accordingly, there for, maintaining the balance increasing children's abilities, problem solving, the ability to identify emotional intelligence in wisdom, empathy, by providing opportunities, bring the children to study successful life skills.

Developing leadership skills among immigrant families and immigrant communities is important now more than ever. Since the terrorist attack on 9/11/01 in the US, we notice more and more cases of hostility, violence, gender discrimination and terror against innocent immigrants in the whole world. Finding immigrant leaders, developing educational strategies and comprehension abilities of immigrants contribute to society will bring rapid integration and reduce the fear of them and therefore each country must develop interactive programs designed to develop and improve the skills of potential leaders including the development of ideas on ways to achieve the necessary training.

Not all immigrant families are similar and so are their needs and interests. They come from different backgrounds and with a variety of different needs and experiences of pre educational knowledge, some come with less formal education some are doctors and professors, some speak many languages, some don't, therefore, cultural and linguistic differences pose many challenges for schools, and families as well as the absorption society. In order to help them be part of it, there is a need first and foremost for educators that understand who are these families, to gain insight on the involvement of the parents and the community and to make appropriate support services. When

that happens, and the culture leaders are recognized to be able to empower the family, than we can take advantage of their skills to make them more involved in their children's lives and their community. (Shulamit Bachar – Leadership among immigrant families).

**John Quincy Adams, the second president of United States said "If your actions inspire others to dream more, learn more, do and become more, you are leader! Help your children to be the best that they can be and in the process you may just become the best parent you can be".**

To better improve the abilities of the immigrant family leader we need to take several promotion programs.

To teach parents rewarded leadership, i.e. leadership that rewards represents a higher level of leadership. This presents a more active leadership led clearly to the levels to which they are required to reach and reward awaited them if they meet these criteria. But just at this point is also the main limitation of the rewarded leadership. By virtue of being motivated by external considerations of expediency – the led ones would at best, reach the level of performance required, but never more than that [1].

Idealized Influence. This component represents the highest level of transformational leadership. This is a leadership that sets a moral example and behavior, which causes followers to identify with the leader and imitate his workings. Such leaders demonstrate strength, confidence, consistency and dedication to the mission. They are now willing to sacrifice personal interests to help others. They do not hesitate to take risks when necessary, and do not avoid taking full responsibility for the actions undertaken by their members. They avoid the use of force in order to achieve their personal goals, and exercise power only when the good of the mission requires it [1].

To lead parents to inductive ignition (Inspiration). The second component of transformational leadership is inspired motivation. Parent's designers create enthusiasm and optimism, raising expectations and ability to succeed, raise the spirit of the children and bring more involved in the lives of children. They manage to create motiva-

tion by providing meaningful investment in the present, as a means to attracting future, which sweeps the attention and imagination of followers and makes them deep sympathy. They also raise the expectations of their children themselves and convey full confident [2, pp. 29 – 70].

Parents should be taught to use the intellectual challenge (Intellectual Stimulation). The third element that creates the concept of transformational leadership is intellectual stimulation [2]. This style represents the aspects related to solving problems. Parents encourage their children to design more creativity and innovation by encouraging thought is rethinking basic assumptions, encouraging creative alternatives, and access to resolve existing situations through new approaches. Parents appreciate other people's ideas, and develop independent and critical thinking in children without fear of criticism. All this creates, therefore, the family atmosphere of tolerance and stimulating examination of new approaches, even if they are contradictory perceptions and ideas [3].

Individual Consideration. A parent who makes use of individual consideration to an individual, generally dedicates special attention to the needs of development individual needs of each child according to his personality is frequently interact personal, during which he encouraged the children to hold with two-way communication, respectful communication that shows understanding their personal problems. The parent gives each child as many opportunities as possible to learn, and gives him a supportive environment that allows him to experiment without worrying about making mistakes. This behavior reflects the recognition of the existence of teacher needs and abilities differences in the various child. For example, some children will receive more encouragement and support than others, some will have more independence and some for closer supervision. The personal

attention the children receive it reduces the levels of frustration and their competitiveness and increases their willingness to cooperate [3, p. 123 – 204].

This system needed people with learning and knowledge related to children and to people wherever they are, they must be open to types of learning and reaching capacity. In the past, principals or teachers were required to these features, the day I think about how much need parental guidance and heightened awareness to lead the children. The reason to this is that we live in a society today that runs through many changes and in light of technological developments were revealed in the most sensitive of human society exists roaming people of immigrant families in communities throughout the world.

African countries in Eastern Europe from communist or western tyrannical rulers of democratic states. State and local leaders to ensure that within the world of this island must we live in migrant families did not get lost, give them a solid anchor to hold onto while also instruct parents and advise them when they have problems. Parents in their encounter daily many problems often unpredictable and demands their children for help and support. A family that leverages the situation of cross-fertilization leads to leaders and family that takes her children to support and lost its leader misses the place of parental responsibility and parental role is the leadership of the parent and impedes the functioning of individual children. It can help a parent to his children many cases, despite the difficulty of the language. The parent uses the child but the child puts him into the role of the adult. Parents should be people with vision and ability to make decisions quickly and effectively. For this reason they must be more than parents strictly speaking them emerge as leaders. The society's duty is also to educate future parents to be leaders [4].

#### Библиографический список

1. Басс Ф.М. *Лидерство и эффективность превзошли все ожидания*. Нью-Йорк: Свободная Пресса, 1985.
2. Гonen. *Лидерство и развитие лидерства – теория и практика*. Тель-Авив. 1999, ПП. 123 – 204.
3. Опалтака И. *Основы руководства и управления образовательной организацией*. Хайфа, 2007.
4. Вагнер Манор. Директор как ящерица. *Человеческие ресурсы*. 2011: 14 – 17.

#### References

1. Bass F.M. *Liderstvo i `effektivnost' prevzoshli vse ozhidaniya*. N'yu-Jork: Svobodnaya Pressa, 1985.
2. Gonen. *Liderstvo i razvitie liderstva – teoriya i praktika*. Tel'-Aviv. 1999, PP. 123 – 204.
3. Opaltaka I. *Osnovy rukovodstva i upravleniya obrazovatel'noj organizaciej*. Hajfa, 2007.
4. Vagner Manor. Direktor kak yascherica. *Chelovecheskie resursy*. 2011: 14 – 17.

Статья поступила в редакцию 04.04.17

УДК 159.923

**Naumova Yu.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: yk-mail@mail.ru

**Fil T.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), Head of Department, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: T.A.\_Fil@mail.ru

**CHARISMA AS A COMPONENT OF THE MANAGER'S LABOR POTENTIAL.** The article presents the results of a theoretical analysis of the category "the labor potential of an individual". The paper presents available research data on the representations of Russian scientists on the labor potential of the personality of the leader, his main components, as well as the theoretical justification of charisma as a necessary component of the manager's labor potential. Labor potential is usually considered at the level of an employee, organization and society as a whole. In this regard, the article considers a large number of academic literature sources and conducts contents analysis of the scientific literature of Russian and foreign authors, who consider the issues of labor potential at three levels.

**Key words:** labor potential, charisma, charismatic qualities, identity of charismatic person.

**Ю.А. Наумова**, канд. психол наук, доц. Новосибирского государственного университета экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: yk-mail@mail.ru

**Т.А. Филь**, канд психол. наук, зав. каф. Новосибирского государственного университета экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: T.A.\_Fil@mail.ru

## ХАРИЗМАТИЧНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ТРУДОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ

В статье представлены результаты теоретического анализа категории «трудовой потенциал личности». Рассмотрены имеющиеся в литературе данные о представлениях отечественных учёных относительно трудового потенциала личности руководителя, его основных составляющих, а также представлено теоретическое обоснование харизматичности как необходимого компонента трудового потенциала личности руководителя. Трудовой потенциал обычно рассматривается на уровне работника, организации и общества в целом. В связи с этим, в статье, рассмотрено большое количество литературных источников и проведён контент-анализ научной литературы отечественных и зарубежных авторов, которые рассматривают вопросы трудового потенциала на трех уровнях.

**Ключевые слова:** трудовой потенциал, харизматичность, харизматические качества, идентичность харизматической личности.

Изменения, происходящие в современном мире, требуют как от самих работников, так и от руководителей, большей подготовленности, открытости, гибкости в решении повседневных трудовых задач, постоянного развития трудового потенциала, что является необходимым условием успешного функционирования любой организации. Трудовой потенциал определяет возможности как отдельных работников, руководителей и организации, так и общества в целом. Содержание трудового потенциала с одной стороны раскрывает возможности участия руководителя в общественно-полезной деятельности как специфического производственного ресурса. С другой – характеризует качества руководителя, которые отражают степень развития его способностей, пригодность и подготовленность к выполнению определенного вида и качества работ. Рассмотрение вопроса личностных характеристик, входящих в состав трудового потенциала представляется весьма актуальным, т. к. позволяет понять природу качеств личности, необходимых для достижения личностью успеха в трудовой деятельности, а именно в управлении организацией в сложных постоянно изменяющихся условиях. При этом, мы полагаем, что наиболее важной личностной характеристикой, входящей в состав трудового потенциала руководителя выступает харизматичность, позволяющая чувствовать окружающий мир, видеть свое место в мире, изменяться, сохраняя самодоступность, реализуя собственный потенциал и одновременно мотивируя окружающих к достижению целей, что так важно в современных, постоянно изменяющихся условиях.

На сегодняшний день в России технологии управления трудовым потенциалом через его отдельные компоненты только начинают развиваться. Трудовая деятельность является неотъемлемой частью жизни человека, организации и общества. Итогом данной деятельности следует считать результативность труда, по которой возможно оценить соответствие полученного результата поставленным целям и задачам. На результативность труда влияет масса компонентов, часть из которых является факторами внешней, а часть – внутренней среды субъекта труда.

Правильные принципы организации производства, оптимальные системы и процедуры играют важную роль в жизни предприятия. Но реализация всех возможностей организации зависит от высокообразованных студентов выпускников, от уровня развития их личностного потенциала, от компетентности, мотивации, дисциплины и способности решать проблемы.

Основу трудового потенциала составляет его личностный потенциал, в который входят: мотивационный, нравственный, коммуникативный, психофизиологический, творческий и профессионально-квалификационный потенциал.

В основном трудовой потенциал принято рассматривать на уровне работника, организации и общества в целом. В связи с этим нами проработано большое количество литературных источников, проведён контент-анализ научной литературы, в которой рассматриваются вопросы трудового потенциала трёх уровней и основа трудового потенциала.

В самом общем виде трудовой потенциал характеризует определенные возможности, которые могут быть мобилизованы для достижения поставленной цели [1, с. 93].

Рассматривая это определение, мы столкнулись с высоким многообразием трактовок трудового потенциала у разных авторов. Ниже рассмотрим сравнительную характеристику понятий «Трудовой потенциал» и представим ее в таблице 1.

Мы видим, что вышеперечисленные авторы трактуют трудовой потенциал по-разному. Одни сводят к дееспособности сотрудников в целом, другие – к тому, что целесообразно оценивать дееспособность каждого работника. Кто-то говорит, что трудовой потенциал формируется на основе жизненного опыта и воспитания, другие указывают, что он приобретает преимущественно в результате целенаправленного формирования профессиональных знаний, умений и навыков.

Поскольку, как мы показали, трудовой потенциал, включает в себя человеческий капитал, то он не является постоянной величиной и может меняться, как в сторону увеличения, так и уменьшения. Кроме того, психофизиологические и личностные характеристики работника во многом зависят от состояния человека, его здоровья, физических перегрузок, уровня конфликтности и стрессоустойчивости, состояния нервной системы. Трудовой потенциал – это форма личностного и человеческого фактора, обобщенная стоимость трудовых возможностей личности, коллектива, общества, при данных социально-экономических условиях, которые характеризуются с количественной и качественной стороны.

Таким образом, трудовой потенциал, который может развивать и использовать организация – это совокупность способностей работников и руководителя организации, которые достигаются в результате их трудовой деятельности с учетом их

Таблица 1

Сравнительная характеристика понятия «Трудовой потенциал»

№ п/п	Автор	Понятие и его характеристика
1.	А.С. Панкратов	Трудовой потенциал – это интегральная форма, которая описывает с количественной и качественной стороны способности общества в динамике обеспечивать человеческий фактор производства в соответствии с требованиями его развития
2.	В. Костаков	Трудовой потенциал – «это соответствующие трудовые ресурсы, рассматриваемые в аспекте их количественной и качественной сторон»
3.	Е.В. Маслов	Трудовой потенциал работника – это «трудовая дееспособность самого работника, его ресурсные возможности в области труда»
4.	Т.И. Заславская	Трудовой потенциал в большей степени характеризует качественные аспекты трудовых ресурсов
5.	Е.В. Маслова	Трудовой потенциал по отношению к индивидууму – это «часть потенциала человека, который формируется на основе способностей, жизненного опыта, воспитания и образования»
6.	О.В. Ромашов	Трудовой потенциал – это «совокупность профессиональных знаний, умений, навыков, которые необходимы для эффективной трудовой деятельности»
7.	В.А. Вайсбурд	Трудовой потенциал – возможное количество и качество труда, которым располагает общество, трудовой коллектив при данном уровне развития техники и науки
8.	Л. Дегтярь, А. Панкратов	Трудовой потенциал – особая форма личностного и человеческого фактора, обобщенная стоимость трудовых возможностей личности, коллектива, общества, при данных социально-экономических условиях.
9.	Р.П. Колосова	Трудовой потенциал – это важнейший обобщающий показатель уровня развития возможностей созидательной активности человеческого фактора



Рис. 1. Трудовой потенциал работника

личностных, профессиональных, психофизиологических и количественных характеристик. Наглядно это можно проиллюстрировать следующей схемой (рис. 1).

Понятно, что на трудовой потенциал организации влияют как внешние, так и внутренние факторы. Под их воздействием в процессе трудовой деятельности потенциал человека может быть уменьшен или же увеличен. На сегодняшний день, в современных и эффективно работающих организациях сформированы системы анализа и развития человеческих ресурсов. Исходя из данной таблицы, видно, что харизматичность как компонент не учитывается. Считается, что чем выше потенциальные возможности работника, руководителя и предприятия в целом, тем более сложные задачи могут решаться коллективом (в отношении выпуска продукции, ее качества, эффективности производственно-хозяйственной деятельности и т. д.). Это не свидетельствует о том, что главной задачей является максимальное наращивание трудового потенциала. Такая ситуация может отразиться в следующем:

Во-первых, набор и подготовка рабочей силы такого качества обойдется организации слишком дорого.

Во-вторых, такой трудовой потенциал не будет полностью использован, и те средства, которые были затрачены на рабочую силу, не окупятся. А у самих работников это проявится в неудовлетворенности работой в организации, что может повлечь за собой увольнение.

В силу высказанных положений мы считаем, что в дальнейшем в нашей работе трудовой потенциал целесообразно рассматривать с точки зрения личностного потенциала руководителя, как того, кто задает вектор развития всей организации в целом. Основой развития трудового потенциала руководителей является совершенствование заложенных природой человеческих способностей и профессионально-значимых личностных характеристик.

Высокая скорость экономических, социальных изменений, глобализационные тенденции нередко приводят к различным реструктуризациям и трансформациям организаций, что нередко ведет к снижению стабильности и безопасности работы, с одновременным возрастанием требований к сотрудникам организаций. Однако вопрос принятия работниками изменений в организации не является простым. В условиях нестабильности,

стрессовых воздействий, изменений ценностей организации, приводящих к развитию цинизма, выгорания, усталости работников, снижению их приверженности и лояльности к организации [2], особые требования предъявляются к руководителям. Руководителям организаций необходимо уделять внимание сохранению и развитию заинтересованности работников, их эмоциональной приверженности организации, повышению эффективности. Так, исследования Т.Дж. Бергманна показали, что структурные изменения компаний приводят к снижению организационной приверженности работников [2]. Вместе с тем, перед руководителями организаций, в условиях растущей конкуренции, стоит задача повышения производительности и эффективности предприятия, т. е. эффективного управления изменениями в организации, поддержки работников и сохранение их эмоциональной приверженности организации.

Как отмечает Р. Гилл, руководители организаций, находящихся на этапе изменений, должны взять на себя организацию всего процесса, начиная с текущего состояния и двигаясь в направлении желаемого будущего состояния, со всеми проблемами, которые возникают на пути [3]. При этом для достижения положительных результатов руководство должно мотивировать людей работать вместе, формируя общие ценности ради достижения цели, вырабатывать единое видение будущего. Эффективный руководитель обладает высоким уровнем развития эмоционального интеллекта, самоконтроля, уверенности в себе и умения общаться с другими надлежащим образом [4]. Таким образом, характеристика личности руководителя, объединяющая перечисленные качества эффективного руководства и выступающая необходимым компонентом трудового потенциала – это харизматичность.

В отечественной литературе публикации не дают четкого представления о феномене харизмы, качествах харизматической личности, условиях, способствующих ее становлению. Наиболее разработанным подходом к изучению харизматичности личности является подход современных западных психологов Дж. Конгера и Р. Канунго [2]. Благодаря операционализации «харизмы» ученые предлагают выделять определенный набор харизматических качеств, от которых зависит степень выраженности харизматичности личности. Опираясь на проведенный нами анализ исследований зарубежных и отечественных работ [1 – 5

и др.], посвященных изучению различных аспектов харизмы, под харизматической личностью мы понимаем личность, обладающую определенным набором личностных характеристик, в силу которых она признается окружающими как необыкновенная и исключительная. К харизматическим качествам, выделенным Дж. Конгером, Р. Канунго, относятся такие, как – чувствительность к потребностям окружающих людей; способность предвидеть дальнейшее развитие событий, будущее; чувствительность к изменениям, происходящим в окружающем мире; способность к личным рискам ради достижения цели; способность к нестандартному поведению, идущему в разрез с традициями [2; 3]. Харизматичность, в свою очередь, является интегральным свойством личности, отражающим вышеперечисленные характеристики, обеспечивающие достижение личностью успеха, не только в трудовой деятельности. Как показали исследования,

ранее проведенные нами [4], харизматичность неразрывно связана с осознанием собственной уникальности, неповторимости, целостности, жизненных целей, ценностей. Таким образом, понятие «харизмы» неотделимо от успеха, но, стоит отметить, что успех не является целью для харизматической личности, а есть следствие реализации собственного потенциала.

Наличие харизматичности у руководителя ведет к увеличению коллективных усилий и повышению производительности команды [5]. Следовательно, харизматичность, в условиях современного мира, являясь необходимым компонентом трудового потенциала руководителя, оказывает влияние на социальное положение или статус, на владение ресурсами или информацией, на межличностные отношения, включая различные мотивы, потребности и интересы человека, позволяет добиваться поставленных целей и ощутимых успехов в трудовой деятельности.

#### Библиографический список

1. Кутаев Ш.К. Трудовой потенциал: направления эффективного использования. *Труд и социальные отношения*. 2008; 1: 72 – 78.
2. Bergman. Lester De Meuse & Grahn. Integrating the three domains of employees commitment: an exploratory study. *Journal of Business & Industrial Marketing* Vol.16; № 4: 15 – 26.
3. Gill R. Change Management – Or Change Leadership? *Journal of Change Management*. 2003; 3: 307 – 318.
4. Филь Т.А. Теоретическое исследование структурных компонентов харизматической личности. *Вестник ТГПУ*. 2009; Выпуск 5 (83). Томск, ТГПУ, 2009: 138 – 142.
5. Dr. Ali Al Kahtani Leader Charisma, Employee Organizational Commitment, and Organizational Change: A Proposed Theoretical Framework. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2013, Vol. 3; № 5: 377 – 399].
6. Wu J.B., A.S. Tsui, A.J. Kinicki, Consequences of differentiated leadership in groups. *Academy of Management Journal*. 53 (2010): 90 – 106].
7. Conger, J., Kanungo, R., Menon, S., Mathur, P. Measuring charisma: dimensionality and validity of the Conger-Kanungo scale of charismatic leadership. *Canadian journal of administrative sciences*. 1997; Vol. 14; № 3: 290 – 302.
8. Кибанов А.Я. *Управление персоналом организации*: учебное пособие. Под редакцией А.Я. Кибанова. М: ИНФРА-М, 2006.

#### References

1. Kutaev Sh.K. Trudovoj potencial: napravleniya `effektivnogo ispol'zovaniya. *Trud i social'nye otnosheniya*. 2008; 1: 72 – 78.
2. Bergman. Lester De Meuse & Grahn. Integrating the three domains of employees commitment: an exploratory study. *Journal of Business & Industrial Marketing* Vol.16; № 4: 15 – 26.
3. Gill R. Change Management – Or Change Leadership? *Journal of Change Management*. 2003; 3: 307 – 318.
4. Fil' T.A. Teoreticheskoe issledovanie strukturnyh komponentov harizmaticheskoy lichnosti. *Vestnik TGPU*. 2009; Vypusk 5 (83). Tomsk, TGPU, 2009: 138 – 142.
5. Dr. Ali Al Kahtani Leader Charisma, Employee Organizational Commitment, and Organizational Change: A Proposed Theoretical Framework. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2013, Vol. 3; № 5: 377 – 399].
6. Wu J.B., A.S. Tsui, A.J. Kinicki, Consequences of differentiated leadership in groups. *Academy of Management Journal*. 53 (2010): 90 – 106].
7. Conger, J., Kanungo, R., Menon, S., Mathur, P. Measuring charisma: dimensionality and validity of the Conger-Kanungo scale of charismatic leadership. *Canadian journal of administrative sciences*. 1997; Vol. 14; № 3: 290 – 302.
8. Kibanov A.Ya. *Upravlenie personalom organizacii*: uchebnoe posobie. Pod redakciej A.Ya. Kibanova. M: INFRA-M, 2006.

Статья поступила в редакцию 07.04.17

УДК: 159.9.07

**Puzko V.I.**, Cand. of Sciences (Philosophy), Professor, Department of Humanitarian Technologies, Maritime State University n.a. Admiral G.I. Nevelskoy (Vladivostok, Russia), E-mail: vera.puzko@mail.ru  
**Elzesser A.S.**, postgraduate, Maritime State University n.a. Admiral G.I. Nevelskoy (Vladivostok, Russia), E-mail: der\_falter@mail.ru

**DEVELOPMENT OF A STUDENT'S REFLEXIVE POSITION WITH THE METHOD OF "THE SCALES OF COGNITIVE STYLES"**. The article introduces a description and adaptation of the method of "the scales of cognitive styles". The information base of the method includes the subject-active approach of theoretical foundations and cognitive psychology, a synthesis on the extensive work that has already been done by the other researchers. The method is based on introspection and provides conditions and facilities formation of reflexive position, forms presentation about the features of one's own cognitive styles. The method allows providing a profile of dominant cognitive styles for both single respondent and entire group of respondents, which can be used for building out optimal educational strategies with cognitive-style approach.

**Key words: cognitive style, reflection, introspection, meta-qualities, cognitive-style approach.**

**В.И. Пузько**, канд. филос. наук, проф. каф. гуманитарных технологий Морского государственного университета им. адмирала Г.И. Невельского, E-mail: vera.puzko@mail.ru  
**А.С. Эльзессер**, аспирант, Морской государственный университет им. адм. Г.И. Невельского, г. Владивосток, E-mail: der\_falter@mail.ru

## МЕТОДИКА «ШКАЛЫ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ» В ФОРМИРОВАНИИ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются описание и адаптация методики «Шкалы когнитивных стилей», разработкой которой занимаются авторы данной статьи. Информационная база методики – теоретические положения субъектно-деятельностного подхода и когнитивной психологии, обобщение обширного материала исследований. Методика основывается на методе самонаблюдения и отвечает условиям формирования рефлексивной позиции относительно особенностей собственного когнитивного

стиля. Методика позволяет составить профиль доминирующих когнитивных стилей как одного респондента, так и целой группы, что позволяет преподавателю выстроить оптимальную стратегию профессионального обучения на основе когнитивно-стилевого подхода.

**Ключевые слова:** когнитивный стиль, рефлексия, самонаблюдение, метапрофессиональные качества, когнитивно-стилевой подход.

**Актуальность исследования.** Реализация инновационного когнитивно-стилевого подхода в профессиональном образовании предполагает развитие метапрофессиональных качеств субъекта обучения. Ввиду слабой содержательной наполненности категории «метапрофессиональных качеств» перед исследователями современной психологии стоит задача наполнения категории для конкретных направлений профессионального образования. Другой важной задачей является выявление индивидуальных интеллектуальных особенностей обучающихся с целью отбора форм и способов их развития для повышения эффективности профессионального обучения и подготовки специалиста [1]. Знание преподавателя о текущем когнитивном репертуаре группы студентов способствует построению более эффективной образовательной стратегии, а осведомленность обучающегося об особенностях своей когнитивной сферы позволяет ему, в конечном счете, выступить субъектом своего образования и личностного роста. Отсюда цель авторов – конструирование, адаптация и исследование посредством методики «Шкалы когнитивных стилей», которая позволяет решить несколько психолого-педагогических задач: 1) обеспечивает средства для анализа студентами особенностей собственного когнитивного стиля; 2) формирует рефлексивную позицию студентов; 3) позволяет квантифицировать интроспективные сообщения респондентов; 4) повышает осведомленность преподавателей об индивидуальных особенностях студентов с целью индивидуализации обучения и отбора наиболее эффективных средств профессионального обучения. Авторы подробно излагают результаты конструирования и адаптации методики в одной из своих работ [2], в данной статье приводится анализ формирования рефлексивной позиции посредством методики «Шкалы когнитивного стиля» группы респондентов направления «психология», для которых рефлексия и определенные когнитивные стили выступают, согласно другим исследованиям [3; 4], метапрофессиональными качествами.

**Обзор исследований.** Современные исследования когнитивно-стилевого подхода в русле педагогики и педагогической психологии ведутся в двух направлениях: индивидуализация обучения [5; 6], изучение индивидуальности субъекта учения во взаимосвязи когнитивных и личностных особенностей [6; 7]. Авторы статьи исследуют когнитивные особенности в связи с метапрофессиональными качествами, в частности, с рефлексивной позицией студентов-психологов [1; 2]. Э.Ф. Зеер определяет метапрофессиональные качества как способности, свойства личности, обуславливающие продуктивность широкого круга социальной и профессиональной деятельности специалиста [3]. Рефлексия как мыслительный процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя и взаимодействий с другими, является важным формируемым метапрофессиональным качеством профессионалов психолого-педагогического направления [3: с. 320 – 331]. Новизна данного исследования состоит в том, что авторы предлагают использовать для формирования рефлексивной позиции студентов методику «Шкала когнитивных стилей».

Согласно концепции С.Л. Рубинштейна, в развитии деятельности и личности важнейшей составляющей является рефлексия как «субъективная форма существования психического» [8, с. 17]. Процессуально и функционально рефлексия связана с 1) самонаблюдением и 2) самооцениванием внутреннего опыта, где объектом наблюдения являются психические состояния и действия самого наблюдающего субъекта. Как отмечает Н.А. Бернштейн, самонаблюдение и произвольность – объективные явления, которые позволяют иметь потенциальную доступность некоторого класса феноменов рефлексивному контролю. Самонаблюдение как метод психологии поставляет исследователю эмпирический материал, в котором объект изучения представлен в требующей специального истолкования форме [9]. Однако Бернштейн указывает, что «процесс самонаблюдения не течет параллельно с процессом наблюдаемых в себе психических явлений, а чередуется с ним и перебивает его...» [цит. по: 10, с. 275]. Современные исследования подтверждают объективность самонаблюдения [4].

С.Л. Рубинштейн выделил общие закономерности рефлексии как процесса осознания: 1) происходит «... посредством объективированных в слове общественно выработанных обобщенных значений», 2) «...предполагает некоторую совокупность знаний, соотносясь с которой окружающее осознается», 3) «...посредством которых он может осознавать окружающее и самого себя, опознавая явления действительности через соотношения с этими знаниями» [8, с. 244 – 245]. Заметим, что нейрофизиологический субстрат когнитивных процессов не может быть уловлен субъектом учения в самонаблюдении [10, с. 276], а рефлексивное сознание в значительной мере имеет социокультурную и коммуникативную основу: определения в значениях полюсов когнитивных стилей позволяет субъекту соотноситься и выразить особенность своего когнитивного стиля. При отсутствии такого культурного значения происходит то, на что ссылался классик психологии Л.С. Выготский, цитируя строку О. Мандельштама: «Я слово позабыл, что я хотел сказать, и мысль бесплотная в чертог теней вернется».

**Методика «Шкалы когнитивных стилей» в формировании рефлексивной позиции.** Важным когнитивным компонентом метапрофессиональных качеств является индивидуальный репертуар когнитивных стилей. Мы используем определение понятия «когнитивных стилей», предложенное М.А. Холодной: «индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего» [11, с. 38]. Определение репертуара когнитивного стиля для каждого субъекта учения путем применения всех методик, обобщенных в монографии М.А. Холодной, остаётся громоздкой диагностической работой. С целью разрешить эту проблему авторы для построения методики «Шкалы когнитивных стилей» собрали, дополнили описания когнитивных стилей из разных источников отечественной и зарубежной психологии, составляющих основу феноменологии стилевого подхода [2]:

1) полезависимость / полнезависимость;	6); фокусирующий / сканирующий контроль
2) конкретная / абстрактная концептуализация;	7) узкий / широкий диапазон эквивалентности
3) ригидный / гибкий познавательный контроль;	8) толерантность / нетолерантность к нереалистическому опыту
4) сглаживание / заострение	9) узость /широта категории
5) импульсивность / рефлексивность	10) когнитивная простота / сложность.

Материал методики включает в себя: инструкцию по заполнению; бланк 1 для самонаблюдения и оценки с систематизированным по категориям описанием полюсов когнитивного стиля; бланк 2 со шкалами когнитивных стилей для оценки выраженности полюса когнитивного стиля от 0 до 5. В предшествующей работе авторов статьи приводится полный текст методики, развернутое описание каждого полюса когнитивного стиля (далее – ПКС), этапы её конструирования и результаты адаптации [2].

Методика «Шкалы когнитивных стилей» предоставляет три возможности для формирования рефлексивной позиции.

1) **Совокупность знаний для самопознания** своей структуры когнитивных стилей, представленных биполярными измерениями, полюса которых соответствуют способам познавательного реагирования (Бланк 1).

2) **Объективированные в слове значения признаков для выражения самонаблюдения** о доминирующем полюсе когнитивного стиля (например, «высокий самоконтроль» как признак ПКС «рефлексивность»). Респондент относит или не относит к себе признаки определенного полюса когнитивного стиля, которые характеризуют: а) свойства мышления; б) свойства когнитивной деятельности; в) качества личности, проявляемые в процессе когнитивной деятельности. Результат систематизации признаков



## Материал для оценки когнитивного стиля импульсивность / рефлексивность

Сущность КС	8. Импульсивность / Рефлексивность <i>индивидуальные различия в склонности принимать решения быстро либо медленно</i>			
Полюса КС	<i>Импульсивность</i>		<i>Рефлексивность</i>	
Аспекты	Значения признаков ПКС	+/-	Значения признаков ПКС	+/-
Свойства мышления	1) выражен вербальный интеллект;		1) выражен невербальный интеллект;	
	2) не выражены зрительная и слуховая кратковременная память;		2) выражены зрительная и слуховая кратковременная память;	
	3) большой объем, но меньшая концентрация и устойчивость внимания;		3) меньший объем, но высокая концентрация и устойчивость внимания;	
Свойства когнитивной деятельности	4) быстрое реагирование в ситуации множественного выбора, без анализа всех возможных альтернатив;		4) замедленное реагирование в ситуации множественного выбора, с анализом всех возможных альтернатив;	
	5) использование стратегии «проб и ошибок» при решении проблем;		5) использование продуктивных стратегий решения задач	
	6) успешнее выполнение заданий в условиях внешнего контроля;		6) успешнее выполнение заданий в отсутствии внешнего контроля;	
	7) невысокие показатели учебной успеваемости;		7) высокие показатели учебной успеваемости;	
Качества личности	8) стремление к быстрому достижению успеха;		8) терпение в ожидании достижения успеха;	
	9) меньший самоконтроль;		9) высокий самоконтроль;	
	10) отсутствие тревоги в отношении качества своей деятельности;		10) выраженная тревога в отношении качества своей деятельности;	
	11) готовность выбрать любое непосредственное вознаграждение, отказываясь от значимого, но отдаленного по времени.		11) готовность отказаться от сиюминутного вознаграждения в пользу значимого, но отдаленного по времени.	

полюсов когнитивных стилей представлен в виде таблицы для оценки респондентами [1; 2]. Респонденты на бланке 1 методики отмечают (+/-) те значения, которые свойственны им в познании и деятельности. В таблице 1 представлен фрагмент бланка 1.

3) *Количественная шкала выраженности признаков ПКС для самооценки*, посредством которой респондент распознает интенсивность проявления признака когнитивного стиля у себя. По объему относимых к себе значений-признаков полюса когнитивного стиля определяют его количественную выраженность от «0» до «5» единиц выраженности и заносят в бланк 2. Качественное значение единиц – это градация диапазона выраженности ПКС: «0» – «нет явного предпочтения»; «1» – «слабо выражен»; «2» – «умеренно выражен»; «3» – «значимо выражен»; «4» – «значительно выражен»; «5» – «наиболее выражен».

Таким образом, при работе с методикой «Шкалы когнитивных стилей» формируется рефлексивная позиция респондента, которая включает: 1) самопознание, опосредованное системой знаний об индивидуальном профиле когнитивных стилей; 2) самонаблюдение и анализ внутреннего опыта, опосредованный обобщенными значениями признаков ПКС; 4) самооценивание, при котором респондент количественно (в ед.) оценивает выраженность полюса когнитивного стиля.

**Результаты исследования.** Среди полюсов когнитивного стиля есть значение «импульсивность / рефлексивность». Существенно рассмотреть, как оценивают значимость ПКС «рефлексивность» в профиле своих когнитивных стилей респонденты направления «психология». Респонденты: 20 студентов одной возрастной группы (20-23 года), одного профессионального направления (бакалавриат 4 курс, магистратура 1 курс). Для анализа результатов исследования применяются следующие методы: сравнительный метод; рефлексивный метод; шкалирование; метод парных сравнений, процедура определения среднего значения, шкала интервалов, ранжирование; интерпретация данных.

В таблице 2 представлены результаты статистической обработки доминирующих полюсов когнитивного стиля (1): объемы выборов ПКС (2), ранги сумм выборов (3); суммы шкальной наполненности (4), ранги сумм шкальной наполненности (5), среднее значение выраженности ПКС (6), ранги средних значений (7). В связи с небольшой выборкой респондентов результаты выборов предпочитаемого ПКС представлены в «сырых» значениях –

по количеству сделанных выборов. Применение статистических методов позволяет квантифицировать выбранные значения признаков ПКС, являющиеся результатом самонаблюдений и самонализа респондентов.

В результате анализа данных обнаружены разные соотношения объема выборов ПКС респондентами: наибольшее число выборов (20) относится к полюсу «когнитивная сложность», наименьшее (0) – к полюсу «когнитивная простота». Ранжирование проведено по двум основаниям: по объему выборов респондентов (3) и по сумме шкальной наполненности (4); по объему выборов респондентов и по сумме шкальной наполненности выделено 20 рангов.

Используя шкалу интервалов, мы обозначили 3 интервала по объему выборов респондентов от значений «0» до значений «20» с шагом интервала 6,6. Первый интервал «наиболее выраженные ПКС» – I-VI ранги (20-14 выборов); второй интервал «значимо выраженные ПКС» – VII-XV ранги (13-7 выборов), «слабо выраженные ПКС» – XV-XX ранги (6-0 выборов). По объему выборов респондентов в интервале «наиболее выраженные ПКС» представлена иерархия ПКС, которые по самонаблюдению респондентов у них наиболее представлены (табл. 2: 2, 3): когнитивная сложность, сканирующий контроль, полнезависимость, гибкий познавательный контроль, широта категории, абстрактная концептуализация.

По сумме шкальной наполненности ПКС разброс данных от «0» до «57», среднее значение 27,7 ед. Используя шкалу интервалов по сумме шкальной наполненности, мы обозначили 3 интервала с шагом интервала 19 ед.: первый интервал «наиболее выраженные ПКС» – I-VI ранги (57-40 ед.); второй интервал «значимо выраженные ПКС» – VII-XV ранги (39-20 ед.), «слабо выраженные ПКС» – XVI-XIX (19-0 ед.). По сумме шкальной наполненности ПКС в первом интервале «наиболее выраженные» ПКС (I-VI ранги) представлена иерархия полюсов когнитивных стилей, которые по самонаблюдению респондентов у них наиболее количественно выражены (табл. 2: 4, 5): когнитивная сложность, полнезависимость, абстрактная концептуализация, толерантность к нереалистическому опыту, сканирующий контроль, гибкий познавательный контроль.

С точки зрения С.Л. Рубинштейна, к возрасту юношества личность развивается от наивного неведения в отношении себя

Репертуар когнитивных стилей группы респондентов-психологов

1	2	3	4	5	6	7
Когнитивная сложность	20	I	57	I	2,9	XII, XIII
Сканирующий контроль	18	II	40	V, VI	2,2	XVIII
Полнезависимость	15	III, IV	46	II	3,1	V, VI
Гибкий познавательный контроль	15	III, IV	40	V, VI	2,7	XIV, XV
Широта категории	14	V, VI	33	VIII	2,4	XVII
Абстрактная концептуализация	14	V, VI	43	III, IV	3,1	V, VI
Толерантность к нереалистическому опыту	13	VII	43	III, IV	3,3	I, II, III
Заострение	12	VIII	39	VII	3,3	I, II, III
Рефлексивность	10	IX- X- XI,	32	IX	3,0	VII, VIII, IX, X, XI
Импульсивность	10		30	X	3,2	IV
Широкий диапазон эквивалентности	10		26	XI, XII	2,6	XVI
Узкий диапазон эквивалентности	9	XII	26	XI, XII	2,9	XII, XIII
Нетолерантность к нереалистическому опыту	7	XIII- XIV	21	XIV	3,0	VII, VIII, IX, X, XI
Сглаживание	7		23	XIII	3,3	I, II, III
Конкретная концептуализация	6	XV	16	XV	2,7	XIV, XV
Ригидный познавательный контроль	5	XVI	10	XVIII	2,0	XIX
Узость категории	4	XVII- XVIII	12	XVI, XVII	3,0	VII, VIII, IX, X, XI
Полезависимость	4		12	XVI, XVII	3,0	VII, VIII, IX, X, XI
Фокусирующий контроль	1	XIX	3	XIX	3,0	VII, VIII, IX, X, XI
Когнитивная простота	0	XX	0	XX	0,0	XX

ко все более углубляющему самопознанию; в это время особенно значительными становятся индивидуальные различия [8, с. 638]. При анализе средних результатов ПКС (табл. 2: 6) становятся более заметны проявления индивидуальных различий.

Средние значения выраженности ПКС у респондентов от «2,0 ед.» – самое низкое значение, до «3,3 ед.» – самое высокое значение; среднее значение «2,7 ед.». Мы приняли интервальный вариационный ряд [12] от значений, которые предлагались респондентам для оценки выраженности ПКС от «0» до «5», выделив 3 интервала с шагом 1,7 ед.: в первом интервале «наиболее выраженные» ПКС (5-3,6 ед.) у респондентов нет значений; во втором интервале «значимо выраженные» ПКС (3,5-1,8 ед.) разместились все средние значения респондентов; в 3 интервале «слабо выраженные» ПКС также нет значений (1,7-0 ед.). Как видно из таблицы 2 (6, 7), ни у одного респондента нет среднего значения наибольшей выраженности, но есть полюс, который не выражен ни у одного респондента – «когнитивная простота». Мы выявили у респондентов высокую плотность средних результатов в интервале «значимо выраженные ПКС», что указывает на способность респондентов свои индивидуальные когнитивные стили характеризовать значениями с различными когнитивными признаками. Наиболее выраженные по результатам средних значений (3,3-3,1) те ПКС, которые выше выявлены как наиболее значимые: толерантность к нереалистическому опыту, полнезависимость, абстрактная концептуализация. Но проявились как значимые и те, которые еще не проявлялись в доминирующих ПКС: сглаживание, заострение, рефлексивность, импульсивность.

Средние показатели ПКС демонстрируют индивидуальные когнитивные различия, которые актуализируются в процессе самопознания в юности. Так, один респондент указывает на значимую выраженность полюса «фокусирующий контроль», тогда как большинство респондентов выбирает «сканирующий контроль». Для педагогической работы это важные результаты, указывающие на индивидуальные, отличные от группового профиля когнитивные стили.

**Динамика рефлексивной позиции респондентов показывает, что среди наиболее предпочитаемых и наиболее количественно выраженных у респондентов полюсов когнитивных стилей как в объеме выборов, и по сумме шкальной наполненности ПКС, существует единство, что указывает на то, что у респондентов – студентов направления «Психология», сформирована устойчивая иерархия полюсов когнитивных стилей. В процессе самонаблюдения и самопознания, опосредованном значениями признаков когнитивного стиля, все респонденты отметили у себя значения – признаки полюса «когнитивная сложность», что по-**

казывает стремление студентов анализировать происходящее с различных точек зрения, обогащать собственную картину мира, воспринимать противоречивые данные о людях, чтобы лучше понимать их. Значительная выраженность признаков полюса «полнезависимость» обозначает склонность к независимости в мышлении, направленность на личностный рост, предпочтение равноправной, диалогической формы взаимодействия. Значимая выраженность признаков полюса «гибкий познавательный контроль» указывает на склонность быстро переключаться на соответствующие задаче способы переработки информации, собирать информацию перед принятием решения. Значимая выраженность полюса «сканирующий контроль» означает, что познавательная позиция респондентов стремится к объективности. Как указывает М.Н. Юртаева, для респондентов с такой когнитивной спецификой гибкий интеллектуальный контроль при переработке информации выступает ресурсной составляющей в ситуации неопределенности [цит. по: 2]. По объему выборов, по сумме шкальной наполненности, по средним значениям выраженности признаков полюс когнитивного стиля «рефлексивность» у респондентов – студентов направления «психология» входит в интервал «значимо выраженные» (IX ранг), этот полюс выбран и оценен как значимый половиной респондентов. Как заметно из группового самопознания профилей когнитивных стилей, данная группа респондентов соответствует парадигме профессий «человек – человек» и выбирает черты, благоприятные для формирования метапрофессиональных качеств психолога: для ведения консультирования, исследовательской деятельности и др.

**Практическое значение методики «Шкалы когнитивных стилей».** В ходе работы с методикой каждый студент проясняет или впервые получает представление о своих когнитивных стилях, хотя до этой процедуры не имел значений для их определений. Методика «Шкалы когнитивных стилей» обеспечивает следующие условия и средства формирования рефлексивной позиции:

1) «запускает» рефлексии в её личностной составляющей, подталкивая к осознанию собственных личностных свойств в ретроспективе жизненных событий, обогащая представления о когнитивной базе формирующихся навыков и способностей и позволяя соотносить себя, свои когнитивные возможности с тем, чего требует избранная профессия, открывая путь профессиональной рефлексии;

2) формирует мотивационную готовность к развитию рефлексивных способностей, предлагает задачу, требующую осознанного желания сосредоточить внимание на процессе и результатах мыслительной деятельности;

3) ставит в ситуацию формирования интеллектуальной саморегуляции, обеспечивая развитие процессов самонаблюдения, оценку собственных результатов.

Таким образом, методика «Шкалы когнитивных стилей» обеспечивает условия и средства формирования рефлексивной позиции, которая является предпосылкой личностного и профессионального развития; методика формирует представление об особенностях собственного когнитивного стиля, что служит повышению эффективности профессионального образования. Методика позволяет составить профиль доминирующих когнитивных стилей как одного респондента, так и целой группы, что может быть использовано в образовательном процессе для выстраивания оптимальной стратегии обучения.

Цель применения данной методики – как формирование у субъектов профессионального образования установок на самонаблюдение, анализ своего профиля когнитивных стилей, так и развитие самосознания – неотъемлемой характеристики процесса развития личности. Методика имеет прогностический потенциал: позволяет осуществлять анализ групповых когнитивных стилей с целью диагностики возможностей субъекта профессионального образования для формирования метапрофессиональных качеств, компетенций и компетентностей еще на входе его в профессиональное обучение, готовя студента к условиям будущего «когнитивного менеджмента» и сохраняя человеческие ресурсы от процессов самоотчуждения и отчуждения от профессии.

#### Библиографический список

1. Пузько В.И. Когнитивно-стилевой подход в системе инновационного высшего профессионального образования. *Материалы международной научно-методической конференции*, 24-27 мая, Владивосток: МГУ им. адм. Г.И. Невельского, 2015: 18 – 25.
2. Пузько В.И., Эльзесер А.С. Опыт конструирования и адаптации методики «Шкалы когнитивных стилей». *Материалы международной научно-практической конференции*, 24-27 мая, Владивосток: МГУ им. адм. Г.И. Невельского, 2016: 109 – 133.
3. Зеер Э.Ф. *Психология профессионального образования*. Москва: Академия, 2009.
4. Рубинштейн С.Л. *Бытие и сознание. Человек и мир*. Санкт-Петербург: Питер, 2003.
5. Тимкина Ю.Ю. Учёт когнитивных стилей студентов как основа индивидуализации иноязычного образования. *Научное обозрение: гуманитарные исследования*. 2016, № 5: 38 – 43
6. Евтух Т.В. Связь разноразмерных индивидуальных свойств и когнитивных стилей. *Фундаментальные исследования*. 2014, 5: 600 – 603.
7. Королева А.Н. Взаимосвязь индивидуальных когнитивных стилей и критического мышления студентов гуманитарных специальностей. *Социально-экономические явления и процессы*. 2014; 11: 235 – 240.
8. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2013.
9. Самонаблюдение. *Большой психологический словарь*. Москва: АСТ, 2014.
10. Величковский Б.М. *Когнитивная наука: основы психологии познания*. Москва: Смысл, 2006.
11. Холодная М.А. *Когнитивные стили: о природе индивидуального ума*. Санкт-Петербург: Питер, 2004.
12. Афанасьев К.Е., Шмакова Л.Е. *Математика и информатика*. Available at: <http://umk.portal.kemsu.ru/uch-mathematics/papers/posobie.htm>

#### References

1. Puz'ko V.I. Kognitivno-stilevoj podhod v sisteme innovacionnogo vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii*, 24-27 maya, Vladivostok: MGU im. adm. G.I. Nevel'skogo, 2015: 18 – 25.
2. Puz'ko V.I., El'zesser A.S. Opyt konstruirovaniya i adaptacii metodiki «Shkaly kognitivnyh stilej». *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*, 24-27 maya, Vladivostok: MGU im. adm. G.I. Nevel'skogo, 2016: 109 – 133.
3. Zeer E.F. *Psihologiya professional'nogo obrazovaniya*. Moskva: Akademiya, 2009.
4. Rubinshtejn S.L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir*. Sankt-Peterburg: Piter, 2003.
5. Timkina Yu.Yu. Uchet kognitivnyh stilej studentov kak osnova individualizacii inoyazychnogo obrazovaniya. *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya*. 2016, № 5: 38 – 43
6. Evtuh T.V. Svyaz' raznourovnevnyh individual'nyh svojstv i kognitivnyh stilej. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014, 5: 600 – 603.
7. Koroleva A.N. Vzaimosvyaz' individual'nyh kognitivnyh stilej i kriticheskogo myshleniya studentov gumanitarnyh special'nostej. *Social'no-ekonomicheskie javleniya i processy*. 2014; 11: 235 – 240.
8. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2013.
9. Samonablyudenie. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Moskva: AST, 2014.
10. Velichkovskij B.M. *Kognitivnaya nauka: osnovy psihologii pozniyaniya*. Moskva: Smysl, 2006.
11. Holodnaya M.A. *Kognitivnye stili: o prirode individual'nogo uma*. Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
12. Afanas'ev K.E., Shmakova L.E. *Matematika i informatika*. Available at: <http://umk.portal.kemsu.ru/uch-mathematics/papers/posobie.htm>

Статья поступила в редакцию 13.03.17

УДК 159

**Serov V.A.**, MA (Psychology), Novosibirsk University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia),  
E-mail: 2916086@mail.ru

**Fil T.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), Head of Department of Psychology, Pedagogy and Law, Novosibirsk University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: t.a.\_fil@mail.ru

**CHANGE OF THE IDENTITY IN THE PERIOD OF MID-LIFE CRISIS.** It is shown that the experience of the mid-life crisis leads to changes in the identity of an individual. The direction of a personality at this time is changing. There are doubts about its purpose in life, there is a reassessment of their life values, there are new needs and motives of activity. There is a loss of landmarks and correction of activities, the desire to realize lost creative opportunities, there is a need to transfer your experience to the younger generation. The key factors in the mid-life crisis are the rethinking of career achievements by the individual, the emergence of difficulties in interpersonal communication. There is a collapse of identity. The positive result of the mid-life crisis presupposes the growth of the individual's creative potential, the acquisition of wisdom and understanding of the transcendent aspects of consciousness in old age.

**Key words:** age crisis, mid-life crisis, midlife crisis signs, personality.

**V.A. Серов**, магистр психологии, Новосибирский Университет экономики и управления, E-mail: 2916086@mail.ru

**Т.А. Филь**, канд. психол. наук, зав. каф. психологии, педагогики и права, Новосибирский Университет экономики и управления, E-mail: t.a.\_fil@mail.ru

## ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСА СЕРЕДИНЫ ЖИЗНИ

**Аннотация.** Показано, что переживание кризиса середины жизни приводит к изменениям в идентичности личности. Направленность личности в это время изменяется. Появляются сомнения по поводу своего предназначения в жизни, возникает переоценка своих жизненных ценностей, появляются новые потребности и мотивы деятельности. Наблюдается потеря ори-

ентиров и коррекция деятельности, стремление к реализации упущенных творческих возможностей, возникает потребность передать свой опыт младшему поколению. Ключевыми факторами кризиса середины жизни является переосмысление карьерных достижений личностью, появление трудностей в межличностном общении. Возникает крах идентичности. Положительный результат кризиса середины жизни предполагает рост творческого потенциала личности, приобретение мудрости и понимания трансцендентных аспектов сознания в преклонном возрасте.

**Ключевые слова:** возрастной кризис, кризис середины жизни, признаки кризиса середины жизни, личность.

Одна из актуальных и недостаточно исследованных проблем психологии личности является проблема жизненного пути личности – его структуры, психологических циклов, фаз, критических периодов. Кризис в самом общем смысле можно определить как особое явление в структуре жизненного пути личности, в котором одновременно присутствуют две противоположные тенденции – разрушение старого и мешающего, и одновременно создание нового, целостного и гармоничного. Кризис – это столкновение двух реальностей: психической реальности человека с его системой мировоззрения, паттернами поведения и т. п., и той части объективной действительности, которая противоречит его предыдущему опыту. Американский психолог Дж. Холлис определяет кризис середины жизни как турбулентные эмоциональные изменения, которые возникают на протяжении взрослого периода жизни и сопровождаются вопросами о правильности сделанных нами выборов, о реализации наших возможностей и ощущением застоя [1].

Понятие кризиса рассматривается в психологии в контексте развития кризиса идентичности, в контексте рассмотрения возрастных кризисов и в контексте кризисных состояний, вызванных проживанием неблагоприятных ситуаций [2; 3; 4].

Более глубокое изучение и понимание процесса переживания кризиса середины жизни возможно лишь с изучением психологических факторов преодоления данного кризиса. Насколько процесс переживания кризиса середины жизни будет быстрым или медленным, зависит именно от факторов, влияющих на кризис середины жизни. Мы полагаем, что одним из таких факторов будет идентичность, способствующая более успешному переживанию данного явления. Идентичность представляет из себя последовательность и непротиворечивость личности, осознание индивидом непрерывности, способности личности при восприятии сохранять себя во времени. Это некая структура, состоящая из определенных элементов, переживаемая субъективно как чувство тождественности и непрерывности собственной других людей, признающими эти тождества и непрерывности. Чувство идентичности сопровождается ощущением целенаправленности и осмысленности собственной жизни и уверенности во внешнем одобрении [5].

Следует отметить, что переживание чувства идентичности с возрастом и по мере развития личности усиливается: человек ощущает возрастающую непрерывность между тем, что он пережил за все свое детство и тем, что он предполагает пережить в будущем: между тем, кем он хочет быть, и тем, как воспринимает ожидание других по отношению к себе. Обладать идентичностью для взрослого человека – значит, во-первых, ощущать себя, свое бытие как личности неизменным, независимо от изменения ситуации, роли, самовосприятия; во-вторых, это значит, что прошлое, настоящее и будущее переживаются как единое целое. В-третьих, это означает, что человек ощущает связь между собственной непрерывностью и признанием этой непрерывности другими людьми. В период проживания кризиса середины жизни у взрослого человека происходит переосмысление и переоценка жизни, изменяется система отношений и образ-Я, появляется новое чувство времени. Личность, имеющая определенный уровень достигнутой идентичности, проходит период проживания кризиса середины жизни менее остро и сглажено. Человек до момента вхождения в кризис середины уже обладает определенным набором целей, ценностей и убеждений. По мере того как имеющие цели, ценности и убеждения теряют свою неизменность, перестают соответствовать требованиям изменившейся жизни – запускается процесс разрешения кризиса. Достигнутая идентичность помогает в момент протекания кризиса середины жизни выработать новые жизненные смыслы, определиться с постановкой целей на ближайший период развития, выявить новые социальные роли для личности в значимом окружении, отбросить неэффективные ранее использованные копинг-стратегии. Решающим признаком личностной зрелости после прохождения кризиса середины жизни под влиянием идентичности как психологического фактора преодоления этого кризиса, является осознание себя субъектом жизни, когда внешняя событийность внутренние противоречия и превращения, а также достижения

связываются со стратегиями самоопределения и самореализации и личностными смыслами. Т. о., кризис середины жизни, переживаемый личностью, обеспечивает возможность обретения ею новой целостности и жизненных смыслов, которые являются необходимым условием самореализации личности.

В данном литературном обзоре мы попытаемся показать взаимосвязь кризиса середины жизни с личностной идентичностью.

Концепция идентичности в современном обществе привлекает особое внимание. Термин «идентичность» впервые был использован Э. Эриксном. Этот ученый первым изучил идентичность, применяя как социологический, так и психоаналитический метод. По Э. Эриксону, идентичность считается процессом «организации жизненного опыта в свое собственное Я» [5, с. 18]. По мнению А. Ватермана, идентичность связана с наличием у личности отчетливого самоопределения, куда входит выбор целей и взглядов, которым личность следует в период своей жизни [6]. Джон Гарсиа в своей работе оценивает идентичность по умственным способностям человека [7].

Изучение психологических особенностей переживания кризиса середины жизни началось в 70-х годах прошлого века, когда Д. Левинсоном был впервые применен термин «кризис середины жизни» [8]. С тех пор в зарубежной психологии продолжается дискуссия относительно закономерностей переживания кризиса в период взрослости. Р. Кесслер, Дж. Клаузен, С. Розенберг, М. Фаррелл считают переживания указанного кризиса скорее исключением, чем правилом. Э. Эриксон, Б. Ливехуд, Дж. Холлис, Д. Шарп, Г. Шихи, К.Г. Юнг, выражают противоположное мнение, поскольку знания определенных процессов при столкновении с изменениями не устраняет необходимости пережить и пережить их. Так, по мнению Б. Ливехуда, в возрасте 35–45 лет у человека происходит борьба с пустотой, ему кажется, что он «потерял почву под ногами и еще не нашел новый путь» [8].

С. Гроф и К. Гроф выделили понятие духовных кризисов [9]. По мнению С. Грофа, кризисы не просто имеют положительное значение, они способствуют избавлению от психических нарушений. С. Гроф определяет следующие типичные признаки кризиса: паника, тревожность, повышенная чувствительность к критике, актуализация фобий, переоценка смысла жизни и изменение иерархии мотивов и ценностных ориентаций. Р.А. Ахмеров кризисы делил на те, что имеют отношение к социуму, и те, которые касаются определенного лица без опоры на конкретный возраст личности. Последние он называл «биографическими» и классифицировал их следующим образом: кризис нереализованности; кризис опустошенности; кризис бесперспективности [10]. П.П. Горностай связывает появление и развитие жизненного кризиса в период взрослости с изменением жизненных ролей личности, сопровождается большими противоречиями, которые человек не может самостоятельно и конструктивно решить [11].

К.-Г. Юнг рассматривал понятие кризиса середины жизни в рамках бессознательных структур. По мнению этого ученого, распад Персоны сопровождается высвобождением двух ранее угнетенных бессознательных структурных элементов личности: отвергнутого и низшего элемента, с которым человек всегда боролся (Тень), и того, который скрывается за ним (Анимус – для женщины, Анима – для мужчины). Как утверждает К.-Г. Юнг, переходный период и кризис середины жизни связаны с важным сдвигом от ориентации на Персону к ориентации на самость [4]. С помощью этого изменения человек сбрасывает слои семейного и культурного влияния и достигает определенной степени уникальности при интернализации внутренних и внешних фактов и действий. М. Стайн определяет три стадии процесса личностной трансформации в середине жизни: это стадии расставания, лиминальности и реинтеграции. Первая стадия связана с безвозвратной потерей и требует расставания с прошлым (мечтами, мифами, идеалами, иллюзиями прошлого). Автор отмечает, что эти прошедшие образования следует «оплакать и похоронить» [12]. Поняв и обработав природу потери, личность может войти в лиминальность. Суть явления лиминальности определяется готовностью субъекта к резким переменам своей судьбы. Однако пока полностью не закончится расставания с бывшим паттер-

ном организации либидо и сопутствующим набором установок и самосознания, такой переход остается невозможным. Вторая стадия характеризуется периодом «подвешенности», неуверенности: возникает множество вопросов, главным из которых является вопрос о своей бывшей идентичности и понимание самого себя. Итак, в глубинах бессознательного рождаются сильные и новые черты личности, которые будут иметь существенное значение для будущего. М. Стайном достаточно полно описано явление психологической лиминальности. В этом состоянии ощущение идентичности индивида оказывается подвешенным, диффузным, туманным, не вполне ясным. Личность перестает фиксироваться на определенных ментальных образах и смыслах (как своих, так и чужих). «Я» втягивается в область, которую она не может контролировать, когнитивные и поведенческие паттерны которого не признает «своими». Ведущими на этой стадии есть чувства отчуждения, предельности и смещения. Границы между «Я» и «не-Я» становятся менее определенными и сближаются значительно больше, чем в периоды фиксированной психологической идентичности. Время деформируется: фиксированные границы памяти размываются и тускнеют, прошлое выступает странным образом; будущее не имеет определенного образа или контура. «Я» не привязано к определенным внутренним образам, идеям или чувствам. Кроме того, лиминальность характеризуется необычной степени уязвимостью по отношению к внезапным эмоциональным «порывам», возникающих либо изнутри, либо снаружи, резким сменам настроения, эмоционально напряженных образов и чувств, внезапных достижений и потерь доверия. Внутренняя основа смещается, и поскольку она становится неустойчивой, человек легко поддается внешнему влиянию и давлению. Ключевой психологической проблемой и задачей «реинтеграции» – третьей стадии переходного периода середины жизни – является попытка Эго снять психическое напряжение путем принятия его одной стороны (и идентификации с ним) и неприятие (подавление) другого. Противоположности поддерживают лояльность Эго с равной настойчивостью и уверенностью, чтобы поставить Эго на службу Самости.

Другой представитель юнгианского направления, Дж. Холлис, подчеркивает, что кризис середины жизни является событием психологическим, а не хронологическим, и его симптомы начинаются с переживания депрессивных состояний, которые проявляются в пагубных привычках, аморальном поведении, направленных на преодоление внутреннего глубинного давления [1]. Личность в это время должна найти выход из внутреннего конфликта. Автор отмечает, что осознание кризиса середины жизни происходит благодаря влиянию бессознательного. Факторами такого влияния могут выступать психологические травмы, перенесенные в этот период, в частности смерть или болезнь близкого человека. В когнитивной сфере кризис середины жизни оказывается в несоответствии всемогущего магического детского и героического подросткового мышления актуальным жизненным задачам и опыта личности. Такое несоответствие заключается в функционировании реалистического мышления, что приводит к чувству фрустрации. Личность в это время характеризуется мыслями о собственной интеллектуальной несостоятельности, об отсутствии таланта и мужества, которые выступают факторами краха надежд, ожиданий и планов. Реалистичное мышление в среднем возрасте имеет определенную цель: сохранение равновесия и восстановление смиренного, но достойного отношения человека к окружающему миру. Кризис середины жизни или «Переход через Перевал» (согласно концепции Дж. Холлиса)

характеризуется кризисом идентичности, ось которой проходит через Эго и Самость [1]. К факторам возникновения кризиса идентичности во время переживания периода середины жизни Дж. Холлис относит трудности в карьерных достижениях, кризис межличностных отношений и ролевой кризис. Кризис середины жизни, по мнению Дж. Холлиса, определяется исчезновением проекции и возникновением недовольства от потенциальной потери жизненных сил. Проблемы в построении и продолжении карьерного роста в этом возрасте приводят к кризису идентичности, которая была сформирована опытом работы и квалификацией индивида, его стремлением к производительности, с одной стороны, и к трансценденции – с другой, то есть к преодолению душевной пустоты, через достижения успеха. Ролевой кризис личности является одним из ведущих факторов середины жизни и определяется в противоречии ролей Персоны и Тени. При изменении ролей личность чувствует потерю своего «Я». Лицо скрывает человеческую индивидуальность, но, как отмечает К.Г. Юнг, в Персоне нет ничего реального: она представляет собой необходимый компромисс между личностью и обществом [14]. В той мере, в которой личность отождествляет себя со своей персоной, то есть со своим социальным «Я», она будет чувствовать тревогу, когда придется избавиться от внешней адаптации и обратиться к внутренней реальности. Исходя из таких мыслей К.Г. Юнга, Дж. Холлис одним из аспектов перехода через кризис середины жизни называет радикальное изменение отношений личности с собственной персоной. Сложность такой перестройки отношений сказывается тем, что первая половина жизни индивида в основном идет на создание и укрепление Персоны, при этом содержание внутреннего мира игнорируется. Индивид скрывает в свою Тень, которая представляет собой ту часть личности, которая подверглась вытеснению. Вообще столкновения с Тенью вызывают боль, поскольку личность начинает открыто переживать эмоции, которые не соответствуют нормам, принятым в мире Персоны. К середине жизни столкновение с Тенью в виде таких качеств, как эгоцентризм, зависимость, желание, ревность и другие, личность отрицала и проектировала их на других, однако в среднем возрасте способность к самообману постепенно истощается. Такая встреча со своими не самыми лучшими качествами вызывает боль, их признание начинается с прекращения проекции их на окружающих [15]. Поэтому выдающимся моментом переживания кризиса середины жизни, согласно К.Г. Юнгом, является лишение проекций своей Тени.

Таким образом, переживание кризиса середины жизни приводит к изменениям в идентичности. Направленность личности в это время определяется чувством сомнения по поводу того, как реализовал человек свое предназначение в жизни, переоценкой своих жизненных ценностей, появлением новых потребностей и мотивов деятельности, коррекцией деятельности по упущенным возможностям, стремлением к реализации творческих возможностей, чувством надобности передать свой опыт младшему поколению, а также потерей ориентиров. Ключевыми факторами кризиса середины жизни является переосмысление карьерных достижений личности, ее трудности в межличностном общении (крах идентичности, проявляющееся в противоречии Эго и Самости) и конфликт ролей личности (потеря всемогущества Эго, противопоставление Персоны и Тени). Положительный результат кризиса середины жизни предполагает рост творческого потенциала личности, приобретение мудрости и понимания трансцендентных аспектов сознания в преклонном возрасте.

#### Библиографический список

1. Холлис Дж. *Перевал в середине пути: Как преодолеть кризис среднего возраста и найти новый смысл жизни*. Перевод с английского. Москва: Когито-Центр, 2009.
2. Козлов В.В. *Работа с кризисной личностью*. Москва: Психотерапия, 2007.
3. Эльконин Б.Д. *Введение в психологию развития*. Москва: Тривола, 1994.
4. Юнг К.-Г. *Исследование феноменологии самости*. Москва: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997.
5. Эрикссон Э. *Детство и общество*. Санкт-Петербург: ООО Речь, 2000.
6. Waterman A. Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and review of research. *Development psychology*. 1982: 341 – 358.
7. Garcia J. The logic and limits of mental aptitude testing. *Amer. Psychologist*, 1981: 1172 – 1180.
8. Ливехуд Б. *Кризис жизни – шанс жизни*. Калуга: Духовное познание, 1994.
9. Гроф С., Гроф К. Духовный кризис: понимание эволюционного кризиса. МТМ, 1995.
10. Ахмеров Р.А. *Биографический тренинг при кризисах середины жизни*. Москва: Прогресс, 1993: 140 – 151.
11. Горностай П.П. *Личность и роль*. Москва: Интерпресс ЛТД, 2007.
12. Стайн М. *В середине жизни: Юнгианский подход*. Перевод с англ. Москва: Когито-Центр, 2009.
13. Юнг К.-Г. *Воспоминания, сновидения, размышления*. Перевод с немецкого. К.: AirLand, 1994.
14. Васюк К.М. *Особенности проявления эгоцентризма личности в периоды жизненных кризисов*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2012.

## References

- Hollis Dzh. *Pereval v seredine puti: Kak preodolet' krizis srednego vozrasta i najti novyj smysl zhizni*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Kogito-Centr, 2009.
- Kozlov V.V. *Rabota s krizisnoj lichnost'yu*. Moskva: Psihoterapiya, 2007.
- El'konin B.D. *Vvedenie v psichologiyu razvitiya*. Moskva: Trivola, 1994.
- Yung K.-G. *Issledovanie fenomenologii samosti*. Moskva: Refl-buk; K.: Vakler, 1997.
- Erikson E. *Detstvo i obschestvo*. Sankt-Peterburg: OOO Rech', 2000.
- Waterman A. Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and review of research. *Development psychology*. 1982: 341 – 358.
- Garcia J. The logic and limits of mental aptitude testing. *Amer. Psychologist*, 1981: 1172 – 1180.
- Livehud B. *Krizis zhizni – shans zhizni*. Kaluga: Duhovnoe poznanie, 1994.
- Grof S., Grof K. Duhovnyj krizis: ponimanie evolyucionnogo krizisa. MTM, 1995.
- Ahmerov R.A. *Biograficheskiy trening pri krizisah serediny zhizni*. Moskva: Progress, 1993: 140 – 151.
- Gornostaj P.P. *Lichnost' i rol'*. Moskva: Interpress LTD, 2007.
- Stajin M. *V seredine zhizni: Yungianskiy podhod*. Perevod s angl. Moskva: Kogito-Centr, 2009.
- Yung K.-G. *Vospominaniya, snovideniya, razmyshleniya*. Perevod s nemeckogo. K.: AirLand, 1994.
- Vasyuk K.M. *Osobennosti proyavleniya egocentrizma lichnosti v periody zhiznennykh krizisov*. Dissertatsiya ... kandidata psichologicheskikh nauk. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 05.04.17

УДК 37.015.3

**Bokova O.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bokova\_oa@altspu.ru

**Klochko Yu.V.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology and Pedagogy of the Internal Affairs Directorate, Barnaul Law Institute (Barnaul, Russia), E-mail: chenkl@mail.ru

**CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR EDUCATION.** The article reveals the conceptual foundations of psychological support in the context of modern development and the psychologization of education. The concepts of “a sovereign personality” and “a self-actualizing personality” are disclosed, as well as their fundamental differences. The authors show that education as the contents of the activities of educational (educational) institutions should be consistent with the laws of the formation of the multidimensional human world, take into account these laws and rely on them. Specificity of the psychological support of the educational process is to monitor the formation of the human world, its expansion, the succession of changing the stages of development as an outlet to new dimensions accompanied by crises, and to adapt educational influences to the truth of the picture of what is happening in a growing human being.

**Key words:** concept, self-actualizing personality, sovereign personality, psychological service, integration, humanization, psychologization of education.

**O.A. Бокова**, канд. психол. наук, доц. каф. психологии ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: bokova\_oa@altspu.ru

**Ю.В. Ключко**, канд. психол. наук, доц. каф. психологии и педагогики по ОВД ФГКОУ ВО «Барнаульский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Барнаул, E-mail: chenkl@mail.ru

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрыты концептуальные основы психологического сопровождения в условиях современного развития и психологизации образования; раскрыты понятия «суверенная личность» и «самоактуализирующаяся личность», а также их принципиальное отличие. Авторами показано, что образование как содержание деятельности учебных (образовательных) учреждений, должно соотноситься с закономерностями формирования многомерного мира человека, учитывать эти закономерности и опираться на них. Специфика психологического обеспечения образовательного процесса заключается в том, чтобы отслеживать становление мира человека, его расширение, последовательность смены этапов развития как выхода к новым измерениям, сопровождающегося кризисами, и соотносить учебные и воспитательные воздействия с истинной картиной того, что происходит в растущем человеке по мере обретения им человеческого в себе.

**Ключевые слова:** концепция, самоактуализирующаяся личность, суверенная личность, психологическая служба, интеграция, гуманизация, психологизация образования.

На современном этапе развития психологического знания основным направлением психологического сопровождения образовательного процесса является психолого-педагогическое проектирование развивающей образовательной среды. Собственно продуктом этой деятельности является человек, достигающий такого уровня развития, который можно определить понятием «суверенная личность». При этом проектируется не сам человек – как воплощение какого-либо стандарта, а развивающая среда, позволяющая формировать человека, способного выходить за пределы норм и требований природной и социальной среды, личность, способная к самоактуализации и саморазвитию. Суверенная личность – личность, способная творить себя, т.е. не только способная к творчеству как созиданию чего-то в окружающем мире, но, прежде всего, к самотворчеству как реализации своих сущностных сил.

Понятие «суверенная личность» отличается от понятия «самоактуализирующаяся личность», введенного А. Маслоу, представителем американской гуманистической психологии [1]. От-

личается оно и от понятия «автономный тип личности», активно используемого Д.А. Леонтьевым [2]. Отличие заключается в том, что суверенная личность способна самостоятельно взаимодействовать с культурой и на основе этого взаимодействия строить свою картину мира, свой многомерный ценностно-смысловой мир, проектировать и реализовывать свой образ жизни в этом мире. Суверенная личность есть результат суверенизации как особого процесса дифференциации, происходящего в системе «взрослый-ребёнок» на различных стадиях развития этой общности. Взрослый эмансипирует ребёнка от себя. Ребёнок эмансипируется от взрослого по мере своей растущей способности выходить к миру культуры без медиаторов, без посредников.

Смыслы и ценности, из которых ребёнок структурирует свой многомерный мир, хранятся в культуре в своей идеальной форме (В.П. Зинченко) [3]. Только в контакте со взрослым эти идеальные формы становятся достоянием ребёнка, превращаясь в аффективные, переживаемые смыслы и ценности предметов и явлений. Посредническая функция взрослого, а не директив-

но-направляющая функция воспитателя, направленная на то, чтобы ребёнок «усвоил» что-то из культуры – это основа суверенизации. Директивная педагогика может осуществить только зависимую, подчиненную обстоятельствам жизни личность, сознание которой фрагментарно и неосмысленно с точки зрения выделения себя из потока событий, воспринимаемого как жизнь.

Поэтому суверенизация как способность к созиданию, конструированию образа мира и образа жизни в нем посредством активного полагания себя в мир культуры, сопровождается автономизацией как способностью осознать течение своей жизни и встать над ней для управления ею. В вариативном, подвижном социальном мире, не несущем в себе былых гарантий стабильного, но покорного бытия, свобода и ответственность личности, проявляющиеся в реализации права на выбор и ответственности за него, являются единственными гарантиями устойчивости личности.

Самосозидание как признак суверенности строится на активности, которая имеет своим источником не актуальные потребности, а «актуальные возможности». Эту еще не реализованную, но уже требующую реализации возможность и можно определить как ценность. Главная ценность жизни – возможность для самореализации, которая возникает на пересечении субъективных (способности) и объективных (средовых) факторов. Сливаясь, они порождают ситуации развития, созидание которой осуществляется как психолого-педагогическое проектирование развивающей образовательной среды.

Самоактуализирующаяся личность отличаются (по А. Маслоу) интерес к неизведанному, и этот интерес можно стимулировать (проблемные методы) и диагностировать (методики по установлению индекса чувствительности к проблемам). Способствуя превращению растущего человека в субъекта самостоятельной мыслительной деятельности, можно не только удержать интерес к неизведанному, но и «вырвать» его из состояния растворенности его «Я» в потоке событий, обособить от слепого повторения поведения окружающих, бессознательных стереотипов и предрассудков, определяющих жизнь людей, развивающихся по конформному типу, демонстрирующих пассивное подчинение обстоятельствам и принимающих все происходящее как неизбежное и неподчиненное человеку.

Для самоактуализирующейся личности свойственны спонтанность проявлений, простота и естественность, сознательный конформизм на уровне внешнего поведения, соблюдение традиций и ритуалов, но с должным юмором по поводу необходимости им подчиняться. Это свойство гораздо лучше, чем импульсивный протест, противопоставление себя другим. Здесь проявляется адекватность с собой, принятие себя, а не самопривязанность, проявляющаяся в нежелании меняться и отсутствии идеалов. Формирование сознательного конформизма есть одна из задач процесса суверенизации.

Суверенная личность способна самостоятельно обеспечить устойчивость своего бытия в мире за счет саморазвития. Обучение может помочь в формировании способности человека к самодвижению как способу сохранения устойчивости психологической системы, каковой и является человек.

Центральным, интегральным образованием психологической системы является многомерный мир человека – предметный, смысловой, ценностный. Человек не рождается с этим миром, он образуется, проходя в своем развитии определенные стадии, связанные с усложнением мира, обретением им все новых измерений, полный набор которых и характерен для суверенной личности. Образование, как содержание деятельности учебных (образовательных) учреждений, должно соотноситься с закономерностями формирования многомерного мира, учитывать эти закономерности и опираться на них [4].

Школа подготовки суверенных личностей должна быть комплексной школой, ибо суть психологического обеспечения образовательного процесса заключается в том, чтобы отслеживать становление мира человека, его расширение, последовательность смены этапов развития как выхода к новым измерениям, сопровождающегося кризисами, и соотносить учебные и воспитательные воздействия с истинной картиной того, что происходит в растущем человеке по мере обретения им человеческого в себе. Содержание жизненного мира будет зависеть от образа жизни человека и меняться в зависимости от него. Структура же мира человека инвариантна – она сохраняется в себе последовательность «слоев и пластов» (Л.С. Выготский) личностного устройства, порядок их «упаковки», которая закладывается в период материнского детства и до конца школьного

возраста. Не может смысловое сознание прийти раньше предметного. Смысл всегда есть смысл предмета, он неотривен от него и не существует без него. Не может ценностное сознание прийти раньше смыслового. Человек, не способный переживать предмет по отношению к себе, своим актуальным потребностям (смысл), не способен переживать отношение этого предмета по отношению к другим (ценность). Пользуясь библейской истиной, нельзя возлюбить ближнего, не возлюбив себя. Педагоги должны понять суть происходящего в человеке, т.е. иметь определенный уровень психологической компетентности, позволяющий им работать профессионально, т.е. сообразуя свои действия с тем, что реально происходит в психологических системах, с которыми они имеют дело. Всякое действие, не сообразованное с психологическими реалиями, либо бесплодно, либо антигуманно, т.е. является насилием над ребенком [5].

Профессионализм – это способность сообразовать свои педагогические действия с особенностями развития растущего человека как целостной психологической системы, стремящейся к суверенизации, т.е. к обретению способности жить без педагогических (обучающих, воспитывающих) воздействий на него. Профессионализм, таким образом, есть уровень развития профессионального образа мира учителя, позволяющий ему понимать особенности развития растущего человека (психологическая компетентность), понимать ту информацию, которую он получает от психолога (психолого-педагогический билингвизм) и превращать это понимание в психологически обоснованные педагогические решения. Профессионализм есть способность, основанная на знаниях, умениях и навыках работы в гуманистически выдержанном образовательном процессе, т.е. процессе, сообразованном с закономерностями формирования человеческого в человеке, а потому и очеловеченном процессе, что и означает гуманизацию [6].

Процесс психологизации образования осуществляется повсеместно и спонтанно. Претворяясь в жизнь в форме организации психологической службы в учреждениях образования, психологизация остается процессом недостаточно осознанным, плохо отрефлексируемым. Спонтанная психологизация возникает из ощущения педагогами необходимости опоры на научное знание о механизмах развития растущего человека, возникающее под воздействием актуализирующейся потребности в гуманизации образования. С другой стороны, эта спонтанность опирается на непонимание того, что гуманизация образования, его «очеловечивание», это не проблема ученика, а педагога, вынужденного менять свои установки как на ученика, так и по отношению к самой сущности своего труда.

Таким образом, спонтанная психологизация является результатом определенного разрыва между концепцией, которая призвана определить методологические, мировоззренческие позиции, в опоре на которые развиваются образовательные учреждения, объединяющие педагогов в отношении целей и задач, обозначенных в концепции, и каждодневной практикой обучения, воспитания и развития.

Какой бы значительной не казалась концепция, какой бы лично-ориентированной она не была, в каких бы формах она не декларировала свою приверженность новой (субъект-субъектной) парадигме, духовности и гуманизму (гуманитаризму, валеологизму, экологизму и т.д.), непосредственно перейти на уровень конкретных педагогических действий и операций, туда, где собственно принимаются и реализуются педагогические решения, концепция не может. Нужна опосредующая ступень, которая могла бы методологические (иногда достаточно сложные для понимания) идеи и концепты перевести на язык, обеспечивающий определенное понимание механизмов развития растущего и развивающегося человека и согласования педагогических действий и воздействий с этими механизмами. Таким посредником между имеющейся концепцией и практикой её реализации и выступает психологическая служба, осуществляющая психологическое сопровождение образовательного процесса.

Образовательное учреждение, ставшее на путь гуманизации, закрепившее этот путь концептуально, нуждается в концепции психологической службы, но в зависимости от того варианта гуманизации, который заложен в концепции жизнедеятельности и развития этого образовательного учреждения, и от тех конкретных условий, в которых оно пытается этот вариант реализовать. Таким образом, облик психологической службы образовательного учреждения задается «сверху» концепцией образовательного учреждения, а «снизу» – многообразием факторов, определяющих его функционирование.

Психологическая служба ставит своей целью создание режима наибольшего интеллектуального и социального благоприствования развитию обучающихся.

Концепция психологической службы содержит возможности интеграции её деятельности с реальной жизнью образовательной организации за счет:

- создания коллектива единомышленников путем изменения позиции педагогов комплекса от предметно-центрированной к личностно-ориентированной;
- единого пространства для развития обучающихся,
- обеспечения непрерывности развития, опирающегося на знание об этапах становления сознания,
- использования в учебно-воспитательном процессе не селективной диагностики, а диагностики развития.

Основные направления работы психологической службы в этом контексте, по нашему мнению, заключаются в следующем:

1. Повышение психологической компетентности будущих специалистов, как плановая работа по:

- выходу за пределы функционального понимания человека («ученик, студент») к целостному, системному видению его;

- развитию способности соотносить свои педагогические действия (воздействия) с закономерностями развития ребёнка;

- развитию способностей к проектированию развивающей образовательной среды;

- оказанию помощи обучающимся в профессиональном самоопределении и профессиональной самореализации.

2. Разработка, апробация и внедрение в практику обучения диагностического инструментария, позволяющего отслеживать развитие ребёнка в процессе обучения (через выяснение уровня его актуального развития, зоны ближайшего развития и зоны саморазвития). Подготовка будущих специалистов (педагогов и психологов) к реализации этой диагностической функции.

3. Психологическое обеспечение методической работы путем совместной с обучающимися деятельности по установлению внутренней структуры учебных предметов с точки зрения развития ребёнка и изменение этой структуры вместе с методами обучения.

4. Оказание оперативной психологической помощи участникам образовательного процесса.

#### Библиографический список

1. Маслоу А. *Новые рубежи человеческой природы*. Москва: Смысл, Альпина-нон-фикшн, 2011.
2. Леонтьев Д.А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности. *Психологические исследования*. 2015, 8 (40), 2. Available at: <http://psystudy.ru>
3. *Методология психологии: проблемы и перспективы*. Под редакцией В.П. Зинченко. Москва: Центр гуманитарных инициатив, 2013.
4. Ключко В.Е. Проблема сознания в психологии: постнеклассический ракурс. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. 2013; 4: 20 – 35.
5. Ключко В.Е. Л.С. Выготский – классик постнеклассической психологии. *От истоков к современности 130 лет организации психологического общества при Московском университете*: сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах. Ответственный редактор: Богоявленская Д.Б. 2015: 61 – 64.
6. Краснорядцева О.М. Современные методологические и методические проблемы профессиональной подготовки преподавателя психологии. *Сибирский психологический журнал*. 2004; 20: 109 – 11.

#### References

1. Maslou A. *Novye rubezhi chelovecheskoj prirody*. Moskva: Smysl, Al'pina-non-fikshn, 2011.
2. Leon't'ev D.A. Vyzov neopredelenosti kak central'naya problema psihologii lichnosti. *Psihologicheskie issledovaniya*. 2015, 8 (40), 2. Available at: <http://psystudy.ru>
3. *Metodologiya psihologii: problemy i perspektivy*. Pod redakciej V.P. Zinchenko. Moskva: Centr gumanitarnyh iniciativ, 2013.
4. Klochko V.E. Problema soznaniya v psihologii: postneklassicheskij rakurs. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya*. 2013; 4: 20 – 35.
5. Klochko V.E. L.S. Vygotskij – klassik postneklassicheskoy psihologii. *Ot istokov k sovremennosti 130 let organizacii psihologicheskogo obshchestva pri Moskovskom universitete*: sbornik materialov yubilejnoy konferencii: V 5 tomah. Otvetstvennyj redaktor: Bogoyavlenskaya D.B. 2015: 61 – 64.
6. Krasnoryadceva O.M. Sovremennye metodologicheskie i metodicheskie problemy professional'noj podgotovki prepodavatelya psihologii. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*. 2004; 20: 109 – 11.

Статья поступила в редакцию 16.03.17

УДК 57.04

**Alieva E.G.**, 6-year student, PFUR (Moscow, Russia), E-mail: [alieva.katena@bk.ru](mailto:alieva.katena@bk.ru)

**Rodionova O.M.**, senior lecturer, Department of Judicial Ecology with a Course of Human Ecology, PFUR (Moscow, Russia), E-mail: [proktor6@mail.ru](mailto:proktor6@mail.ru)

**Lyamina D.S.**, 3-year student, PFUR (Moscow, Russia), E-mail: [dalyam1995@gmail.com](mailto:dalyam1995@gmail.com)

**THE INFLUENCE OF PERFUME AND COSMETICS ON THE MAN'S PSYCHOFUNCTIONAL CONDITION.** The research work is dedicated to questions of the influence of personal hygiene means, often used by the person, on the psychological functions of a person. The research was conducted on a group of girls, who have been divided into the main (experimental) group (30 people) and control group (10 people). The age of the examinees is 20-22. On the level of ethnic representation, the groups had people from Caucasian (n=20), Congoid (n=10) and Amerikanoid (n=10) races (n=20). The students of the main group are tested for psychophysiological indicators twice: before washing of the hair with application of investigated shampoos and hair balm. The comprehensive examination included an analysis of video ecological influence of registration of a tube on examinees, organoleptic research of shampoos, questioning of examinees, psychophysiological testing for agrarian and industrial complex of UPFT-1/30 – “Psikhofiziolog” and a method of electroencephalography with the use of the electroencephalograph registrar “Entsefalan-EEGR-19/26”.

**Key words:** psychofunctional state, shampoos, video ecology, organoleptic properties, electroencephalogram, students.

**Е.Г. Алиева**, студент 6-го курса РУДН, г. Москва, E-mail: [alieva.katena@bk.ru](mailto:alieva.katena@bk.ru)

**О.М. Родионова**, доц. каф. судебной экологии с курсом экологии человека Экологического факультета РУДН, г. Москва, E-mail: [proktor6@mail.ru](mailto:proktor6@mail.ru)

**Д.С. Лямина**, студент 3-го курса РУДН, г. Москва, E-mail: [dalyam1995@gmail.com](mailto:dalyam1995@gmail.com)

## ВЛИЯНИЕ ПАРФЮМЕРНО-КОСМЕТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ НА ПСИХОФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Исследовательская работа посвящена вопросам влияния средств личной гигиены, часто используемой человеком. Исследуемая выборка состояла из девушек, которая была поделена на основную (экспериментальную) группу – 30 человек и контрольную – 10 человек возраста 22 – 22 года. Этнический состав был представлен европеоидной (n=20), негроидной



(n=10) и американоидной (n=10) расами. (n=20). У студенток основной группы дважды снимали психофизиологические показатели: до и после мытья головы с применением исследуемых шампуня и бальзама для волос. Комплексное обследование включало в себя: анализ видеоэкологического влияния оформления тюбика на испытуемых; органолептическое исследование шампуня; анкетирование испытуемых; психофизиологическое тестирование на АПК УПФТ-1/30-«Психофизиолог» и методом электроэнцефалографии с применением электроэнцефалографа-регистратора «Энцефалан-ЭЭГР-19/26».

**Ключевые слова:** психофункциональное состояние, шампуни, видеоэкология, органолептические свойства, электроэнцефалограмма, студентки.

В цивилизованном мире человек регулярно сталкивается с комплексом средовых факторов, которые способны оказывать благоприятное и неблагоприятное воздействие на его здоровье [1 – 4]. Немногие люди, уделяющие должное внимание гигиене, знают, что ежедневное применение, например, средств по уходу за волосами способно влиять на самочувствие человека в целом [5]. Активные вещества и компоненты, которые входят в состав парфюмерно-косметических средств по уходу за волосами, при регулярном использовании, способны оказывать влияние на психоэмоциональное и психофункциональное состояние человека [6; 7].

Шампунь и бальзам являются одними из основных средств по уходу за волосами. В зависимости от своего назначения они могут по-разному воздействовать на кожу головы. К примеру, лечебные средства, содержащие хину, резорцин и эфирные масла, способны уменьшить чувствительность кожи головы [8]. Шампуни и бальзамы, изготовленные на высокопроцентном спирту, имеют свойство вызвать раздражение кожи и аллергию [9].

Группа «А» – 10 девушек – представительницы американоидной расы (Мексика, Панама, Колумбия).

У студенток основной группы дважды снимали психофизиологические показатели: до и после мытья головы с применением исследуемых шампуня и бальзама для волос.

В качестве контроля анализировали психофизиологические характеристики студенток, которые мыли голову без средств для ухода за волосами.

Комплексное обследование включало в себя (таблица):

- анализ видеоэкологического влияния оформления ШБ на исследователей;
- органолептическое исследование ШБ;
- анкетирование исследователей;
- психофизиологическое тестирование на АПК УПФТ-1/30-«Психофизиолог»;
- исследование методом электроэнцефалографии с применением электроэнцефалографа-регистратора «Энцефалан-ЭЭГР-19/26».

Таблица 1

Обобщающая таблица методов исследования

№ п/п	Группа	Метод исследования						Итого:
		органолептический	видеоэкологический	АПК УПФТ-1/30-«Психофизиолог»		«Энцефалан-ЭЭГР-19/26»		
				до	после	до	после	
1	Контроль (без ШБ)	-	-	10	10	10	10	40
2	Основная (с ШБ)	40	40	30	30	30	30	200
3	Всего:	40	40	40	40	40	40	240
4	Итого проведено исследований:							

Все эти нежелательные моменты называются мыльными эффектами, которые могут быть вызваны тем, что в состав мыла добавляют не только щелочь, но и различные добавки для цвета, запаха и др. Поэтому надо внимательно выбирать сорт мыла и пользоваться только тем, которое благоприятно влияет на индивидуальные свойства кожи.

Современные шампуни действуют на волосы и кожу более благоприятно, чем туалетное мыло. Однако и они способны вызывать на коже раздражающий щелочной эффект, в некоторой степени повторяя отрицательное действие мыла. Поэтому после мытья волос шампунем специалисты рекомендуют кислотное полоскание и использование бальзамов и других средств по уходу за волосами.

Целью нашего исследования стало изучение влияния парфюмерно-косметических средств по уходу за волосами на психофункциональное состояние человека, на выборке учащейся молодежи.

Методы проведения работы: анализ видеоэкологических и органолептических характеристик шампуня и бальзама, психофизиологическое и электроэнцефалографическое тестирование испытуемых.

Работа была проведена на базе лабораторий экологической медицины и экологической психологии кафедры судебной экологии с курсом экологии человека экологического факультета РУДН в период с 01 июня по 31 июня 2016 г. За это время осуществлялось комплексное обследование субъективными и инструментальными методами шампуня и бальзама (ШБ) для волос различных производителей и психофизиологических характеристик 40 студенток 2 – 3 курсов различных факультетов РУДН до и после применения данных средств ухода за волосами.

Возраст студенток был в пределах 20 – 22 лет, в исследовательскую группу вошли 40 девушек:

Группа «Е» – 20 девушек из Российской Федерации – представительницы европеоидной расы: 10 девушек – контрольная группа; 10 – основная (экспериментальная);

Группа «Н» – 10 девушек – представительницы негроидной расы (Зимбабве, Кения, Нигерия);

Для оценки видеоэкологического восприятия оформления ШБ студенткам предлагалось выбрать из 5 шампуней и 2 бальзамов для волос, условно обозначенных «D», «I», «S», «L» и «R», наиболее привлекательно оформленный флакон.

В процессе органолептического анализа (в том числе, во время мытья головы) испытуемым предлагалось оценить привлекательность цвета, запаха и консистенции ШБ.

Для фиксации результатов видеоэкологического и органолептического анализов и анкетирования студентов были разработаны 2 оригинальных опросника: видеоэкологический и органолептический.

Психофизиологические исследования проводились с помощью АПК УПФТ-1/30-«Психофизиолог» и электроэнцефалографа-регистратора «Энцефалан-ЭЭГР-19/26».

Анализ полученных данных проведён на персональном компьютере с использованием универсального статистического пакета программ для АПК УПФТ-1/30-«Психофизиолог» и «Энцефалан-ЭЭГР-19/26», электронных таблиц EXCEL for WINDOWS XP.

Часть экспериментальной работы проводилась на мобильной версии электроэнцефалографа-регистратора «Энцефалан-ЭЭГР-19/26» с выездом исследователей и испытуемых в салон красоты для проведения процедуры мытья и сушки волос с последующей регистрацией и анализом ЭЭГ. Все эксперименты осуществлялись в одинаковых условиях.

Для статистической обработки результатов исследования использовались стандартные статистические методы: дисперсионный однофакторный анализ, метод ранговой корреляции Спирмена, t-критерий Стьюдента. Обработка результатов проводилась с помощью статистического пакета программ StatSoft Statistica 6.0.

Сравнительный анализ полученных результатов по тестовым заданиям основной и контрольной группы проверялся с помощью t-критерия Стьюдента. При этом вычислялся уровень статистической значимости (p) сравниваемых параметров. На уровне значимости  $p < 0.05$  различия считались достоверными.

Влияние факторов среды на психофункциональное состояние испытуемых оценивалось методом однофакторного дисперсионного анализа One-way ANOVA. Влияние считалось значимым при  $p < 0.05$ .

Психофизиологические исследования показали, что у девушек из различных регионов Мира имеются различия в изменении психофункциональных показателей после применения шампуня и бальзама для волос производителя «S». Так, показатели тревожности и вариационной кардиоинтервалометрии наиболее выражено улучшились у девушек из стран Латинской Америки; вариационной кардиоинтервалометрии и простой зрительно-моторной реакции – у студенток из РФ и стран Африки. Уверенное повышение эмоционального фона наблюдалось у девушек из РФ и стран Латинской Америки. У девушек из стран Африки, на фоне общего улучшения функционального состояния, эмоциональный фон повысился только у 30% исследователей.

#### Выводы

1. Исследование слепым методом органолептических свойств шампуня и бальзама для волос производителей «D», «I», «S», «L» и «R», а также их сравнительный анализ показали, что продукты производителей «S» и «I» лидируют в выборе испытуемых.

2. При выборе того или иного средства по уходу за волосами 70% покупателей не читают и не принимают во внимание информацию на флаконах, а руководствуются такими характеристиками, как «запах», «консистенция», «мнение знакомых», «цена». Оформление флаконов шампуня и бальзама производителя «S» в 65% случаев нравится потребителям.

3. Применение шампуня и бальзама для волос производителя «S» привело к улучшению психофизиологических показателей. По группам наблюдались некоторые отличия, например, показатели тревожности и вариационной кардиоинтервалометрии наиболее выражено улучшились у девушек из группы «А»; вариационной кардиоинтервалометрии и простой зрительно-моторной реакции – у студенток из групп «Е» и «Н».

4. Анализ данных, полученных при электроэнцефалографическом исследовании, показал, что после процедуры мытья волос с применением шампуня и бальзама для волос производителя «S» повышение эмоционального фона наблюдалось у европеоидной группы в 70%, у негроидной в 30% и у американоидной в 60% случаев. Незначительное число девушек африканок, показавших выраженное повышение эмоционального фона объясняется культурально-бытовыми и физиологическими особенностями.

#### Библиографический список

1. Артамонова Е.В., Бутенин М.А., Родионова О.М. Влияние малых и сверхмалых доз Sulphur и Mercurius solubilis на интерстициальный гуморальный транспорт в зависимости от степени разведения. *Слабые и сверхслабые поля и излучения в биологии и медицине: Научные труды VII Международного конгресса*. Санкт-Петербург, 2015; Том 7.
2. Родионова О.М., Глебов В.В., Артамонова Е.В., Бутенин М.А., Анкина Е.В. Влияние растительных гомеопатических монопрепаратов на скорость лимфатического дренажа тканей здоровых мышей. *Бюллетень экспериментальной биологии и медицины*. 2016; Том 161; № 6: 740 – 742.
3. Кузьмина Я.В., Глебов В.В., Шастун С.А. Оценка адаптационных процессов иногородних студентов к антропогенным условиям Москвы. *Агаджанянские чтения: Всероссийская научно-практическая конференция Москва, РУДН 28 – 29 января 2016*: 83 – 91.
4. Глебов В.В. Состояние сердечно-сосудистой системы как адаптационный показатель в процессе развития человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 5: 183 – 185.
5. Лавер Б.И., Глебов В.В. Уровень здоровья и физического здоровья учащихся школ в условиях разного экологического состояния территории Москвы. *Вестник РУДН, серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»* 2013; 5: 68 – 73.
6. Глебов В.В. Состояние сердечно-сосудистой системы как адаптационный показатель в процессе развития человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 5: 183 – 185.
7. Glebov V.V., Arakelov G.G. Level of Schoolboys' Psychophysiological Adaptation Process in Metropolis Megapolis. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Volume 146, 25 August 2014: 226 – 232.
8. Вилкова С.А. *Товароведение и экспертиза парфюмерно-косметических товаров*: учебник для вузов. Москва: Издательский Дом «Деловая литература», 2000.
9. Узарашвили В.Р., Глебов В.В. Выявление аллергических реакций и психо-эмоционального состояния среди учащейся молодежи (на примере студентов РУДН). *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 3 (58): 231 – 233.

#### References

1. Artamonova E.V., Butenin M.A., Rodionova O.M. Vliyanie malyh i sverhmal'nykh doz Sulphur i Mercurius solubilis na intersticial'nyj gumoral'nyj transport v zavisimosti ot stepeni razvedeniya. *Slabye i sverhslabye polya i izlucheniya v biologii i medicine: Nauchnye trudy VII Mezhdunarodnogo kongressa*. Sankt-Peterburg, 2015; Tom 7.
2. Rodionova O.M., Glebov V.V., Artamonova E.V., Butenin M.A., Anikina E.V. Vliyanie rastitel'nykh gomeopaticheskikh monopreparatov na skorost' limfaticeskogo drenazha tkanej zdorovykh myshej. *Byulleten' `eksperimental'noj biologii i mediciny*. 2016; Tom 161; № 6: 740 – 742.
3. Kuz'mina Ya.V., Glebov V.V., Shastun S.A. Ocenka adaptacionnykh processov inogorodnykh studentov k antropogennym usloviyam Moskvy. *Agadzhanjanovskie chteniya: Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya Moskva, RUDN 28 – 29 yanvarya 2016*: 83 – 91.
4. Glebov V.V. Sostoyanie serdechno-sosudistoy sistemy kak adaptacionnyj pokazatel' v processe razvitiya cheloveka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 5: 183 – 185.
5. Laver B.I., Glebov V.V. Uroven' zdorov'ya i fizicheskogo zdorov'ya uchashchisya shkol v usloviyah raznogo `ekologicheskogo sostoyaniya territorii Moskvy. *Vestnik RUDN, seriya «`Ekologiya i bezopasnost' zhiznedejatel'nosti»* 2013; 5: 68 – 73.
6. Glebov V.V. Sostoyanie serdechno-sosudistoy sistemy kak adaptacionnyj pokazatel' v processe razvitiya cheloveka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 5: 183 – 185.
7. Glebov V.V., Arakelov G.G. Level of Schoolboys' Psychophysiological Adaptation Process in Metropolis Megapolis. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Volume 146, 25 August 2014: 226 – 232.
8. Vil'kova S.A. *Tovarovedenie i `ekspertiza parfjumerno-kosmeticheskikh tovarov*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Izdatel'skij Dom «Delovaya literatura», 2000.
9. Uzarashvili V.R., Glebov V.V. Vyyavlenie allergicheskikh reakcij i psiho-`emocional'nogo sostoyaniya sredi uchashchejsya molodezhi (na primere studentov RUDN). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 3 (58): 231 – 233.

Статья поступила в редакцию 30.03.17

**В начале было Слово...**  
**/ Библия /**

# **ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**



# ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)

ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ – доктор филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

УДК 811.352.342

*Bidanok M.M., Cand. of Sciences (Philology), Adygeya Republican Institute for Humanitarian Studies n.a. T.M. Kerashev (Maikop, Russia), E-mail: marziyatbidanok@mail.ru*

**INCOMPLETE SENTENCES IN PROSE OF HAZRAT ASHINOV (WITH REFERENCE TO RUSSIAN AND ADYG TEXTS).** The work gives some characteristics of national literature and states that the means of syntactic incompleteness of a sentence contributes to the adequate perception. This problem is poorly understood and requires further research. The task of this work is to determine the number of incomplete syntactic constructions possible in the Adyg literary texts with examples from the texts of H. Ashinov. The article summarizes the new material on the subject, introduced into science. The result is produced by the systematization of this artistic phenomenon, with reduction to factual material in Russian and Adyg; the research confirms both logical and textual validity of the author's progress. The paper substantiates the idea that this syntactic phenomenon is quite common in the Adyg literary text, and this trend continues its activity and in a modern prose that requires further attention.

**Key words:** literary text, sentence, incompleteness, insubstitution, parts of speech, Adyg, Ashinov, prose.

*М.М. Биданок, канд. филол. наук, вед. науч. сотр. отдела языка Адыгейского республиканского института гуманитарных исследований им. Т.М. Керашева, г. Майкоп, E-mail: marziyatbidanok@mail.ru*

## НЕПОЛНОТА ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ ХАЗРЕТА АШИНОВА (В ТОМ ЧИСЛЕ В АДЫГОЯЗЫЧНОМ ТЕКСТЕ)

Характерная для национальной литературы технология синтаксической неполноты содействует адекватному восприятию. Данная проблема мало изучена и требует дальнейших исследований. Целью работы является определение ряда неполных синтаксических конструкций, возможных в адыгских художественных текстах с примерами из текстов Х. Ашинова. В статье обобщён новый материал по исследуемой теме, вводятся в научный оборот соответствующие текстовые материалы. Итогом является произведенная систематизация данного художественного явления с приведением фактического (в т.ч. адыгоязычного) материала и подтверждение как логической, так и текстовой обоснованности авторского хода. Обосновывается мысль о том, что данное синтаксическое явление достаточно распространено в адыгском художественном тексте, и данная тенденция продолжает свою активность и в современной прозе, что требует последующего внимания.

**Ключевые слова:** художественный текст, предложение, неполнота, незамещенность, части речи, адыг, Ашинов, проза.

Соответствующим собственным целям и адекватно реализующим собственную речевую роль, то есть полным считается в русском языке предложение, содержащее согласованный и полноценный комплекс всех необходимых для восприятия структурных качеств и функций. В официально-деловой сфере деятельности применяются в большинстве полные синтаксические модели. Подлежащее и сказуемое, то есть главные члены предложения, в таких конструкциях согласованы друг с другом, а сказуемое, в свою очередь, имеет возможность править дополнением. В итоге выстраивается логически выверенный ряд, смыслодержательный и цельный.

Однако возможны в коммуникационном (а с ним и в литературном) поле особые нестандартные синтаксические проявления, которые отнюдь не нарушают традиционные нормативы, устанавливаемые для предложений стандартной грамматической конструкцией.

Неполными в отечественной лингвистике считаются предложения, лишённые одного или нескольких членов, требуемых для полноты их структуры и транслируемого смысла. Неполнота грамматического строения подобных предложений отнюдь не препятствует их функциональности. Она позволяет им в полной мере исполнять коммуникативные и информативные цели. Это

обусловлено тем, что опускание каких-либо членов отнюдь не всегда пренебрегает логическую выверенность и ломает вразумительность таких предложений. Вследствие того, что опущенные члены в неполных моделях существенно ускоряют обмен информацией, они более распространены как в разговорном, так и в художественном стилях. Фактически неполное предложение есть синтаксическая структура с незаполненными (в ущерб общему значению) синтаксическими местами. Такую роль исполняют как главные (подлежащее, сказуемое), так и второстепенные (дополнение, определения, обстоятельства) члены. К тому же возможны и слова-предложения, можно сказать, с ещё более «углубленной неполнотой», являющие собой единственное слово. Оно несёт все требуемые функции и потому считается модальным. При этом опущенные члены предложения способны мысленно воспроизводиться из сопровождающего их контекста, что достаточно распространено в диалогах. Такие ответные лексические конструкции не содержат и не могут содержать каких-либо членов предложения, – ни второстепенных, ни главных. В соответствии с данной спецификой модально самостоятельные слова-предложения тем более признаются особым классификационным видом. Это мнение В.В. Виноградова, разделяемое отечественными последователями. Более того, он отмечает: «В субъектив-

но-идеалистических психологических теориях» слова-предложения считаются определенными «эквивалентами предложения» [1, с. 21].

Целью данного исследования представляется выявление и расширение круга неполных синтаксических моделей, допускающихся в текстовых блоках адыгского автора. Х. Ашинова в числе современных национальных писателей можно считать достаточно частым пользователем данного текстового приема. Это потому, что в интенсивно производившемся им прозаическом материале, обладавшем преимущественно лирической тональностью, нередко использовались не эпические, а именно поэтические инструменты. Характерные для поэзии синтаксические урезания, недосказанность, обращения к подсознанию, пунктуационные умолчания и т.д. часты в лирико-прозаическом тексте у Х. Ашинова как явного представителя данной формы прозы. Значимостью в нашей работе выступит намерение определить логическую обоснованность приема синтаксической неполноты, а также подтвердить вероятность обусловленности такой традиции.

Нередко исследовательские определения (А.И. Попова) базируются на таких ключевых понятиях, как «смысловая неполнота». Оно предполагает присутствие частичного фрагмента мысли, не сумевшего выстроиться во взаимосвязанный образно-лексический блок. Причем в подобной языковой ситуации процедура отбора фактора семантической неполноты в достаточной степени свободна, порой не нормируема. Обусловлена она чаще прагматическим, прикладным раскладом (к примеру, коммуникативный акт, диалог, ситуативная мобильность).

В продолжение отечественной логической линии, выстроенной трудами классических языковедов, в частности, В. В. Виноградова, региональные (в том числе и адыгские) лингвисты также считали полноту предложения критерием, в первую очередь обусловленным присутствием определенных частей речи. К примеру, в классической адыгской «Грамматике» Г.В. Рогавы и З.И. Керашевой утверждается, что полнота предложения обязательно определяется сказуемым: «Многие члены предложения в адыгейском языке легко могут быть опущены, так как их морфологические представители в глаголе-сказуемом, указывая на тот или другой член предложения, создают ясность смысла, исключают двусмысленность» [2, с. 353]. Однако при текущем рассмотрении текстового материала из адыгоязычной и русскоязычной повестей адыгского автора Хазрета Ашинова удается немного расширить данную установку (русскоязычные тексты автора цитируются дословно, приводимые примеры из адыгоязычных текстов автора сопровождаются построчным переводом – М.Б.). Можно вести речь о целом ряде синтаксических единиц, теряющих свои позиции в неполном предложении. Это и главные (подлежащее, сказуемое), и второстепенные (дополнение, определение, обстоятельство) члены предложения.

Стержневым отличительным качеством данной синтаксической категории признается ее способность оставаться непонятной в случае обособленного применения, то есть, находясь за рамками конкретного ситуативного языкового поля (реплики, картины, кадра и т. д.) либо вне контекста. Уточним данные признаки.

#### 1. Ситуативность.

Отсутствующие в неполном предложении синтаксические единицы способны воспроизводиться из ситуационной субстанции, составляющей текущий эпизод или коммуникативный акт. Фактически они могут быть распознаны и адекватно восприняты лишь в ходе конкретного речевого кадра, доступны лишь его участникам (прямым или косвенным), но непонятны посторонним лицам. В подобных синтаксических конструкциях общетекстовая речевая обстановка в некоторой мере возмещает пробел, а конфигурация представленных синтаксических единиц наводит на грамматическое взаимоотношение с ними. Как следует из определения, приведенного в учебном труде Н.С. Валгиной, Д.Э. Розенталя, М.И. Фоминой «Современный русский язык» (М., 2002), «Ситуативными называются неполные предложения с неназванными членами, которые ясны из ситуации, подсказаны обстановкой» [3, с. 299]. В зависимости от данной классификационной установки неполные предложения бывают ситуативно-неполными: «Ведь их земли, находившиеся на холме Тахо, были отняты канхабьцами. Были отняты...» [4, с. 9]. Здесь содержательные реплики приводятся в первой фразе, а вторая лишь дублирует смысл многоточием.

Аналогично и здесь: «Зато есть верховая лошадь, видная, красивая, способная посоревноваться с любым скакуном. Вер-

ховая лошадь!» [4, с. 11]. Либо другие примеры ситуативной неполноты: «Э, нет, друг!» [4, с. 109]; «А Анзаур?» [4, с. 114]; «Не меньше двадцати километров» [4, с. 132]; «Не близко» [4, с. 130]; «Расстрел» [4, с. 130]; «Натрыф...» (= «Кукуруза...») [4, с. 12]; «Сыдэу щыт, ы?!» (= «Как он, а?!») [4, с. 56]; «Скажет тоже!» [4, с. 10]; «Валлахи, не велит!» [4, с. 12]; «Пусть знают...» [4, с. 17]; «Говорят, ...» [4, с. 126]; «А не выдаст ли?» [4, с. 130]; «Ведь обидно, ...» [4, с. 130]; «Самэт» [5, с. 47]; «Мухьдин!» [5, с. 49]; «Сыда Мухьдинэ?» (= «Почему Мухьдин?») [5, с. 50]; «Сыд мотоцикла?» (= «Что мотоцикл?») [5, с. 59]; «А храбрый был...» [4, с. 24]; «Потому и погиб, а не то...» [4, с. 28]; «А этот...» [4, с. 53]; «Шыпккъэ, джыри орден кысыатыгъэгоп» (= «Действительно, ещё орден мне не дали») [5, с. 6]; «Услышит такое... ох, и обрадуется!» [4, с. 102]; «К войне, как ко всему, привыкают...» [4, с. 139] и т.д. Таким образом, наличие ситуативности применения неполных предложений, когда при исключении сведений о ситуации невозможно постижение значений.

#### 2. Контекстуальность.

Требуемые, но не имеющиеся в неполном члене предложения имеют возможность быть воспроизведенными из окружающего языкового поля контекста. Необходимая для контекстуального восстановления смысловая материя присутствует в ближайших словосочетаниях, предложениях, нередко – в рамках данного абзаца. По определению с сайта «Языкознание. Русский язык», «Контекстуальными называются неполные предложения с неназванными членами предложения, которые были упомянуты в контексте – в ближайших предложениях или в том же предложении (если оно сложное)» [6]. Наиболее распространена данная синтаксическая единица в диалогической речи, когда ответы в разговорной форме оказываются стандартными, шаблонными, иногда поспешными и не всегда логически последовательными, причем предполагают лишь общие знания носителя: «С довоенного времени» [4, с. 131]; «Эй, парень!» [4, с. 120]; «Да, уж, беда так беда!» [4, с. 117]; «Да, хороший парень!» [4, с. 113]; «Эх, пилотка, пилотка!» [4, с. 112]; «Есть!» [4, с. 118, 132]; «Вот это настоящий герой!» [4, с. 100]; «Вот именно» [4, с. 102]. Таким образом, контекст, сопровождающий фразу, настраивает получателя на ожидаемую заданность.

#### 3. Эллиптичность.

Однако существует в лингвистике специфический вид предложений, не требующих ни ситуации, ни контекста, которые называются эллиптическими. Причем отсутствующие члены предложения не требуют своего восстановления. Их семантическая полнота достаточна для адекватного восприятия фразы. В большинстве случаев здесь утеряна позиция сказуемого (чаще, – его глагольной формы). При этом преимущественное число научных работ признает такую категорию структурно неполными предложениями. Эллиптироваться способен разнородный ряд глаголов и глагольных слов, в частности: 1) глаголы присутствия, пребывания в пространстве (кто? что? – где?): «Спутник мой из более отдаленного аула» [4, с. 129]; «Далеко?» [4, с. 130]; 2) глаголы резкого, стремительного нападения: «В атаку!» [4, с. 136]; «Вперед» [4, с. 136]; 3) глаголы перемещения, смены пространства (кто? – куда?) («Захочется пельменей – я к ним» [4, с. 136]); «И куда?» [4, с. 134]; «В Москву!» [4, с. 113]; «В стан врагов...» [4, с. 134]; 4) глаголы течения мысли, раздумий (как?): «Правильно» [4, с. 16]; «Хальт!» [4, с. 110], «Мир!» [4, с. 60]. Таким образом, наличие преимущественная эллиптичности именно глагольной категории, с явным меньшинством в числе других.

В целом, таковыми представляются вышерассмотренные качественные признаки неполноты, в частности, ситуативность, контекстуальность и эллиптичность.

Неполные предложения, аналогично полным, членятся на двусоставные и односоставные, а также распространенные и нераспространенные. Весьма нередко неполными оказываются односоставные предложения, например, «Что такого обидного он сказал? Не ругал, не оскорблял...» [4, с. 140]. В неполном предложении примера, расположенном вторым, опущено подлежащее. Они могут включаться и в состав сложных предложений: «А не захочет – как они ее заставят?» [4, с. 140], где неполное предложение расположено первым, но здесь также пропущено подлежащее. Одна страница анализируемого текста содержит несколько подобных конструкций в разных вариациях, и эта тенденция сохраняется на других страницах и в других произведениях Х. Ашинова, что свидетельствует о частоте их использования в авторской прозе адыгского писателя.

Неполнота проявляется и на синтаксическом уровне при выборе частей речи. Не замещенными могут быть позиции систе-

материзованных ниже членов предложения, рассматриваемые нами на конкретных текстовых примерах.

### 1. Главных членов:

**а) сказуемого**, когда не занята позиция действия, вершимого каким-либо лицом, либо отсутствует присущая лицу эмоция: «У меня к нему дело...» [4, с. 63]; «О ком же еще?» [4, с. 102]; «Обо всей армии» [4, с. 102]; «Нурбий!» (2) [4, с. 111, 117]; «Зверь какой-нибудь?» [4, с. 117]; «Опять шаги?» [4, с. 117]; «Что за женщина?» [4, с. 121]; «Горы...» [4, с. 126]; «Зачем в лесу?» [4, с. 129]; «Семь километров» [4, с. 130]; «Ведь когда встретится с ним, все поймет и похвалит» (здесь тройное действие, и ни одного действующего лица) [4, с. 133]; «Красивые туфли на высоком каблучке» [4, с. 133]; «Дуб, на котором <...>» [4, с. 135]; «Бедное дерево!» [4, с. 135]; «Десять» [4, с. 135]; «А его дети!» [4, с. 99] // «Пшьэшьэ дэхагь...» (= «Красивая девушка когда-то...») [5, с. 8]; «Тхамып арык!» (= «Бедная капля потому!»); «Делэ цыклух!» (= «Маленькие дураки!») [5, с. 12]; «Етлани ахэр пшьашьэхэмэ, ыи?» (= «Потом они девушки, ыи?») [5, с. 15]; «Щхыухадз» (= «Закваска!») [5, с. 21]; «Ну, ащ нэпэмькхэри» (= «Ну, то другие») [5, с. 27]; «Тхыл гьэшэгьон, ау...» (= «Книга интересная, но...») [5, с. 28]; «Орынки мэху» (= «Возможно, ты») [5, с. 39]; «Сэрымырынки мэху» (= «Возможно, не я») [5, с. 39]; «Клал гор...» (= «Какой-то мальчик...») [5, с. 40]; «Занэкьор ара?» (= «Занок?») [5, с. 42]; «Жбуагьэм епллы» (= «Пахоту смотря») [5, с. 17]; [5, с. 28];

**б) подлежащего**, когда отсутствует лицо, о котором идет повествование и которое совершает действие либо испытывает чувство: «А какой наивный!» [4, с. 113]; «А как внимательно, разинув рот, слушал легенду!» [4, с. 114]; «Испугался смерти?» [4, с. 114]; «Жив ли?» [4, с. 117]; «Значит, жив!» [4, с. 117]; «И шел по твоему следу» [4, с. 118]; «Шел-шел, пока не догнал тебя» [4, с. 118]; «Из Дорошкова» [4, с. 120]; «Что сказали?» [4, с. 120]; «И ускакали...» [4, с. 120]; «Резвятся, как дети...» [4, с. 121]; «По-надеялись...» [4, с. 124]; «Конечно, можно было бы и к деду» [4, с. 131]; «Семь километров протачить на плечах мешок муки!» [4, с. 133]; «Так и сидели молча» [4, с. 134]; о дожде – «Валлахи, сильно льет, не знаю только <...>» [4, с. 134]; «Хорошо, что мочит фрицев, <...>» [4, с. 134]; «Когда началась война, меня, как ты знаешь, призвали в армию» [4, с. 136]; «Может, в партизанах...» [4, с. 137]; «Сразу уселся на своего любимого конька» [4, с. 138]; «А если совсем не встретятся, что тогда?» [4, с. 99]; «А как же, обрадуются!» [4, с. 100]; «Должно быть, в ауле Багехабль» [4, с. 101]; «Идут по дорожке к олее» [4, с. 101]; «В сражениях всегда рвался вперед» [4, с. 148]; «Сыд хальхьагьэр?» (= «Что вложили?») [5, с. 61]; «Кьэщыпчыгь...» (= «Усмехнулся...») [5, с. 64]; «Кьэщы» (= «Смеется») [5, с. 64].

Возможны и частично неполные предложения. Так, в предложении «Думаешь, донесет?» [4, с. 134] первое сказуемое определено-личное, т.к. обращено к конкретному лицу, а второе – неполное, т.к. из самого предложения неясно, кто это сделает и о ком идет речь. Либо в сложном предложении «Знаю: штаны могут украсть» [4, с. 135] первое – от первого лица, второе – с пропущенным подлежащим. Аналогична и схема в находящемся по соседству предложении (определенно- и неопределенно-личное): «Ничего, не украдут, рассказывай» [4, с. 135]. Либо в других фрагментах – идентичная модель: «Нет, думаю, так не пойдет» [4, с. 137]. Или напротив, схема в обратной последовательности тоже имеет место, когда первое предложение – неполное, второе – определено личное: «Получили, будь уверен!» [4, с. 101].

Имеют место быть и сложные, состоящие из двух неполных предложений: «Сыди мзгьэззщыгьэхэп» (= «Как бы ни было, не дал заскучать») [5, с. 14]; «Адз джарыба зэрэхьэр» (= «Конечно, вот так случилось») [5, с. 18]; «Говорят, отнимают все – скотину, птицу» [4, с. 131]; «Потом повернулся и посмотрел на своего спутника» [4, с. 133]; «Сам подумай – бросил бы гостей и пошел бы менять муку на туфли для жены?» [4, с. 134]; «Смешно, правда?» [4, с. 135]; «Ловко, да?» [4, с. 137]; «Разве возьмут в партизаны, если в армию не взяли?» [4, с. 138]; «Что верно, то верно» [4, с. 100]; «Говорят, живет в простой <...> избе» [4, с. 14].

Сложные, состоящие из трех неполных: «И вот команда: «Вперед! За Родину!» [4, с. 137]; «Африкэр... Америкэр... Португалиер...» [4, с. 51]; «Вот и сейчас – набросил свой тулупчик и вышел на улицу» [4, с. 35]. Либо ряд неполных предложений, образующих целый абзац: «Какого-то угрюмого старика, – ..., – назначили старостой. Наверное, будет командовать нашим лесничеством. Пока еще не наведывался к нам» [4, с. 130-131].

А вот предложение, состоящее из четырех неполных, в каждом из которых отсутствует подлежащее: «Проводил в лесу 310

больше времени, чем дома, слушая пение птиц, голоса лесных зверей, ночи напролет, просивал у костра, а на утренней заре вставал и шел охотиться...» [4, с. 104]. Следовательно, неполнота предложений путем урезания их главных членов (подлежащего, сказуемого) имеет место быть и в рассматриваемом текстовом материале Х. Ашинова. Причем представлена она здесь достаточно вариативно и разнообразно.

**2. Распространяющих членов**, когда отсутствие дополнения, определения или обстоятельства обязательно способствует утрате полноты предложения. В связи с этим имеющийся здесь один из главных членов (в примерах чаще – сказуемое) предполагает условное уточнение предмета, места или признака:

- **дополнения**: «Сигунэгьумэ кьысауагь» (= «Соседи (мои) сказали (мне)») [5, с. 11]; «Хьау, сиклас, кьысэнэсы» (= «Нет, люблю, трогает») [5, с. 36]; «Захотелось покурить» [4, с. 115]; «Надо быть начеку» [4, с. 133]; «Вот бы знать сейчас, <...>» [4, с. 135]; «Жди!» [4, с. 100];

- **обстоятельства**: а) (места) «Только глянуть!» [4, с. 12]; «С утра не был» [4, с. 29]; «И Бислан вышел» [4, с. 125]; б) (образ действия) «Ары нахь, нэпэмькхэ!» (= «Только так, не иначе!») [5, с. 9];

- **определения**: «Сэ сигупшысэхэри джащ фэдэх, ...» (= «Мои мысли такие, ...») [5, с. 5].

В большинстве текстовых обстоятельств неполные предложения присутствуют в диалогах, выступая как в роли вопросов, так и в роли ответов. Нередко благодаря им происходит подтверждение некой последующей реплики и ответной фразы собеседника. Как отмечает по этому поводу В.В. Виноградов, «Они могут, как отголоски внутреннего диалога, употребляться и в монологической речи, при подтверждении уже высказанного, при возражении самому себе и в других подобных случаях» [1, с. 15]. В качестве примера к определению отечественного языковеда приведем диалог из текста повести «Вооруженные люди» анализируемого Хазрета Ашинова. Здесь первая и третья реплики являют собой неполные предложения: «– Ну как тут у вас дела? / – А разве командир роты тебе не доложил? – пошутил Анзаур. / – Нет, не доложил, – невозмутимо ответил парень» [4, с. 98]. Либо пример из текста повести «Сочинители песен»: «– Теперь второй вопрос: кого на свете больше всех ненавидишь? / – Гитлера. Этого негодяя, эту нечисть» [4, с. 148]. Во втором примере неполными являются вторая и третья реплики, причем третью уверенно можно считать выделяемым В.В. Виноградовым в вышеприведенной цитате «подтверждением уже высказанного».

Одновременно отечественная лингвистика придает значение рассмотрению беглых, кратких, но общепринятых и стандартных фраз, таких как *да*, *нет*, *конечно* и др. Являясь достаточно эмоциональными, они отражают локальную и срочную типизацию реплики, порой несут призывной сигнал и сообщают конкретные сведения в определенной ситуации. Однако, как считает В.В. Виноградов, «К этим предложениям, синтаксически нерасчлененным, совершенно неприменима психологическая схема подстановки сочетающихся представлений в роли субъекта и предиката» [1, с. 7]. Подобные модальные слова-предложения могут быть:

- самостоятельными: «Понятно» [4, с. 120]; «Правда?» [4, с. 127]; «Вовремя...» [4, с. 134]; «Хорошо, что мочит фрицев» [4, с. 134]; «Но плохо, что и наши не остаются сухими» [4, с. 134]; «Шьыпкьэуи!» (= «Правда?!») [5, с. 20]; «Неправильно?» [5, с. 102]; «Дэгьу» (= «Хорошо») [5, с. 25]; «Дэгьуба?» (= «Пойдет?») [5, с. 44]; «Фит» (= «Может») [5, с. 44]; «Адз!» (= «Конечно!») [5, с. 49];

- состоять из двух и более слов: «Ну и ну!» [4, с. 124]; «Ох-ох!» [4, с. 125]; «А как же!» [4, с. 126]; «Должно быть, в ауле Багехабль» [4, с. 101]; «Не надо!» [4, с. 101]; «Вот именно» [4, с. 134]; «А почему бы и нет?» [4, с. 134]; «Не может быть!» [4, с. 134]; «Ничего себе!» [4, с. 133]; «Ни за что!» [4, с. 136]; «Ну и что?» [4, с. 101]; «Нет, неправильно!» [4, с. 102]; «Олахьэ ар бэм!» (= «Боже, как много!») [5, с. 11]; «Бо дэгьу» (= «Очень хорошо») [5, с. 32]; «Дэгьу, олахьэ дэгьуклэ!» (= «Хорошо, правда хорошо!») [5, с. 56]; «Ары нылэп...» (= «Только-то...») [5, с. 56]; и т.д.

Также они нередко, являя собой отдельные предложения, входят в состав сложных предложений: «Адз <...>» (= «Конечно, <...>») [5, с. 18]; «Плохо, что и говорить» [4, с. 99]; «Э, нет, ...» и «Но нет, Анзаур, который так спешит соединиться со своими, сейчас даже позабыл о них, он смотрит, как зачарованный, <...>» [4, с. 122]; «Валлахи, как сегодня жарко! – и провел широкой ладонью по лбу, <...>» либо «Валлахи, сильно льет, не знаю только, кому он нужен, этот дождь» либо [4, с. 126-134]; «Ну да ладно,

...» [4, с. 128]; «Да, ...» [4, с. 130]; «Нет, нет, уверен, что этот парень станет предателем» [4, с. 134]; «Нет, думаю, так не пойдет» либо «Нет, хоть родной аул совсем близко, он даже не глянет в его сторону» [4, с. 137+99]; «В самом деле, этот простачок Нурбий временами мог так серьезно размышлять, <...>, что Анзур диву давался» [4, с. 138].

Следовательно, достаточно частыми можно считать такую синтаксическую конструкцию, как неполное предложение во всех его проявлениях и применительно к тексту анализируемого нами адыгского прозаика Хазрета Ашинова. Две его распространенные повести на русском языке «Сочинители песен», «Вооруженные люди» и одна повесть на адыгском языке «Тэ уклуагъми сыкъклошт» (= «Куда бы ты ни пошел – я пойду»), изученные нами на предмет присутствия здесь неполных предложений, продемонстрировали уверенную закономерность. В частности, СС. 91-181, т. е. девятностраничный текст второй из названных содержит в своем синтаксическом пространстве сто двадцать восемь неполных предложений. Это свидетельствует о верности тезиса.

Имеет место практически обязательное и даже двойное присутствие на каждой из страниц текста Х. Ашинова неполного предложения. Налицо его различные видовые проявления, сопровождаемые определенными вышерассмотренными качествами, как то ситуативность, контекстуальность, эллиптичность. Не замещёнными могут быть позиции традиционных членов предложения (и главных, – подлежащего, сказуемого, и второстепенных, – дополнения, обстоятельства, определения). Они выявляются на конкретных текстовых примерах Х. Ашинова с учётом их

структуры. И в случае подобного разнообразия и вариативности можно согласиться с тезисом, утверждавшимся ещё В.В. Виноградовым.

В общем, неполное предложение в художественном тексте являет собой действие, распространенное практически в каждом произведении и, более того, практически на каждой странице (и даже – в абзаце). Однако, судя по рассмотренному материалу, можно утверждать, что неполное предложение исследовано еще не в полной мере. В частности, адыгские лингвисты и языковеды (за исключением упоминавшихся нами Г.В. Рогавы и З.И. Керашевой) минимально затрагивают данную проблематику и в современных исследованиях. Так, в частности, в докторской диссертации современного доктора филологии, профессора Б.М. Берсирова, посвященной рассмотрению глагольных формобразований в адыгских языках, непонятно привязывается преимущественно к морфологии, и никак не упоминается такая тенденция применительно к синтаксису и предложению. При этом в целом по стране отечественные языковеды, лингвисты не способны еще представить согласованного и цельного определения. Это обусловлено тем, что в научной лингвистической терминологии, отданной синтаксису, не существует единых точек зрения, нередки и возможны расхождения. Поиск и разрешение проблем происходят и в современном социуме. И так, данная синтаксическая категория достаточно активна, но все еще нуждается в последовательном и обстоятельном изучении, что применимо и к современному адыгскому литературному языку.

#### Библиографический список

1. Виноградов В.В. Основные вопросы синтаксиса предложения (на материале русского языка). *Избранные труды, исследования по русской грамматике*. Москва: Наука, 1975.
2. Рогавы Г.В., Керашева З.И. *Грамматика адыгейского языка*. Майкоп: Краснодарское кн. изд-во, 1966.
3. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. *Современный русский язык*. Москва: Логос, 2002.
4. Ашинов Х. *Сочинители песен*. Москва: Советский писатель, 1976.
5. Ашъын Х. *Тэ уклуагъми сыкъклошт*. Мыекъуапэ: Адыгэ тхылъ тедзап, 1962.
6. <http://scicenter.online/russkiy-yazyik/nepolnyie-ellipticheskie-predlozheniya-70899.html>

#### References

1. Vinogradov V.V. Osnovnye voprosy sintaksisa predlozheniya (na materiale russkogo yazyka). *Izbrannye trudy, issledovaniya po russkoj grammatike*. Moskva: Nauka, 1975.
2. Rogava G.V., Kerasheva Z.I. *Grammatika adygejskogo yazyka*. Majkop: Krasnodarskoe kn. izd-vo, 1966.
3. Valgina N.S., Rozental' D.E., Fomina M.I. *Sovremennyy russkij yazyk*. Moskva: Logos, 2002.
4. Ashinov H. *Sochiniteli pesen*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1976.
5. Ash'yn H. *T'e ukluag'mi syk'klosht*. Myek' uap'e: Adyg'e thyl' tedzapl, 1962.
6. <http://scicenter.online/russkiy-yazyik/nepolnyie-ellipticheskie-predlozheniya-70899.html>

Статья поступила в редакцию 27.02.17

УДК 811

**Dzhambekova T.B.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Literature and Teaching Methods, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru  
**Inarkaeva S.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature and Teaching Methods, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

**CATEGORY OF FATE AND ITS ACTUALIZATION IN THE LITERARY TEXT SPACE OF MUSA BEKSULTANOV' BOOK "THE ROAD, RETURNING TO THE START"**. The article presents the first attempt to study a concept of a person in the art space of a Chechen writer Musa Beksultanov. The article includes only one aspect of the manifestation of personality in the fiction writer – the category of fate. In the book of the Chechen writer this category is connected with human nature and is very close to ideas of Russian and world culture. The category of fate in the interpretation of the writer's text is realized in the space of the literary text and coincides with historically deterministic themes, motifs and themes, emerging in the works of the writer, that have been influenced by different cultures, traditions, history, and philosophy. The material of the research doesn't present an overall data, and the work on the world of the modern Chechen writer Musa Beksultanov will be continued.

**Key words:** concept, fate, identity, image, character, art space.

**Т.Б. Джамбекова**, д-р филол. наук, проф., зав. каф. литературы и методики её преподавания, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru

**С.И. Инаркаева**, канд. филол. наук, доц. каф. литературы и методики её преподавания, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru

## КАТЕГОРИЯ СУДЬБЫ И ЕЁ ПРОЯВЛЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПОВЕСТИ МУСЫ БЕКСУЛТАНОВА «ДОРОГА, ВОЗВРАЩАЮЩАЯСЯ К НАЧАЛУ»

В статье впервые предпринята попытка исследования концепции личности в художественном пространстве чеченского писателя Мусы Бексултанова. Статья включает в себя лишь один из аспектов проявления личности в художественном тексте писателя – категорию судьбы. Категория судьбы в трактовке писателя, реализованная в художественном пространстве пове-

сти, тесно перекликается с исторически детерминированными темами, мотивами и сюжетами, формирующихся в творчестве писателя и под влиянием различных культур, традиций, истории, философии. Представленный в статье материал не является исчерпывающим по избранной теме, она, безусловно, получит свое развитие в последующих исследовательских работах, посвященных многогранному художественному миру современного чеченского писателя Мусы Бексултанова.

*Ключевые слова:* концепция, судьба, личность, образ, герой, художественное пространство.

Начиная говорить о проблеме личности, о самой структуре концепции личности, о способах ее формирования в художественном тексте, следует изначально понимать, что сама категория личности не относится к кругу литературоведческих, а в целом, и эстетических терминов и понятий. В исследовании всяческих проявлений личности в художественном тексте, уникальности этих проявлений, способов формирования типологии личности в художественном произведении необходимо учитывать проявления, прежде всего, особенностей национального характера, национальных образов мира, а также таких типов и категорий, как личность рациональная и иррациональная, прогрессивная и консервативная, личность естественная, природная, традиционная и «постиндустриальная», личность героическая и личность маленького человека.

Судьба как категория общеполитического порядка в исследованиях различных ученых имеет многоаспектное толкование и определение. «Судьба – понятие – мифологема, выражающее идею детерминации как несвободы. Судьба не просто скрыта в некоей темноте, но сама есть темнота, не высветленная никаким смыслом», – считает русский учёный С.С. Аверинцев [1, с. 158].

Известный ученый – лингвист советского периода В.Г. Гак определил понятие судьбы следующим образом: «Судьба есть движение жизни, изменение в положениях человека. Движение жизни происходит зависимо или независимо от чьей-либо воли. В свою очередь, носителем (источником) воли, определяющей путь и его изменения, может быть сам человек или нечто, постороннее ему. Источником изменений, находящимся вне человека, может быть божество или иной распределитель судеб, либо ни от кого не зависящий рок, предназначение...» [2, с.198 – 199].

О.Я. Сивков, придерживается мнения о том, что судьба есть «закономерная неизбежная и единственно возможная цепь событий» [3, с. 9 – 10].

В художественном пространстве прозы Мусы Бексултанова определение судьбы находит свое выражение и, безусловно, свое решение. Повесть Мусы Бексултанова «Дорога, возвращающаяся к началу», на материале которой будет выведена линия наших суждений относительно избранного предмета исследования, судя по датам (1986 – 2004 годы), писалась довольно долго, а, следовательно, ее нужно считать плодом долгих и мучительных раздумий автора [4].

Очевидно одно, что для автора сама тема повести, ее идея, судьбы героев, в целом, понятие «художественное пространство» дались очень нелегко. Общий план событий в повести носит ретроспективный характер и уводит читателя в разные временные пласты: с одной стороны, современность, с другой – трагические события прошлого, а с третьей – личные судьбы героев, тесно вплетенные в них. Главный герой повести – старик Керим. В его воспоминаниях и раздумьях разворачивается основная сюжетная линия повести.

В самом названии повести уже присутствует некий философский посыл, выраженный в мифологема «дорога», символизирующая движение, течение жизни с присущими ей циклическими включениями – рождение, взросление, постижение мира, старость, смерть. Повесть начинается с того, что ее главный герой старик Керим сидит под полуденным солнцем и пристально смотрит в сторону местного кладбища, на котором покоятся многие из тех, с кем начиналась его жизнь, многие из его родных и близких. Это место было излюбленным местом старика, сюда он любил приходить ежедневно и подолгу сидеть, прислушиваясь к тишине, снова и снова возвращаясь в события прошлых лет.

Нравственно-философский контекст повести задается с самых первых страниц, и первое появление героя в этом смысле глубоко символично: перед лицом Вечности (кладбище – последнее пристанище человека, символ Вечности в повести), его воспоминания об ушедшей жизни звучат почти как исповедь. Автор повести изначально определяется с приоритетами, на которых выстраивается понятие судьбы, ее эволюция. Одним из главных приоритетов в повести является любовь. Линия любви в повести осмысливается в традиционном ключе, предопределяя многое в поведении, характере героя. Личность главного героя широко мотивирована в контексте национальных морально – нравственных норм поведения, в её проявлениях обнаруживается яркое муж-

ское начало, в основе которого лежат сугубо традиционно-национальные (в целом, кавказские) представления о чести, долге. Кодекс чести горца – чеченца является в повести не только регламентирующим поведение главного героя, но прежде всего его определяющим фактором. Любовная интрига захватывает почти все художественное пространство повести. Тема любви в повести глубоко трагична, и первое упоминание о возлюбленной главного героя происходит при первой встрече с ним, когда он в очередной раз приходит к кладбищу и устремляет свой взгляд в сторону могилы любимой девушки. И в этом есть также некий посыл, предвещающий трагическое развитие событий в повести.

Возлюбленная главного героя – девушка Заза – красива во всех смыслах: она хороша собой и умна. В описании своей героини автор повести не раз подчеркивает её грациозную фигуру, тонкий стан, белизну кожи, жгучий черный цвет волос, искру в глазах. Главной героиней повести, постоянно возвращаясь ко времени своей ранней молодости, подчеркивает, что этому периоду жизни человека присущи беспечность, легкое отношение ко всему, что происходит вокруг, и даже к любви как к чему-то само собой разумеющемуся. «Сонта хлама а хиллера жималла, доза доуш сонта. (Молодость оказалась беспечной, беспечной без границ...), – говорит он сам себе, признавая причиной именно это свойство молодости, не позволившее ему когда-то разделить судьбу с любимой девушкой [4, с. 52].

В образе Зазы Муса Бексултанов подчеркнуто создает образ чеченской девушки, в котором реализует свои представления о женской красоте – внешней и внутренней, о женских добродетелях, создаваемых, воспитываемых в традиционной национальной среде, культуре. Моментом яркого эмоционального напряжения в повести становится возвращение героем праха любимой женщины из Казахстана на Родину. Спустя много лет, Керим едет в Казахстан за останками своей возлюбленной. Он хоронит ее на своем родовом кладбище рядом с могилой своего отца, признав с ней, таким образом, кровное родство, совершает необходимые ритуальные действия. Это «выбивает» героя повести из обычного ряда простых людей. Личностно он гораздо выше, чем те, кто его окружают в будничной повседневной жизни. И многие из них снисходительно посмеиваются над ним, недоумевая по поводу того, что Заза была женой другого мужчины, и ему не подобает совершать такие поступки.

Но герой Бексултанова «выпадает» за рамки бытовых представлений о том, что есть плохо или правильно. Регламентирующим его поведение рычагом становится сама жизнь, которая прокрутила его через многие испытания. Керим видел много человеческого страдания, горя, смерти, низость человеческого проявления и вместе с тем высоту человеческого духа, ему довелось увидеть людей, остающихся по-настоящему свободными и сильными духом, когда обстоятельства жизни делали их внешне, физически несвободными. Это был трагический опыт жизни героя повести, и он давал ему возможность подняться над бытовыми суждениями о том, что правильно или неправильно. На протяжении жизни у него сложилась своя система ценностей, свои представления о чести и долге. И в своих поступках он руководствуется только ими.

В художественном пространстве повести Мусы Бексултанова слилось воедино многое. В ней репрезентированы многие проблемы нравственно-философского порядка, в определенном смысле находит решение тема депортации, ГУЛАГа, базовой в формировании национальной идеи признается автором категория «кьоначалла» – кодекс чести чеченца, культивирования его основных постулатов.

В настоящей статье нами сделана попытка определить (лишь общими штрихами) принципиально важные моменты, характеризующие художественную концепцию судьбы в повести, выявив, тем самым, основные составляющие индивидуальной картины художественного мира Мусы Бексултанова.

Категория «судьба» в повести чеченского писателя носит общечеловеческий характер и тесно пересекается с представлениями о ней в русской и мировой культуре [5]. Категория судьбы в трактовке писателя, реализованная в художественном пространстве повести, тесно перекликается с исторически детерми-



нированными темами, мотивами и сюжетами, формирующихся в творчестве писателя и под влиянием различных культур, традиций, истории, философии.

Художественная концепция судьбы Мусы Бексултанова носит как индивидуальный, этноспецифический, так и универсальный характер, что позволяет осмыслить художественное про-

странство как обладающее глобальной глубиной и перспективой. В индивидуально-авторской картине мира важную роль играют религиозный, философский аспекты мировосприятия, при этом для философской парадигмы важной становится категория свободы, национального духа, реализуемая в повести в проявлениях личности героев.

#### Библиографический список

1. Аверинцев С.С. Судьба. *Философская энциклопедия*. Москва, 1970; Т. 5: 158.
2. Гак В. Г. Судьба и мудрость. *Понятие судьбы в контексте разных культур*. Москва, 1994.
3. Сивков О.Я. *Судьба как неизбежная цель событий. Основы теории философии*. Москва, 1994.
4. Бексултанов М. Дорога, возвращающаяся к началу. *Девушка моего брата*. Грозный, 2011.
5. Новоселова Т.А. *Концепция судьбы в романе Л. Улицкой «Медведь и её дети»*. Махачкала, 2012.

#### References

1. Averincev S.S. Sud'ba. *Filosofskaya `enciklopediya*. Moskva, 1970; T. 5: 158.
2. Gak V. G. Sud'ba i mudrost'. *Ponyatie sud'by v kontekste raznyh kul'tur*. Moskva, 1994.
3. Sivkov O.Ya. *Sud'ba kak neizbezhnaya cer' sobytij. Osnovy teorii filosofii*. Moskva, 1994.
4. Bek Sultanov M. Doroga, vozvraschayuschayasya k nachalu. *Devushka moego brata*. Groznyj, 2011.
5. Novoselova T.A. *Konceptsiya sud'by v romane L. Ul'ickoj «Medeya i ee deti»*. Mahachkala, 2012.

Статья поступила в редакцию 01.03.17

УДК 821.351.32

**Israfilov N.R.**, Cand. of Sciences (Philology), Doctoral postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nariman-israfilov123@yandex.ru

**TURKIC LOANWORDS IN AGHUL.** The article is a thorough analysis of Turkic loanwords in Aghul. The author presents an overall characterization of Turkic loanwords. Phonetic as well as lexical and grammatical changes of these words in Aghul are discussed. Part of the article is dedicated to spheres of usage and derivational productivity of the Turkic loanwords. Some consistency is observed in ways Azerbaijani words penetrate into the Aghul language. Turkic loanwords are found in many domains of Aghul. A big group of them are names for concrete objects, animals, plants, people's activities. Many words for space and time in Aghul are loanwords from Azerbaijani. The analysis of the Turkic words in Aghul indicates that the degree of influence of Turkic (Azerbaijani) language here has also been diversified and touched all spheres of the Aghul language. In the language new lexical and grammatical word classes appear and develop, in the field of word formation the author especially points at assimilation of the most common suffixes to form plurals.

**Key words:** Turkic loanwords, Aghul language, contacts, loanwords, gradual influence.

**Н.Р. Исрафилов**, канд. филол. наук, докторант каф. дагестанских языков Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: nariman-israfilov123@yandex.ru

## ТЮРКСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АГУЛЬСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена пристальному анализу тюркских заимствований в агульском языке. В данной статье дается характеристика тюркизмов, с точки зрения фонетического и лексико-грамматического усвоения. Тюркизмы в словарном составе агульского языка занимают значительное место. В семантическом отношении они обнаруживают большое разнообразие. Словарный запас агульского языка заметно пополнялся заимствованиями из соседних тюркских языков. Исторические связи с тюркскими языками, в основном с азербайджанским языком, сыграли существенную роль в развитии и обогащении словарного состава агульского языка. Тюркские заимствования охватывают самые разнообразные семантические пласты агульского языка, в частности, значительные группы тюркизмов, относятся к наименованиям живых существ, растений, отдельных конкретных реальных предметов, а также понятий, связанных с человеком и его деятельностью, с пространством и временем.

**Ключевые слова:** тюркизмы, агульский язык, контакты, заимствования, поэтапное влияние.

В лексическом фонде агульского языка значительное место занимают заимствования из тюркских языков, особенно из азербайджанского языка. Тюркские заимствования в лексическом фоне агульского языка занимают определенное место. Исторические связи, с тюркскими языками в основном с азербайджанским языком сыграли существенную роль в развитии и обогащении словарного состава агульского языка. Проникновение тюркизмов в агульский язык осуществлялось в основном устным путем. Словарный запас агульского языка заметно пополнялся заимствованиями из соседних тюркских языков (в основном, из азербайджанского). Тюркизмы стали проникать в агульский язык еще с XIX века. С этого времени положено начало историческим контактам лезгинских языков.

Связи дагестанских языков с тюркскими языками освещались во многих научных работах. Ещё в начале XX века обсуждалась проблема о тюркско-яфетическом смешении [1, с. 34]. Особо следует выделить исследования тюркизмов в родственных языках лезгинской группы. Одним из первых работ посвященных тюркским заимствованиям в лезгинском языке является монография Р.И. Гайдарова. В указанной работе дается общая характеристика тюркизмов, приводится основной количествен-

ный состав, характеризуются с точки зрения фонетического и лексико-грамматического усвоения, стилистической окрашенности и деривационной продуктивности. В поле зрения языковедов, изучавших языки лезгинской группы, находились и вопросы воздействия азербайджанского языка на соседние языки на уровне фразеологии. Непосредственное соседство носителей лезгинских языков с азербайджанцами и длившиеся веками социально-экономические, культурно-исторические и торговые связи между ними (отходничество, совместная жизнь в городах и рабочих поселках) послужили причиной не только заимствования иноязычных слов, но и распространения знания азербайджанского языка среди носителей агульского языка.

Следует отметить то, что многие агульцы, как и соседние табасаранцы, лезгины, рутульцы, цахурцы, занимались сезонным отходничеством в Азербайджан. После уборки урожая, начиная с осени, основная часть мужского населения уходила на заработки в соседний Азербайджан работать на Бакинские нефтяные промыслы или работать на сельскохозяйственных работах.

Наиболее интенсивные связи носителей агульского языка с азербайджанским языком следует отнести к первым годам установления Советской власти в республике Дагестан, когда

азербайджанский язык выступал в качестве средства межнационального общения народностей Южного Дагестана. Преподавания в первых советских школах, подготовка кадров, издание книг и делопроизводство велось на азербайджанском языке. Этим периодом датируется приток в лезгинские языки большого числа азербайджанских и усвоенных им в прошлом персидских и арабских слов, являющиеся в основном терминологии науки и культуры [2, с. 110].

О том, что издавна существовали азербайджанско-агульские лингвистические контакты, свидетельствует то, что у старшего поколения агульцев языком межплеменного общения, наряду с лезгинским, служит и азербайджанский [3, с. 7].

З.К. Тарланов утверждает, что тюркские заимствования образуют более поздний пласт лексем: их иноязычное обличье все еще хорошо ощутимо в фонологический и морфемной структуре, например, межслоговой сингармонизм, аффиксы -*ci* (чи), -*li* (ли), -*suz* (-суз) и др. [4, с. 70].

Тюркские заимствования занимают в агульском языке значительное место, хотя непосредственного соседства с носителями тюркских языков они не имеют. Следует отметить, непосредственные контакты агульцев с азербайджанцами и существование между ними социально-экономических и культурно-исторических связей, привели не только к заимствованию азербайджанских слов, но и к распространению азербайджанского языка среди агульцев [5, с. 44]. Тюркизмы охватывают самые разнообразные семантические пласты агульского языка, в частности значительные группы тюркизмов относятся к наименованиям отдельных конкретных реальных предметов, живых существ, растений, а также понятий, связанных с человеком и его деятельностью, с пространством и временем и т. д. [6, с. 122].

Учитывая особенности их фонетической и словообразовательной структуры, мы выделяем следующие группы тюркизмов в агульском языке:

1) Названия, связанные с человеком и указывающие на его профессию и род занятий: *баджанах* «свояк», *бег* «бек; князь», *игит* «храбрец», *бика* «госпожа; княгиня», *кьунуши* «сосед», *дишегьли* «женщина», *илдеши* «товарищ», *кьаравул* «караул; страж», *уртагь* «соучастник; напарник», *чавуш* «охрана; сторож, исполнитель», *чулакь* «безрукий; калека» и т. д.;

2) Названия предметов бытового обихода: *бушкьаб* «блюдец», *кьармах* «крючок», *джурабар* «вязаные носки», *зурна* «зурна», *сундукь* «сундук», *туп* «мяч», *тапанчи* «пистолет», и т. д.;

3) названия растений: *калам* «капуста», *кьалпуз* «тыква», *инжир* «инжир», *кьамиш* «камыш», *тембеку* «табак», *тум* «семена», *чичлакь* «лук», *ямши* «фрукт» и т. д.;

4) названия животных и птиц: *кьафлан* «тигр», *кьаз* «гусь», *урдег* «утка», *балуз* «рыба», *бугьа* «бык», *дурна* «журавль», *илан* «змея», *кьабан* «кабан», *кьяттир* «мул», *чакьал* «шакал» и т. д.;

5) названия места и пространства: *багь* «сад», *булах* «родник», *арх* «канавка», *дагь* «горы», *теле* «бугор; холм», *кьум* «песок», *чул* «поле; степь», *гуьна* «южный склон», *кьирагь* «сторона»;

6) названия металлов и материалов: *кьизил* «золото», *кьуркьушум* «свинец», *кьала* «олово», *кирадж* «известь», *гугурт* «сера», *кьир* «асфальт» и т. д.;

7) Названия продуктов питания, напитков, кулинарных изделий и разных блюд: *кьавурма* «жаркое», *айран* «айран», *дулма* «голубцы» и т. д.;

8) названия отвлеченных понятий: *бурдж* «долг», *парча* «кусочек», *ахча* «деньги», *гудж* «сила», *куьмек* «помощь», *кьазамши* «заработок», *кьайгьу* «забота», *манат* «рубль».

Наряду с существительными, в агульский язык проникло также определенное количество тюркизмов, относящихся к именам прилагательным, глаголам. Имена прилагательные: *ачухь* «ясный», *алтухь* «лишний», *йазухь* «жалостливый», *кьалин* «густой», *сагь* «здоровый», *четин* «трудный», и т. д.; глаголы: *акьас* «начинать», *дуламиш акьас* «жить», *кьазанмиш акьас* «зарабатывать», *яратмиш акьас* «создавать».

Собственные личные имена:

а) мужские: *Агьа*, *Агьамах1амад*, *Агьабег*, *Агьаверди*, *Агьакерем*, *Аллагьверди*, *Алибег*, *Аливерди*, *Байран*, *Верди*, *Х1аджибег*, *Гьаживерди*, *Х1асан*, *Х1усейн*, *Элич*, *Гьазибег*, *Дашдемир*, *Дамир*, *Салимхан*, *Кьоругьли*, *Мирзахан*, *Мурад*, *Мусахан*, *Нур*, *Паша*, *Рягьим*, *Ризахан*, *Рустам*, *Сафихан*, *Сафарбег*, *Сафар1али*, *Уруж*, *Ханмягьамад*, *Керим*, *Имирбег*, *Юзбег*;

б) женские: *Асли*, *Анахалум*, *Алмаз*, *Баджикьиз*, *Ханум*, *Бес*, *Бесхалум*, *Бика*, *Герек*, *Гюзель*, *Гюли*, *Гюлагьа*, *Гюлумагьа*, *Кьизбика*, *Кьизил*, *Кьизилеюл*, *Кьизлар*; *Кьизтаман*, *Кьизхалум*, *Пери*, *Перизат*, *Перихалум*, *Селминаз*, *Таман*, *Тамум*, *Теериз*, *Угьлангерек*, *Хатум*, *Халум* и др.

Из азербайджанского языка заимствованы такие многочисленные полные и неполные повторы: *кьат-кьат* «послойно, слой за слоем», *яваш-яваш* «потихоньку», *тек-бир* «изредка, мало», *хат1а-мат1а* «опасность» и другие [8, с. 92].

Следует отметить заимствование служебных слов и оборотов, которые играют большую роль в синтаксических конструкциях агульского предложения: а) союзы: *гагь* «то», *хьана* «то есть» и др.; б) частицы: *ахир* «ведь»; *нагьагь* «если»; *лап* «совсем», *тах1ар* «подобно» и др.; в) послелоги: *сифта* «сперва, первым делом», *алтухь* «сверх» и другие; г) модальные слова: *белики* «может быть», *яраб* «интересно».

Тюркские словосочетания, которые сохранили исконное звуковое оформление и не освоены агульским языком: *хош келдин* «с приездом»; *сабахайир* «добрый день»; *идже гьузур* «доброе утро»; *идже хайир* «до свидания, спокойной ночи»; *башустта* «с удовольствием» и др.

Слова, попадая из азербайджанского языка в агульский лексикон, начинают функционировать согласно внутренним законам данного языка. Тюркизмы в основном подвергаются лишь фонетическим изменениям, при которых звуки, не характерные для фонетической системы агульского языка, заменяются близкими им по артикуляции [10, с. 107].

С точки зрения словообразовательной структуры, в качестве внешней приметы тюркизмов выступают суффиксы:

-суз (без): *ламусуз* «бессовестный»; *х1аясуз* «наглец»;

*бахсуз* «несчастный»; *алчаг1суз* «бессовестный» и др.;

-чи (суф. деятеля): *кьулугьчи* «служащий, работник»; *гьюзурчи* «наблюдатель»; *чакьачи* «сапожник» и др.;

-миш, -ламиш; *ешамиш* «жить»; *кьазамиш* «зарабатывать»; *дуламиш* «жить»; *ягьламиш* «ошибаться»; *кьирмиш* «расстреливать» и др.;

На основании анализа тюркизмов в исследуемом языке можно сделать вывод о том, что степень влияния азербайджанского языка также была разносторонней и коснулась всех областей агульского языка. Тюркизмы в агульском языке, как иранизмы и арабизмы, представлены главным образом существительными. Обогащение агульской лексики проходило не только на фоне тюркских заимствований, но являлось одной из важнейших ее составляющих. Научный интерес к глубинным истокам культурно-исторического и социально-экономического наследия определяется в уникальности и неповторимости каждой национальной культуры как части общечеловеческой.

#### Библиографический список

1. Исрафилов Н.Р. *Фитинский говор агульского языка*. Махачкала, 2013.
2. Загиров В.М. *Лексика табасаранского языка*. Махачкала, 1981.
3. Магомедов А.А. *Агульский язык (Исследование и тексты)*. Тбилиси, 1970.
4. Тарланов З.К. *Агулы: их язык и история*. Петрозаводск, 1994.
5. Тарланов З.К. *Язык и культура*. Петрозаводск, 1984.
6. Фомина И.М. *Современный русский язык*. Москва, 2001.
7. Калинин А.В. *Лексика русского языка*. Москва, 1971.
8. Гайдаров Р.И. *Лексика лезгинского языка*. Махачкала, 1966.
9. Сулейманов Н.Д. *Агульско-русский диалектологический словарь*. Махачкала, 2003.
10. Тарланов З.К. *Общевосточный лексический фонд*. Петрозаводск, 2005.

#### References

1. Israfilov N.R. *Fitinskij govor agul'skogo yazyka*. Mahachkala, 2013.
2. Zagirov V.M. *Leksika tabasarsanskogo yazyka*. Mahachkala, 1981.

3. Magometov A.A. *Agul'skij yazyk (Issledovanie i teksty)*. Tbilisi, 1970.
4. Tarlanov Z.K. *Aguly: ih yazyk i istoriya*. Petrozavodsk, 1994.
5. Tarlanov Z.K. *Yazyk i kul'tura*. Petrozavodsk, 1984.
6. Fomina I.M. *Sovremennyy russkij yazyk*. Moskva, 2001.
7. Kalinin A.V. *Leksika russkogo yazyka*. Moskva, 1971.
8. Gajdarov R.I. *Leksika lezgin'skogo yazyka*. Mahachkala, 1966.
9. Sulejmanov N.D. *Agul'sko-russkij dialektologicheskij slovar'*. Mahachkala, 2003.
10. Tarlanov Z.K. *Obshevostochnyj leksicheskij fond*. Petrozavodsk, 2005.

Статья поступила в редакцию 03.03.17

УДК 821.161.1

**Morozova S.N.**, Cand. of Sciences (Philology), teacher, Department of the Russian Language, Military Academy of Logistics (Penza, Russia), E-mail: s.morozova09@mail.ru

**Zhatkin D.N.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Translation and Methods of Translation, Penza State Technological University (Penza, Russia), E-mail: ivb40@yandex.ru

**J.W. GOETHE'S CREATIVE WORK IN K.I. CHUKOVSKY'S LITERARY AND CRITICAL UNDERSTANDING.** The article is dedicated to perception of J.W. Goethe's works by K.I. Chukovsky. Popularity of the German writer's creative work was caused by specifics of his esthetic and philosophical concepts close to the Russian readers' mentality. "The Sorrows of Young Werther" and "Faust", according to K.I. Chukovsky, were conductors of the public ideas at the heart of which the aspiration of people to the change of life was shown. New art reality, educational spirit in combination with different ways of reality display – all this didn't let to correlate these works with any literary direction. Therefore, understanding J.W. Goethe's works by this or that cultural tradition happened, according to K.I. Chukovsky, in correlation to the development of socio-historical relations.

**Key words:** K.I. Chukovsky, J.W. Goethe, Russian-German literary and historical and cultural communications, educational pathos, sentimental novel, Romanticism, cross-cultural communication, tradition, Russian literature, German literature, art universalism.

**С.Н. Морозова**, канд. филол. наук, преп. каф. русского языка, Военная академия материально-технического обеспечения, г. Пенза, E-mail: s.morozova09@mail.ru

**Д.Н. Жаткин**, д-р филол. наук, проф., зав. каф. перевода и переводоведения, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, E-mail: ivb40@yandex.ru

## ТВОРЧЕСТВО И.В. ГЁТЕ В ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОМ ОСМЫСЛЕНИИ К.И. ЧУКОВСКОГО

Статья посвящена теме восприятия произведений И.В. Гёте К.И. Чуковским. Популярность творчества немецкого писателя была обусловлена спецификой его эстетических и философских концепций, близких умонастроению русских читателей. «Страдания юного Вертера» и «Фауст», по мнению К.И. Чуковского, явились проводниками общественных идей, в основе которых проявилось стремление людей к изменению жизни. Новая художественная реальность, просветительский дух в сочетании с разными способами отображения действительности – все это не позволяло соотносить данные произведения с каким-либо литературным направлением. Поэтому осмысление произведений И.В. Гёте той или иной культурной традицией происходило, по наблюдению К.И. Чуковского, в соотношении с развитием общественно-исторических отношений.

**Ключевые слова:** К.И. Чуковский, И.В. Гёте, русско-немецкие литературные и историко-культурные связи, просветительский пафос, сентиментальный роман, романтизм, межкультурная коммуникация, традиция, русская литература, немецкая литература, художественный универсализм.

Восприятие творчества И.В. Гёте в России – одна из ярких страниц в истории русско-немецких литературных связей. И.В. Гёте оказал колоссальное воздействие на русскую литературу и художественную культуру, о чем подробно написано в монографических исследованиях В.В. Сиповского [1], В.А. Розова [2], С.Н. Дурылина [3], В.М. Жирмунского [4], С.В. Тураева [5], Р.Ю. Данилевского [6], печатных трудах С.Л. Франка [7], П.Б. Струве [8], П.Н. Беркова [9], Н.Д. Кочетковой [10], Г.В. Стадниковой [11]. Малоизученной остаётся тема осмысления художественного наследия И.В. Гёте К.И. Чуковским, который в своих литературно-критических, публицистических работах, дневнике и письмах обозначил как существенное внимание русских читателей, переводчиков к отдельным сочинениям И.В. Гёте, так и влияние традиций творчества немецкого классика на русских писателей.

Являясь теоретиком художественного перевода, Чуковский способствовал популяризации качественных и наиболее соответствующих специфике творчества немецкого писателя русских интерпретаций. Ещё в начале своей литературной деятельности писатель выступал за соответствие переводного произведения подлиннику, сохранение его стилистических особенностей и идейного содержания. Это смотрелось достаточно ново, поскольку произведения зарубежных писателей в начале XX в. нередко качественно переосмысливались и включались поэтами-переводчиками в собственные авторские сборники (например, под заглавием «Из Гёте» и т. п.).

В 1932 г. в Советском Союзе широко отмечалось столетие со дня смерти И.В. Гёте, причём размах торжеств побудил Чу-

ковского оставить такую запись в дневнике: «...вдруг в газетах целые страницы об этом неизвестном ударнике – как будто он герой какого-нибудь цеха. И психоз: все устремились на чествование этого Гёте» [12, с. 467]. Новое поколение лучше узнавало Гёте. Чуковский приводил в пример Женю Лунц, сестру писателя Льва Лунца, которая, будучи двенадцатилетней девочкой, «знала наизусть (в оригинале!) многие стихотворения Гёте <...> и вообще поражала <...> своей эрудицией» [13, с. 577]. Активной пропаганде творчества Гёте как величайшего достижения мировой культуры особо способствовали, по наблюдению Чуковского, «жаркие статьи» [14, с. 317] А.В. Луначарского.

Популярность немецкого писателя способствовала появлению большого числа переводов, выполненных как признанными мастерами художественного слова, так и начинающими авторами. Эти переводы не всегда были качественными. Чуковский считал художественное мастерство переводчика недостаточным критерием для точной передачи замысла автора «Вертера», видел причины неудач русских интерпретаторов: «У Гёте сильная эмоциональная сторона «Вертера» получилась потому, что сам он находился под гнетом таких страданий и сошел бы с ума, если бы не избавился от них, изобразив их в романе» [15, с. 331]. Сложность переводов из Гёте также заключалась в необходимости при соблюдении формальной точности перевода передать многостильный характер произведений, в которых лиризм повествования сочетается с реалистическим подтекстом. Такая черта произведений Гёте (например, «Страдания юного Вертера») осложняла восприятие русских читателей, привыкших к классическим канонам сентиментализма с при-

сущими ему чертами, не допускающими описаний мещанского быта.

По мнению Чуковского, к переводу произведений Гёте могут обращаться «только зрелые мастера, люди высокой культуры и тонкого изоощренного вкуса», которые обладают одним очень редким достоинством – «умеют обуздывать свои индивидуальные пристрастия, сочувствия, вкусы ради наиболее рельефного выявления той творческой личности, которую они должны воссоздать в переводе» [16, с. 43]. В подтверждение собственного мнения Чуковский приводил мысль Белинского: «В переводе из Гёте мы хотим видеть Гёте, а не его переводчика; если б сам Пушкин взялся переводить Гёте, мы и от него потребовали бы, чтоб он показал нам Гёте, а не себя» [16, с. 43].

Из переводов «Фауста» чаще других републикуется перевод Б.Л. Пастернака, выполненный в 1948–1953 гг. Несмотря на несомненные художественные достоинства, этот перевод в первые годы после публикации критиковался за вольное обращение с образным строем и метрикой оригинала. К.И. Чуковский дал «Фаусту» в прочтении Пастернака такую характеристику: «Видел «Фауста» Пастернака. Есть удачные места, но в общем – неровно, с провалами, синтаксис залихватский, рифмы на ура» [17, с. 161]. Достоинства «Фауста» Пастернака были обусловлены «просторечием <...>, гибкой и богатой фразеологией, «словно он всего Дала наизусть выучил»» [17, с. 217], а также мощью, непринужденностью и многообразием стиха, наиболее полно отразившими Гётевский замысел.

Примером неудачного прочтения «Фауста» Чуковский считал переложение М.П. Вронченко, характеризовавшееся буквальной точностью, сходством с подлинником, но не передававшее его поэтического обаяния. В обращении к читателю М.П. Вронченко утверждал, что благозвучие стиха его не интересует, что главные характеристики удачного перевода – верность и ясность в передаче мыслей, сила и сжатость выражения, связность и последовательность речи. Однако М.П. Вронченко, по наблюдению К.И. Чуковского, не обратил внимания на самую важную черту Гётевских произведений – их многоплановую и красочную фонетику: «Он вообразил, что поэзия Гёте может существовать и помимо фонетики, что фонетика есть только внешняя оболочка поэзии, не главное, а последнее дело. Ему и в голову не приходило, что, пренебрегая фонетикой, он тем самым в тысячу раз ослабляет именно идейную сторону поэзии Гёте, о которой столько хлопотал» [16, с. 74].

Тот же недостаток характерен и для перевода А.А. Фета, который, считая точность главным качеством любого переложения зарубежного произведения, не считал обязательным воспроизводить художественную образность оригинала: «Он не отрицал, что воспроизведение «прелести формы», как он выражался, придает переводу высокую ценность, но он был уверен, что позволительно обойтись и без этих красот». Категоричное следование этой антипоэтической теории приводило к тому, что читателю при знакомстве с его переводом становился непонятным факт отнесения «Фауста» к числу величайших произведений поэзии. «Прославленная трагедия оказалась в интерпретации Фета такой косноязычной, корявой и шершавой, что Гёте должен был представиться русским читателям одним из самых неумелых писателей» [16, с. 75].

Эти переложения «Фауста» исказили идейное содержание произведения, его художественную концепцию. И как бы парадоксально, по мнению Чуковского, не звучало утверждение, что «самый точный перевод Гётевских «Горных вершин» дан, конечно, нарушителем всех буквалистских канонов Лермонтовым, а не теми фетишистами точности, которые переводили это же стихотворение Гёте с самым тщательным соблюдением ритмики, рифмовки и строфики» [16, с. 76], оно отражает основные противоречия при создании высокохудожественного перевода.

Одними из самых неудачных Чуковский считал переводы произведений И.В. Гёте, выполненные С.В. Шервинским: «Судя по его <С.В. Шервинского> переводам Гёте (о которых есть рецензии в последнем номере «Литературной критики»), он переводчик неважный. У него есть большая культура, но нет главного: влаги таланта. А здесь нужна *влага*, нужно передать магию словоречения» [18, с. 268]. Подлинным мастером, сумевшим найти подход к текстам И.В. Гёте, Чуковский считал Бориса Заходера.

#### Библиографический список

1. Сиповский В.В. *История литературы как наука*. Санкт-Петербург; Москва: Издательство Т-ва М.О. Вольф, 1906.
2. Розов В.А. *Пушкин и Гёте*. Киев: Тип. имп. унив. Св. Владимира, 1908.

К теме недопустимости формального подхода к переводам из Гёте, заслонявшего художественную сущность его произведений, Чуковский нередко обращался в книге «Высокое искусство»: упоминания и развернутые характеристики немецкого писателя и его произведений можно прочесть во второй, третьей, седьмой, восьмой, десятой главах.

Чуковского интересовали вопросы восприятия творчества Гёте русской литературой, в частности, влияние Гётевских мотивов на произведения русских писателей. Например, «Фауст» И.В. Гёте явился проводником передовых общественных идей, воплощением философской мысли эпохи, отразившей движение за изучение природы, постижение ее законов. Стремление людей к новой жизни проявлялось не в политической борьбе и не в практической деятельности, а в нравственных исканиях: «Чуть в мир выбрасывается новый титанический вопль о счастье, сейчас же жажда его перевоплощается в жажду того тридевятого царства, где это счастье может быть осуществимо. Гёте, Шиллеру, Ницше – нужна была древняя Эллада. Поиск гармонии является воплощением заветнейших стремлений» [19, с. 463].

Такие искания приводят к внутренней неудовлетворенности; в бытовой жизни возникает противоречие, которое Чуковский видит в нежелании человеческого духа вознестись и творить: «И что это за проклятие для этого скованного Прометея, для духа человеческого – что чуть настает пора спокойствия, тишины, мира, – пора беспрепятственного развития, сытости, единения и свободы, когда только бы и творить, только бы и вознестись, – так он сейчас же и иссякает, сводится на кухонные рецепты и на изобретение лучшей ваксы для чистки ботинок. «Босаяку» же, нашему родному герою, такая вакса не нужна – уже хотя бы потому, что у него нет ботинок. И потому небо дрожит, когда он взывает к своему Зевесу: *Ich dich ehren? Wofür? / Hast du die Schmerzengelindert / Je des Beladenen? / Hast du die Thränengestillt / Jedes Gedängsteten?...*» [Мне чтить тебя? За что? / Облегчил ли ты когда-нибудь скорби угнетенного? / Унял ли ты когда-нибудь слезы страдающего? <нем.>] [19, с. 464].

О влиянии Гётевских мотивов на творчество А.А. Блока Чуковский размышлял в очерке «Александр Блок» (1908), указывая на новую магию слов в произведениях поэта, которой прежде не было в русской литературе, на умение находить тайну и божественность в обыденности; это позволяло писателю назвать современника «воспитанным на творчестве Гёте» [20, с. 51].

Схожую параллель можно провести и с А.К. Толстым, творчество которого Чуковский посвятил статью «Поэт-духовидец» (1906). Упомянув известную фразу «Старец Гёте ласкает его на коленях...» [21, с. 393], Чуковский признавал, что творчество И.В. Гёте заметно обогатило художественный мир русского писателя. Анализ переводов А.К. Толстого из И.В. Гёте, осуществленный Чуковским, свидетельствовал, что во многом являясь оригинальными произведениями, они композиционно-тематически и лексико-стилистически берут в качестве основы событийную канву подлинника. Многосторонние литературные и историко-культурные связи получили отражение не только в переводах А.К. Толстого, но и в произведениях, написанных им по мотивам Гётевских стихотворений.

Чуковский упоминает и Ф.И. Тютчева, строки которого «Ночь, хмурая, как зверь стокий, / Глядит из каждого куста» могли быть навеяны двустушием Гёте [16, с. 337]. Тяготение Тютчева в этом стихотворении к афористической форме изложения объясняется романтическим культом интуитивного и рационального, который в совокупности с философскими раздумьями и пафосным обобщением составляет основу Гётевской поэзии.

Таким образом, творчество И.В. Гёте воспринималось Чуковским с учётом путей и традиций развития русской литературы и художественной культуры. В 1920 – 1930-е гг. особенно важным было представление об исканиях духовно богатой личности в условиях враждебного ей общества. Просветительский пафос литературного наследия Гёте обусловил его популярность у представителей сентименталистского направления в отечественной литературе, последователей романтизма. Чуковский отмечал, что каждая культурная традиция характеризовалась собственным восприятием творчества Гёте, отвечавшим идейным требованиям эпохи.

3. Дурьлин С.Н. Русские писатели у Гёте в Веймаре. *Литературное наследство*. Т. 4–6. Гёте. Москва: Журнально-газетное объединение, 1932: 81 – 504.
4. Жирмунский В.М. *Гёте в русской литературе*. Ленинград: Гослитиздат, 1937.
5. Тураев С.В. *Гёте и формирование концепции мировой литературы*. Москва: Наука, 1989.
6. Данилевский Р.Ю. *Пушкин и Гёте: Сравнительное исследование*. Санкт-Петербург: Наука, 1999.
7. Франк С.Л. Зimmel и его книга о Гёте. *Русская мысль*. 1913; Кн. III.: 32 – 36.
8. Струве П.Б. *Дух и слово. Статьи о русской и западно-европейской литературе*. Париж: YMCA-PRESS, 1981.
9. Берков П.Н. К истории первоначального знакомства русского читателя с Гёте: (Библиографические материалы). *Гёте. 1832–1932: Доклады, прочитанные на торжественных заседаниях в память Гёте*. Ленинград: Издательство АН СССР, 1932: 98–107.
10. Кочеткова Н.Д. *Литература русского сентиментализма (Эстетические и художественные искания)*. Санкт-Петербург: Наука, 1994.
11. Стадников Г.В. Гёте и его роман «Страдания юного Вертера». *Гёте И.В. Страдания юного Вертера*. Санкт-Петербург: Наука, 1999: 205 – 245.
12. Чуковский К.И. *Собрание сочинений*: В 15 т.; Т. 12. Дневник. 1922 – 1935. Комментарии Е. Чуковской. Москва: ТЕРРА–Книжный клуб, 2013.
13. Чуковский К.И. *Собрание сочинений*: В 15 т.; Т. 4. Живой как жизнь: О русском языке; О Чехове; Илья Репин; Приложение. Составление, комментарии Е. Чуковской. Москва: ТЕРРА–Книжный клуб, 2012.
14. Чуковский К.И. *Собрание сочинений*: В 15 т.; Т. 5. Современники; Приложение. Составление, комментарии Е. Чуковской. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2012.
15. Чуковский К.И. *Собрание сочинений*: В 15 т.; Т. 7. Литературная критика. 1908–1915. Предисловие и комментарии Е. Ивановой. Москва: ТЕРРА–Книжный клуб, 2012.
16. Чуковский К.И. *Собрание сочинений*: В 15 т.; Т. 3. Высокое искусство; Из англо-американских тетрадей. Составление Е. Чуковской и П. Крючкова. Москва: ТЕРРА–Книжный клуб.
17. Чуковский К.И. *Собрание сочинений*: В 15 т.; Т. 13. Дневник. 1936 – 1969. Комментарии Е. Чуковской. Москва: ТЕРРА–Книжный клуб, 2013.
18. Чуковский К.И. *Собрание сочинений*: В 15 т.; Т. 15. Письма (1926 – 1969). Вступ. статья Е. Ивановой, сост. Е. Ивановой, Л. Спиридоновой, Е. Чуковской. Общая ред., подг. текстов и коммент. Е. Ивановой и Е. Чуковской. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2013.
19. Чуковский К.И. *Собрание сочинений*: В 15 т.; Т. 11. Дневник. 1901 – 1921 / Предисл. В. Каверина; комментарии Е. Чуковской. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2013.
20. Чуковский К.И. *Собрание сочинений*: В 15 т.; Т. 6. Литературная критика (1901 – 1907): От Чехова до наших дней; Леонид Андреев большой и маленький; Несобранные статьи (1901–1907). Предисловие и комментарии Е. Ивановой. Москва: ТЕРРА–Книжный клуб, 2012.
21. Чуковский К.И. *Собрание сочинений*: В 15 т.; Т. 9. Люди и книги. Комментарии Б. Мельгунова и Е. Ивановой. Москва: ТЕРРА–Книжный клуб, 2012.

## References

1. Sipovskij V.V. *Istoriya literatury kak nauka*. Sankt-Peterburg; Moskva: Izdatel'stvo T-va M.O. Vol'f, 1906.
2. Rozov V.A. *Pushkin i Gete*. Kiev: Tip. imp. univ. Sv. Vladimira, 1908.
3. Durylin S.N. Russkie pisateli u Gete v Vejmare. *Literaturnoe nasledstvo*. T. 4-6. Gete. Moskva: Zhurnal'no-gazetnoe ob`edinenie, 1932: 81 – 504.
4. Zhirmunskij V.M. *Gete v russkoj literature*. Lenigrad: Goslitizdat, 1937.
5. Turaev S.V. *Gete i formirovanie koncepcii mirovoj literatury*. Moskva: Nauka, 1989.
6. Danilevskij R.Yu. *Pushkin i Gete: Sravnitel'noe issledovanie*. Sankt-Peterburg: Nauka, 1999.
7. Frank S.L. Zimmel' i ego kniga o Gete. *Russkaya mysl'*. 1913; Kn. III.: 32 – 36.
8. Struve P.B. *Duh i slovo. Stat'i o russkoj i zapadno-evropejskoj literature*. Parizh: YMCA-PRESS, 1981.
9. Berkov P.N. K istorii pervonachalnogo znakovstva russkogo chitatel'ya s Gete: (Bibliograficheskie materialy). *Gete. 1832-1932: Doklady, pročitannye na torzhestvennyh zasedaniyah v pamyat' Gete*. Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1932: 98-107.
10. Kochetkova N.D. *Literatura russkogo sentimentalizma ('Esteticheskie i hudozhestvennye iskaniya)*. Sankt-Peterburg: Nauka, 1994.
11. Stadnikov G.V. Gete i ego roman «Stradaniya yunogo Vertera». *Gete I.V. Stradaniya yunogo Vertera*. Sankt-Peterburg: Nauka, 1999: 205 – 245.
12. Chukovskij K.I. *Sobranie sochinenij*: V 15 t.; T. 12. Dnevnik. 1922 – 1935. Kommentarii E. Chukovskoj. Moskva: TERRA-Knizhnyj klub, 2013.
13. Chukovskij K.I. *Sobranie sochinenij*: V 15 t.; T. 4. Zhivoj kak zhizn': O russkom yazyke; O Chehove; Il'ya Repin; Prilozhenie. Sostavlenie, kommentarii E. Chukovskoj. Moskva: TERRA-Knizhnyj klub, 2012.
14. Chukovskij K.I. *Sobranie sochinenij*: V 15 t.; T. 5. Sovremenniki; Prilozhenie. Sostavlenie, kommentarii E. Chukovskoj. M.: TERRA-Knizhnyj klub, 2012.
15. Chukovskij K.I. *Sobranie sochinenij*: V 15 t.; T. 7. Literaturnaya kritika. 1908-1915. Predislovie i kommentarii E. Ivanovoj. Moskva: TERRA-Knizhnyj klub, 2012.
16. Chukovskij K.I. *Sobranie sochinenij*: V 15 t.; T. 3. Vysokoe iskusstvo; Iz anglo-amerikanskih tetradej. Sostavlenie E. Chukovskoj i P. Kryuchkova. Moskva: TERRA-Knizhnyj klub.
17. Chukovskij K.I. *Sobranie sochinenij*: V 15 t.; T. 13. Dnevnik. 1936 – 1969. Kommentarii E. Chukovskoj. Moskva: TERRA-Knizhnyj klub, 2013.
18. Chukovskij K.I. *Sobranie sochinenij*: V 15 t.; T. 15. Pis'ma (1926 – 1969). Vstup. stat'ya E. Ivanovoj, sost. E. Ivanovoj, L. Spiridonovoj, E. Chukovskoj. Obschaya red., podg. tekstov i komment. E. Ivanovoj i E. Chukovskoj. M.: TERRA-Knizhnyj klub, 2013.
19. Chukovskij K.I. *Sobranie sochinenij*: V 15 t.; T. 11. Dnevnik. 1901 – 1921 / Predisl. V. Kaverina; kommentarii E. Chukovskoj. M.: TERRA-Knizhnyj klub, 2013.
20. Chukovskij K.I. *Sobranie sochinenij*: V 15 t.; T. 6. Literaturnaya kritika (1901 – 1907): Ot Chehova do nashih dnei; Leonid Andreev bol'shoj i malen'kij; Nesobrannye stat'i (1901-1907). Predislovie i kommentarii E. Ivanovoj. Moskva: TERRA-Knizhnyj klub, 2012.
21. Chukovskij K.I. *Sobranie sochinenij*: V 15 t.; T. 9. Lyudi i knigi. Kommentarii B. Mel'gunova i E. Ivanovoj. Moskva: TERRA-Knizhnyj klub, 2012.

*Статья поступила в редакцию 16.02.17*

УДК 821

**Mostafavi Gero Hossein Ali.**, Candidate of Sciences (Philology), Senior teacher, Ferdowsi University of Mashhad (Mashhad – Iran), E-mail: mostafavigero@um.ac.ir (hmostafavigero@mail.ru)

**Saremi Gero Sakina**, Postgraduate, Ferdowsi University of Mashhad (Mashhad – Iran), E-mail: s.saremi66@yahoo.com

**THE STUDY AND COMPARISON OF WORKS ABOUT MOTHERLAND IN POETRY BY AKHMATOVA AND GHADA AL-SAMMAN.** Love of country is natural, that God put between his creatures; homeland, as one of the components of identity, is considered in every nation. Interest and friendship towards the preservation of the culture and identity of a country can be effective. At any time, enemies attack country, poets with this pens defend it.

In different times nationalities, many poets wrote in praise of the motherland. Addressing the national poetry in contemporary times is important. Russian literature which can be oriented home poets Anna Akhmatova noted that with all the love for his homeland portrays. Contemporary Arab poets can be named Ghada al-Samman, the most important component of his poetic love and home. The poet well expressed enthusiasm about the country. The result of this research is that the home is the main theme in the poetry of Anna Akhmatova and Ghada al-Samman, Their home for several years to get away from it for political

necessity, like Utopia. They all come want to patriotism and defense of the country. This study is based on analytical method and library-matching.

**Key words:** russian literature, arabic literature, motherland, Anna Akhmatova, Gade Al' Samman, love, poetry.

**Г.Х.А. Мостафави**, канд. филол. наук, преп. русского языка в Мешхедском университете им. Фирдоуси, г. Мешхед,  
E-mail: mostafavigero@um.ac.ir (hmostafavigero@mail.ru)

**Г.С. Сарему**, аспирант арабского языка в Мешхедском университете им. Фирдоуси, г. Мешхед,  
E-mail: s.saremi66@yahoo.com

## ИССЛЕДОВАНИЕ И СОПОСТАВЛЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ О «РОДИНЕ» В ПОЭЗИИ АХМАТОВОЙ И ГАДЕ АЛЬ САММАН

Данная статья посвящена сравнительно-сопоставительному анализу понятия любви к родине в произведениях двух знаменитых поэтов – русской и арабской. Из поэтов русской литературы, патриотов своей Родины, можно назвать Анну Ахматову, которая изображает свою Родину с большой любовью и привязанностью. Из современных арабских поэтов можно назвать Гаде Аль Самман, любовь к родине в её произведениях имеет большое значение. Эта поэтесса с большим энтузиазмом выразила свою любовь в отношении Родины. Результатом этого исследования является то, что Родина является главной темой в поэзии Анны Ахматовой и Гаде Аль Самман. Поэтому в данном исследовании мы постараемся проиллюстрировать вопросы о любви к родине в арабской и русской поэзии, воспетой в произведениях этих двух поэтов. Гипотеза данного исследования заключается в представлении схожих взглядов этих двух поэтов, воспевающих в стихах земную любовь. Аналитический метод исследования основан на библиотечных ресурсах. В данной статье взгляды поэтов отражаются в трёх этапах. Вначале они стараются оставаться на Родине и не покидать её. Далее, несмотря на то, что были вынуждены покинуть Родину, они попытаются вернуться и остаться на Родине. На третьем этапе отражается любовь к Родине, несмотря на её жесткие условия. В заключении данного исследования проанализировано сходство и различие взглядов этих двух поэтов в вопросах любви к родине.

**Ключевые слова:** русская литература, арабская литература, родина, Анна Ахматова, Гаде Аль Самман, любовь, поэзия.

Любовь к Родине – это естественное чувство, которое Бог вселил в душу своего творения. Родина – это удостоверение личности, которая есть у каждой нации. Интерес и любовь к Родине формируют на стремление к защите культуры и самобытности страны. В любое время, когда Родина переживает невзгоды и подвергается угрозе атаки врагов, поэты наряду с другими людьми, с пером в качестве оружия, становятся на защиту Родины. В разные времена и у разных национальностей, многие поэты писали свои произведения, восхваляя Родину. Необходимо обратиться к национальной поэзии современности. Из поэтов русской литературы, патриотов своей Родины, можно назвать Анну Ахматову. Из современных арабских поэтов можно назвать Гаде Аль Самман, любовь к родине в её произведениях имеет большое значение. Место рождения, от которого на протяжении многих лет из-за политических условий поэты были вдали, является городом истинного счастья и утопией. Они призывают всех к патриотизму и защите Родины.

Основной задачей и функцией сравнительной литературы, эквивалент которой на английском языке «*comparative literature*» является сопоставление литературных произведений на разных языках, объяснение их сходств и отличий с различных аспектов и ракурсов.

«В сравнительной литературе говорится о литературных отношениях различных народов друг с другом, а также об отражении и отблеске национальной литературы в литературе народа или других народов» [1, с. 104]. «В сравнительном исследовании произведений можно понять, как влияют и воздействуют интеллектуальные взгляды, и единство человеческой мысли на различные области» [2, с. 175].

Новое значение слова Родина в качестве определённого географического и политического блока, которые тесно взаимосвязаны с понятием государственности и политического суверенитета наций, в культуре человечества не имеет большого опыта. Литература уже давно является отражением человеческих эмоций. «Родина» – это один из вопросов, которым озабочены умы поэтов и, которые выражают свои эмоции в произведениях о Родине. Хотя понятие Родина, в каждый определённый период, в зависимости от социальных, политических и климатических условий, под воздействием таких проблем как война, внешняя агрессия, частная причина, идеология или вера в мировоззрении любого поэта и других людей проявляется по-разному. Но всегда эта тема составляла интеллектуальное содержание поэзии на арабском, персидском, русском и других языках в этот период не вызывает сомнений.

*«Любовь к родине является загадочным феноменом, который находится глубоко в подсознании у человека; Также как люди находящиеся при смерти, желают вернуться назад к родной земле и быть похороненными у себя на родине. Страх*

318

*быть похороненным на чужбине и радость воссоединения с родной землей, можно найти во многих литературных произведениях. Совершенное чувство эндемики создает полный цикл от рождения до смерти»* [3, с. 161].

Одной из наиболее важных произведений в поэзии Возрождения является тема Родины. Родина в значении территории, где люди проживают с общей этнической и языковой культурой, это ещё одно понятие, которое возникло в век Возрождения и проникло в литературу. Большая часть современных поэтов по социально-политическим причинам оказались вдали от своей родины, поэтому, любовь к родине в их произведениях периодически повторяется и имеет большое значение. Из числа современных арабских и русских поэтов можно отметить Гаде Аль Самман и Анну Ахматову, известные произведения, которых посвящены Родине. В данном исследовании мы попытались ответить на вопрос о том, как в произведениях этих поэтов отражается тема о Родине? И были ли их попытки отобразить тему о Родине успешными?

### История исследования

До этого тема о Родине освещалась в арабской лирической поэзии Расафи и Фадуи Тука, Баруди и в персидской литературе, в статье под заглавием «Отголоски Родины, в поэзии Анны Ахматовой. Однако сравнительное исследование этой темы среди произведений Гаде Аль Самман и в русской литературе в стихах Анны Ахматовой не проводилось. В связи с этим, ссылаясь на такие источники, как сборник стихов Гаде Аль Самман и сборник стихов Анны Ахматовой, мы решили подвергнуть исследованию и анализу тему Родины в произведениях этих выдающихся поэтов.

### Исследование любви к отечеству в стихах Гаде Аль Самман и Анны Ахматовой.

#### 1) Остаться на Родине и не покинуть её. А) Гаде Аль Самман.

Одной из главных тем в поэзии Гаде Аль Самман является любовь к Отечеству. Поэт всей мощью художественного стиля изысканно выражает свою любовь к Родине.

«Я знаю, что корабль в гавани жалуется на трудности и страдания, но морские суда жалуются на чужбину и разлуку, и являются свидетелями того, что настало время для возвращения на Родину» [4, с. 41].

«И на Родине я плачу из-за страстного желания к путешествию и из-за изгнания в ссылку. Да, сегодня я плачу. Потому что я воплотил в жизнь все свои мечты» [4, с. 41].

Гаде Аль Самман, как и любой другой поэт, считает свою Родину «городом истинного счастья и утопией». И достиг своей желанной цели, и живёт счастливой жизнью от того, что избавился от чужбины и ссылки и живёт у себя на родине.

**Б) Анна Ахматова.** Смолякова относительно патриотизма поэтессы говорит: «Патриотизм в стихах Анны Андреевны Ахматовой смешан с понятиями страдания, одиночества и внутренней боли» [5, с. 13].

Поэтесса в стихотворении «Сладостная земля» смогла выразить чувства людей и свои чувства, и уважение к Родине.

«Только нашей земли не разделит/ На потеху себе супостат: Богородица белый расстелет/ Над скорбями великими плат» [6, с. 89].

В стихотворении «Памяти 19 июля 1914» рассказывает о тяжелом положении страны и народа в тяжкие и изнурительные годы Первой мировой войны.

«Мы на сто лет состарились, и это

Тогда случилось в час один... » [6, с. 106].

Соколов назвал ее «Голосом беды» [7, с. 304]. Беда, которая иногда охватывала Родину.

Из названия самой поэмы ясно, что поэтесса в стихотворении «Молитва» говорит о том, что готова пожертвовать всем ради своей Родины.

«Дайте мне горькие годы недуга, / Задыханье, бессонницу, жар,

Отыми и ребёнка, и друга, / И таинственный песенный дар  
Так молюсь за твоей литургией / После стольких томительных дней,

Чтобы туча над темной Россией / Стала облаком в славе тучей» [8, с. 231].

Она всегда была рядом со своим народом во всех трудностях и испытаниях. Во время войны и в годы, когда над народом нависла темная тень бедности и даже тирании, она видит себя среди народа или так же как в нижеследующем стихотворении призывает к добросовестности и считает себя выходцем из народа:

«Я была тогда с моим народом, / Там где мой народ, к несчастью был».

Поэтесса в том же стихотворении говорит, что она не готова и не хочет жить под эгидой другой страны и на другой территории. Она готова пожертвовать всем для Отечества. Этот патриотизм можно проследить в нижеследующем стихотворении:

«Нет! И не под чуждым небосводом, / И не под защитой чуждых крыл».

Она также готова для защиты страны поклясться перед своими детьми. Она не хочет преклонять свою голову перед иностранцами:

«Мы детям клянемся, клянемся могилам, / Что нас покориться никто не заставит!»

Когда она вспоминает о своей отчизне, в её стихах можно увидеть любовь. Она от всей души говорит о месте своего рождения и месте, где она росла. Как будто это город мечты. Словно это кусочек рая. В этих стихах можно увидеть её ностальгические чувства. В этом стихотворении при описании родного города отбрасывается вся ее боль и горечь сожаления. Эта ностальгия фактически сожаление, которое поэтесса испытывает в результате тоски по Родине, где в прошлом она счастливо жила счастливой жизнью, но теперь её потеряла:

«По аллее проводят лошадок, / Длинные волны расчесанных грив.

О пленительный город загадок, / Я печальна, тебя полюбив». И в своем стихотворении вспоминает с болью и сожалением о Санкт-Петербурге, и про себя задается вопросом «почему она потеряла свой любимый Петербург?»

«Когда в тоске самоубийства / Народ гостей немецких ждал, И дух суровый византийства / От русской Церкви отлетал, Когда приневская столица, / Забыв величие свое, Как опьяненная блудница, / Не знала, кто берет ее... » [9, с. 143].

Затем, продолжая эту тему, и отождествляя Родину с символом Востока, сравнивает с Западом. Она увидела на Западе солнечное счастье, и видит там славу и почет, а на своей родной земле видит тень смерти и несчастья.

«Еще на западе земное солнце светит

И кровли городов в его лучах блестят,

А здесь уж белая дома крестами метит

И кличет воронов, и вороны летят» [9, с. 138].

И наконец, вспоминает свою родную землю как «родная страна» и «зелёный остров». Она ищет в своей родной стране свободу. В то время как Запад она видит лишённым свободы.

«Ты – отступник: за остров зелёный / Отдал, отдал родную страну,

Наши песни, и наши иконы, / И над озером тихим сосну.

<...>

В королевской столице останься / И свободу свою полюби...» [9, с. 128].

Иногда вспоминает Петербург как «блаженную колыбель». Город, в котором она находит умиротворение. Так же как колыбель вмещает ребёнка, Петербург на протяжении многих лет был местом жительства в её молодости. Вполне понятно, что в этом городе она пережила сладость любви и горечь разочарования. В данном стихотворении также просматривается ностальгическое желание вернуться в город прошлого, взглянуть на город её мечты:

«Был блаженной моей колыбелью / Темный город у грозной реки

И торжественной брачной постелью, / И ад которой держали венки

Молодые твои серафимы, / Город, горькой любовью любимый [8, с. 205, 236].

Город Петербург является героем её произведений. Она называет этот город: «городом горькой любви», «любимый» [10, с. 130].

«Как я запомнила высокий царский дом / И Петропавловскую крепость!» [6, с. 69].

Обе поэтессы говорят о любви к Родине. В лирической поэзии обеих поэтесс ясно видно ностальгическое чувство по Родине. Обе поэтессы готовы пожертвовать своей жизнью ради своей страны. И наконец, обе верят в светлое будущее родной страны. Свою потерянную мечту, ищут у себя на Родине.

## 2) Попытка вернуться и остаться на Родине.

### А) Гаде Аль Саманн.

Гаде Аль Самман, так же как и другие поэты-иммигранты, пытается вернуться на Родину и считает, что эта мечта вполне осуществима.

Основной темой в произведениях Гаде является тема Родины и патриотизма:

«О! Родина! / За миг до моей смерти / Успокой меня в своих объятиях» [4, с. 36].

Изгнание из-за войны, скитания и миграция на чужбину, перемещения и миграции на чужой земле – являются основной темой в произведениях Гаде:

«Я другу хочу объяснить / с окаменевшими руками / папортами, видом на жительство и разрешением на работу, / где в отголосках звучат разрешенные песни, звучит панихида» [11, с. 27].

Гаде Аль Саманн как рыба, которая стремится к воде, чтобы вернуться на свою родину и найти умиротворение в её объятиях.

### Б) Анна Ахматова

Поэзия для Родины, из которой поэтесса не хотела от неё удалиться. Голос, который взывал к ней из-за границы, и хотел избавить её от боли и страданий, вызванных бурными годами коммунистической революции 1917 года. Но она никогда не отворачивалась от Родины, и всегда хотела остаться на своей Родине, даже если это сопровождалось болью и горем:

Мне голос был. Он звал утешно, / Он говорил: «Иди сюда, Оставь свой край, глухой и грешный, / Оставь Россию навсегда...» [12, с. 122].

Поэтесса считает соблазн покинуть Родину унижением и, осуждая эту идею, вспоминает о ней, как о недостойном рассуждении. Затем, в ответ на голос, который призывает её покинуть страну и выехать за границу, говорит:

«Но равнодушно и спокойно / Руками я замкнула слух, «Чтоб этой речью недостойной / Не осквернился скорбный дух» [12, с. 122].

В другом стихотворении она говорит, что знает людей, которые без причины покинули страну. Таких людей она считает предателями и пытается держать с ними дистанцию.

«Не с теми я, кто бросил землю / На растерзание врагам» [13, с. 32].

Иной раз, иммигрантов, которые эмигрировали со своей Родины, называет скитальцами. «Скитальцы, которые остались одни на чужбине, и отстали от своего поезда поколения, который составляет историю России. Они в день расплаты обречены на забвенье и тленность, и их мирская жизнь обречена и, будет горькой и подобной нечистотам» [14, с. 62].

## 3) Любовь к Родине и совместимость, несмотря на её жесткие условия.

**а) Гаде Аль Самман**

«Хочу признать твою любовь и безумие» [15, с. 36].

«Я сохранил свою жизнь, которую переполняла любовь к тебе (Родина)» [15, с. 41].

«Все моменты жизни (присутствия на Родине) это отпечатки пальцев, которые не повторяются» [15, с. 53].

Гаде Аль Самман выражает свою бесконечную любовь к Родине, моменты, которые никогда не могут повториться.

**б) Анна Ахматова**

Анна Ахматова в разговоре с одним из друзей, который покинул Родину и эмигрировал в Англию, называет свою Родину источником света и знаний, и душу людей, которые покинули Родину, считает загубленной и видит в мрачном свете. Она считает Россию – землей Богов. Земля, где со светлой верой в Бога смываются все грехи и недостатки, и восстанавливается все чистое и безгрешное. Она считает, что на чужбине нет света Божьего, а вокруг одни только грехопадение. Затем в защиту своей Родины произносит:

«Ты говоришь, что вера наша – сон / И марево – столица эта.

Ты говоришь – моя страна грешна, / А я скажу – твоя страна безбожна.

Пускай на нас еще лежит вина, / Все искупить и все исправить можно» [8, с. 288].

**Заключение**

Анна Ахматова и Гаде Аль Самман писали стихи для тех, чьи сердца открыты. Оба этих поэта являются национальными поэтами, которые жили для своего народа и Родины. Они никогда не отдавали искусство и литературу в руки приспешников власти. Гаде Аль Самман, как и всякий другой поэт, считает свою Родину землей истинного счастья и, освободившись из изгнания, удовлетворяет своё желание и с гордостью проживает у себя на Родине. Ахматова, русская поэтесса, считает чужбину страной, где не существует Божий свет и кругом царит греховное деяние. Когда она вспоминает о своей родной земле, в её стихах сквозит любовь. Она от всей души говорит о месте своего рождения и становления, как будто это город мечты и кусочек рая. Ахматова начала свой творческий путь стихами о любви, а закончила воспеванием любви к Родине, к Богу.

**Библиографический список**

1. Fakhr, Gholamreza. Jostari dar mazamin moshtarak dar adabiyat farsi va arab ba rookard adabiyat tatbighi, Motaleat Tatbighi: Jiroft. 1386.
2. Nosratzadegan, Nastaran. Barresi tatbighi asar Samad Behrangi va Shel Silverstein. Motaleat Tatbighi: Jiroft. 1387.
3. Eliade M. Ostoore roya, raz. tarjome Rooya Monajjem: Fekr rooz, Tehran, 1382.
4. Alsamman, Gh. Darband kardan rangin kaman. Tarjome Farzad Gh.: Cheshme, Tehran, 1378.
5. Смолякова Н.В. *Русская литература XX века*. Москва: Арт-диал, 2006.
6. Ахматова А. *Сочинения в двух томах*. Том 1. Москва: Цитадель, 1997.
7. Соловьев А.Г. *История русской литературы конца 19 – начала 20 века*. Москва: Высшая школа, 1988.
8. Ахматова А. *Русская литература XX века*. Москва: Дрофа, 1998.
9. Ахматова А. *Сочинения*: в 2 т. Москва: Правда, 1990.
10. Егорова Н.В., Золотарева И.В. *Поурочные разработки по русской литературе XX века. 11 класс. I полугодие*. Москва: «ВАКО», 2003.
11. Alsamman, Gh. Ghamnamei baraye yasamanha. Tarjome Farzad Gh.: Cheshme, Tehran, 1377.
12. Ахматова А. *Я научила женщин говорить*. Москва: ЭКСМО, 2009.
13. Страхова Л.Д. А.А. Ахматова. *Стихотворения. Поэма: Анализ текста. Основное содержание, сочинения*. Москва: Дрофа, 2002.
14. Роговер Е.С. *Русская литература XX века*. Санкт-Петербург: Паритет, 2000.
15. Alsamman, Gh. Zani dar miyan davat. Tarjome Farzad Gh.: Cheshme, Tehran, 1380.

**References**

1. Fakhr, Gholamreza. Jostari dar mazamin moshtarak dar adabiyat farsi va arab ba rookard adabiyat tatbighi, Motaleat Tatbighi: Jiroft. 1386.
2. Nosratzadegan, Nastaran. Barresi tatbighi asar Samad Behrangi va Shel Silverstein. Motaleat Tatbighi: Jiroft. 1387.
3. Eliade M. Ostoore roya, raz. tarjome Rooya Monajjem: Fekr rooz, Tehran, 1382.
4. Alsamman, Gh. Darband kardan rangin kaman. Tarjome Farzad Gh.: Cheshme, Tehran, 1378.
5. Smolyakova N.V. *Russkaya literatura XX veka*. Moskva: Art-dial, 2006.
6. Ahmatova A. *Sochineniya v dvuh tomah*. Tom 1. Moskva: Citadel', 1997.
7. Sokolov A.G. *Istoriya russkoj literatury konca 19 – nachala 20 veka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1988.
8. Ahmatova A. *Russkaya literatura XX veka*. Moskva: Drofa, 1998.
9. Ahmatova A. *Sochineniya*: v 2 t. Moskva: Pravda, 1990.
10. Egorova N.V., Zolotareva I.V. *Pourochnye razrabotki po russkoj literature XX veka. 11 klass. I polugodie*. Moskva: «VAKO», 2003.
11. Alsamman, Gh. Ghamnamei baraye yasamanha. Tarjome Farzad Gh.: Cheshme, Tehran, 1377.
12. Ahmatova A. *Ya nauchila zhenschin govorit'*. Moskva: EKSMO, 2009.
13. Strahova L.D. A.A. Ahmatova. *Stihotvoreniya. Po'ema: Analiz teksta. Osnovnoe sodержanie, sochineniya*. Moskva: Drofa, 2002.
14. Rogover E.S. *Russkaya literatura XX veka*. Sankt-Peterburg: Paritet, 2000.
15. Alsamman, Gh. Zani dar miyan davat. Tarjome Farzad Gh.: Cheshme, Tehran, 1380.

Статья поступила в редакцию 05.03.17

УДК 894.612.4Г2м7.03=161.1.08

**Rashidova G.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Printed Media of Office of Journalism, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Ledidi7923@mail.ru

**ART AND ANALYTICAL JOURNALISM BY R. GAMZATOV (ON MATERIAL OF THE COLLECTION OF ARTICLES "SPEECH ON THE CONGRESS OF COMPATRIOTS")**. The object of the research is Rasoul Gamzatov's journalism, in particular the work "The Speech on the Congress of Compatriots". The subject of the research is art and analytical characteristics of journalism of Gamzatov. The objective is to describe features of journalism of the poet and the writer R. Gamzatov. The integrated approach combining elements of the system and complete, comparative-historical, typological analysis is the cornerstone of a method of a research. Novelty consists in studying of journalism of R. Gamzatov as a result of interaction of logical and art (figurative) thinking. Gamzatov's work "The speech on the congress of compatriots" has united elements of various publicistic genres (article, the essay, a sketch, the speech address, etc.), which have included elements of art fiction and figurative thinking. The author analyzes burning issues of the present in the work, using not only the actual material, periodicals and other realities, but also national attributes and elements of art fiction. The experience of the poet and writer obviously prevails over Gamzatov's journalism that has caused specifics of his publicistic heritage: it consists of harmonious combination of an image and a concept that allows characterizing arts and analytical product. Materials of the research can be used in development of courses on the Dagestan literature, special courses on R. Gamzatov's creative work, seminars, in practice of studying of a school course of literature.

**Key words:** journalism, image, genre, art and analytical, truth and fiction.

**Г.Р. Рашидова**, канд. филол. наук, ст. преп. каф. печатных СМИ отделения журналистики филологического факультета, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Ledidi7923@mail.ru



## ХУДОЖЕСТВЕННО-АНАЛИТИЧЕСКАЯ ПУБЛИЦИСТИКА Р. ГАМЗАТОВА (НА МАТЕРИАЛЕ СБОРНИКА СТАТЕЙ «РЕЧЬ НА КОНГРЕССЕ СООТЕЧЕСТВЕННИКОВ»)

В данной статье рассматривается проблема взаимодействия различных жанров в публицистике Р. Гамзатова (на материале произведения «Речь на конгрессе соотечественников»). Цель – описать особенности публицистики поэта и писателя Р. Гамзатова. Новизна заключается в изучении публицистики Р. Гамзатова как результата взаимодействия логического и художественного (образного) мышления. Результаты исследования: 1) произведение «Речь на конгрессе соотечественников» соединило в себе элементы различных публицистических жанров, включивших в себя, в том числе, элементы художественного вымысла и образного мышления; 2) над публицистикой Гамзатова довлеет его опыт поэта и писателя, что обусловило специфику его публицистического наследия: она состоит в гармоничном сочетании образа и понятия, что позволяет характеризовать ее как художественно-аналитическую.

**Ключевые слова:** публицистика, образ, жанр, художественно-аналитический, правда и вымысел.

Публицистика Расула Гамзатова – знаковое явление в дагестанской литературе, литературе России в целом; она представляется неотъемлемой частью его художественного наследия и одновременно чем-то самостоятельным, самоценным.

Специфичность осмысления писателями и поэтами фактов реальности сквозь призму художественного мироощущения очевидна. В связи с этим проблема определения публицистики как таковой представляется особенно актуальной, тем более, что она занимает промежуточную позицию между профессиональной публицистикой и художественной литературой.

Учитывая такую неоднозначность публицистики, обратимся к творчеству Р. Гамзатова – поэта и писателя, обогатившего данный вид литературы множеством художественных элементов и расширившего рамки ее традиционных форм. Предмет исследования – произведение «Речь на конгрессе соотечественников»; оно входит в состав сборника Р. Гамзатова «Конституция горца», который задумывался автором как третья часть книги «Мой Дагестан», и именно с нее начинается ряд статей под этим заголовком.

Р. Гамзатову посвящено много статей, монографий, книг. Вспомним книги литературоведа В. Огнева «Путешествие в поэзию» [1] и «Расул Гамзатов» [2], исследование Л.Б. Антапольского «У очага поэзии» [3], ряд статей и монографию «Расул Гамзатов» [4] критика К. Султанова. Дагестанский критик С. Хайбуллаев посвятил творчеству поэта, в том числе его публицистике, ряд литературно-критических работ, например, исследование «Наследия и открытия» [5]. Автор анализирует две проблемы: творческое освоение Гамзатовым традиций национальной культуры, а также его новаторские приемы, которые позволяют констатировать масштабность его таланта как явления общесоюзного значения. Хайбуллаев констатирует в творчестве Гамзатова «обновление традиционного жанрового арсенала» [5, с. 65] не только аварской поэзии, но и дагестанской литературы в целом, которую поэт и писатель обогатил новыми жанровыми вариантами, в том числе публицистическими.

Такая форма повествования, как «речь на конгрессе» [6, с. 389], подразумевает публичность, злободневность: «Публицистика – всегда политическая, религиозная или философская борьба; она всегда партийна, идеологична, целеустремлена» [7, с. 7]. Одним из популярных жанров аварской поэзии была философская лирика, в русле которой творили Магомед Кудутлинский и Гасан из Кудали, Али-Гаджи из Инхо, Гамзат Цадаса. Возможно, и Расул Гамзатов, для творчества которого этот жанр стал ведущим, привнес многие его свойства и приемы в свою философскую публицистику.

Речь – это обязательное наличие собеседника, потому первое слово, с которого начинает свой монолог автор, – «мы» [6, с. 389]: это местоимение вовлекает в число участников описываемых явлений широкий круг лиц (воины, земледельцы, чабаны, алимы, старцы, юноши и девушки, как перечисляет их сам Гамзатов). Автор подчеркивает свою сопричастность судьбам родины: он «неотделим от своего времени и его перипетий и поэту каждая строчка биографии – свидетельство времени» [6, с. 2019]. Выражение всеобщего мнения сквозь призму собственных ощущений подтверждают тот факт, что «писательская публицистика отличается особой субъективностью: здесь литературный опыт и человеческая сущность писателя выступают на первый план» [7, с. 199].

«Мы жаждем правды...» [6, с. 389], – такое заявление предваряет и статью, и сборник, выступая как характерное устремление горцев. Основные принципы дагестанской морали, сво-

еобразный кодекс горской чести – вот главные темы данного произведения. Откинув иносказания и витиеватость изъяснения, используя лишь «нелукавое слово» [6, с. 389], Гамзатов рассуждает о том, что составляет суть его поэзии и прозы, всех его творческих поисков: «Родной, общий, единый для нас Дагестан свое национальное, человеческое достоинство пронес через туманы и ненастья веков...» [6, с. 389]. Статья превращается в декларацию национальных ценностей и приоритетов.

Если «художник мыслит образами» [7, с. 7], то «публицист доказывает свою мысль с помощью логических доводов» [7, с. 7], то есть «публицистика – синоним «рассуждения», «толкования», «социологии» [7, с. 7]. Вот и Гамзатов размышляет вслух: «Что же все-таки самое красивое в человеке?» [6, с. 389]. Ответ на этот риторический вопрос он ищет вместе со своими земляками, живущими как на исторической родине, так и далеко за ее пределами: так постепенно расширяется аудитория, к которой апеллирует выступающий.

К дискуссии «о главном» писатель пытается привлечь всю мировую общественность, так как описываемая мораль актуальна не только для его земляков: «конституция горца», таким образом, получает универсальный статус. Здесь Гамзатов как истинный художник переносит приемы творчества на социальные явления, способы человеческого общежития: показывая уникальность своего маленького народа, он одновременно выступает за сопоставление и категорически против противопоставления. «Чувство Родины и национальное чувство не соперничают друг с другом, а соединены органически, взаимно обогащая и укрепляя друг друга» [6, с. 390], – заявляет автор, свободно перемещаясь в художественном времени и пространстве и пересекаясь с Лермонтовым и Толстым, Грецией и Римом.

Мотивом для подобного «непротивопоставления» служат вечные ценности, например, вера: временем «соборания» выбирается пятница – день совместной молитвы мусульман (акцент здесь, скорее, на религиозности, чем на конкретной конфессии). Различия же трактуются как повод пристальнее взглянуть друг в друга, чтобы еще раз убедиться в прелести многообразия: «Но на каком бы языке мы ни говорили, какие бы песни мы ни пели, как бы наши суждения ни расходились в частности, нас объединяет одно – любовь к Дагестану» [6, с. 391].

На этом «вневременном» конгрессе звучат голоса из разных эпох и цивилизаций: «Мы зовем на совет мудрость природы и веков, опыт собратьев и гениальность всех времен...» [6, с. 391]. На суд истории являются персонажи, давно ставшие эталонами, – Шамиль, Бестужев-Марлинский, Махмуд: «На этой земле убитых больше, чем умерших» [6, с. 391]; «Никогда в жизни не видел я столько крови и столько же храбрости на столь малом пространстве» [6, с. 391]; «О, как бы любили этот край русские, если бы он был их отчиной!» [6, с. 391].

Указывается не только время, но и особое место действия – «общий дагестанский годекан» [6, с. 390], где, как известно, обсуждали и решали всем миром важные вопросы: так, идея соборности становится лейтмотивом всего произведения. Автор затрагивает острые проблемы современности, опираясь не только на фактический материал, как в прессе, но и на национальную атрибутику и элементы художественного вымысла. Вместе с тем Гамзатов ссылается и на периодическую печать, и на иные реалии, которые возвращают читателя к прозе жизни: «Вы все видите, что первые страницы большинства газет пестрят криминальной хроникой, что наряду с экономическим и политическим кризисом, социальным хаосом наблюдается небывалый нравственный и духовный кризис» [6, с. 392].

В качестве хронотопа изображаются традиционные для дагестанского ландшафта море, горы, равнина, пронизанные духом прошлого и предвещающие свершения в будущем: «Любите наши голые скалы, от них щедрот мало, но без них нет свободы и жизни бедных горцев» [6, с. 390], – как завещал Шамиль. Бедность – почти эквивалент свободы, так как по-настоящему свободным может быть лишь тот, кому нечего терять. Так что выбор Дагестана в качестве «законодателя» в вопросах этики связан не только с национальностью самого Гамзатова, и обосновывается это вполне логично. Дагестан становится точкой пересечения, местом озвучения «момента истины».

Еще один чисто «писательский» аргумент в устах Гамзатова – язык как «первооснова» [6, с. 391]. Дагестан с его многоязычием – символ всего пестрого мира, и пример гармоничного сосуществования здесь предлагается автором как проверенная практика модели общности: «Разноязычие не мешает нашему единству» [6, с. 391]. Что спасительно для малой родины, становится рецептом и для других стран: «Главное для счастья и процветания Дагестана – это неделимость, нерушимость, единство всех народов и наций Дагестана» [6, с. 391]. Цементирует это многообразие язык: не сумма букв и звуков, а универсальный язык общечеловеческих ценностей: «Мы на этих языках и книги пишем, и песни поем, и в любви объясняемся» [6, с. 391].

Наперекор грязной политике художник создает собственный свод непреходящих правил, свою «конституцию»: «У нас одна многовековая неписаная духовная конституция, которую обязаны были соблюдать народы Дагестана, которая так же, как Коран, не подлежит замене... Это законы долга и достоинства, принципы неделимости и неделимости Дагестана» [6, с. 392].

Гамзатов сознательно идет на использование жанра, не характерного для художественного произведения: он дистанцируется от знаков вымышленного (искусственного) пространства и одновременно приближается к действительности. Складывается парадоксальная ситуация, когда писатель помещает неписанные (субъективные) заповеди в объективно существующую форму нормативных актов, совмещая таким способом художественную литературу и публицистику. Ведь самая значимая черта последней – «социально-политическая функция этого типа литературы» [7, с. 7], и художник/гражданин Гамзатов постоянно балансирует на грани того и другого.

«Лучше все войска погибнут, чем погибнет наш адат – этими неписанными законами жили горцы» [6, с. 392], – заявляет автор, после чего приступает к подробному рассмотрению каждой из «статей» необычной конституции.

«Кинжал должен быть острым, а мужчина должен быть мужественным» [6, с. 392], – одно предполагает другое: оружие, которое не затупилось, – свидетельство его частого применения и отваги того, кто пускает его в ход. Тут же, Гамзатов, как и следует при изложении законов, пускается в комментарии (оговорки): истинная храбрость не имеет ничего общего с «митинговым рукомахательством» [6, с. 393], то есть она должна соседствовать со здравым смыслом. Гамзатов приводит злободневные примеры: радикальные национальные движения, участвовавшие в заказных убийствах, провокации к братоубийственным войнам и т.п., – все то, что «не по-дагестански, не по-кавказски, не по-мусульмански, не по-шамилевски, не по-человечески» [6, с. 393].

Логичной в связи с этим выглядит тема памяти как основа четвертой статьи. И вновь Гамзатов оперирует фактами из самой действительности: история родины представляется, к его сожалению, несправедливо подкорректированной, полной белых пятен. Оттого в названиях улиц, сел, городов нашел свое отражение только советский период, словно не было в хронике Дагестана иных славных страниц. В качестве примера называются Хаджи-Мурат, Шамиль, герои борьбы против Надиршаха, Тамерлана и иных завоевателей, имена просветителей, ученых, писателей, художников, бесследно исчезнувших не только с уличных

табличек, но и из нашей памяти. И это тоже обеднение грядущего поколения, расхищение золотого запаса его духовного наследия.

Три последующих статьи писатель объединяет, объясняя это их взаимосвязанностью: касаются они гостей (гостеприимства) и соседей (добрососедства). Это священные для всякого горца заповеди, подвергшиеся в постсоветский период серьезным испытаниям, чему примером стали события в Азербайджане и Армении, Грузии, Осетии. Тут автор уже не в состоянии выражать и далее свои чувства в смягченной форме, ведь «мировоззренческая концепция – основа публицистики, то есть личность публициста находится в центре, и, следовательно, основным моментом поэтики публицистики являются способы и средства выражения авторской позиции, создания образа автора» [7, с. 10]. «Я потрясен...» [6, с. 392], – признается писатель, отказываясь верить в возможность войны между добрыми соседями и друзьями, каковыми были до недавнего времени бывшие республики Советского Союза.

Международные конфликты Гамзатов проецирует на ситуацию между Дагестаном и другими частями России, считая этот вопрос «одним из основополагающих, когда речь идет о нашем прошлом, настоящем и будущем» [6, с. 396]. Как известно, Россия пришла на Кавказ как завоевательница, на что его непокорные жители ответили газаватом. Гамзатов обвиняет империю в том, что, в итоге, народы оказались раздроблены, а многие наши соплеменники ушли на чужбину. Россия принесла и революцию, и выселения целых народов Чечни, Ингушетии, Калмыкии, Балкарии, Карачая и др. Появилось позорное клише «лицо кавказской национальности», растиражированное средствами массовой информации, так что автор и здесь прямо выражает свои эмоции: «Мне это не по душе так же, как не по душе выражение «русскоязычные», «красно-коричневые» и другие ярлыки» [6, с. 397].

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы: произведение Гамзатова «Речь на конгрессе соотечественников» соединило в себе элементы различных публицистических жанров (статьи, эссе, очерка, речи-обращения и др.), включивших в себя, в том числе, элементы художественного вымысла и образного мышления; автор анализирует в своем произведении острые проблемы современности, опираясь не только на фактический материал, на периодическую печать и на иные реалии, но и на национальную атрибутику и элементы художественного вымысла; над публицистикой Гамзатова очевидно довлеет его опыт поэта и писателя, что обусловило специфику его публицистического наследия: она состоит в гармоничном сочетании образа и понятия, что позволяет характеризовать ее как художественно-аналитическую.

Можно констатировать почти полное соответствие положений и выводов автора в работе современным научным концепциям, существующим в данной области исследования.

Значимость исследования для теории и практики состоит в следующем: получены новые знания об одной из сторон творчества Р. Гамзатова, имевшего огромное значение для всей дагестанской литературы; исследование публицистики данного поэта и писателя позволяет понять специфику развития публицистических жанров в Дагестане, тесно связанных с жанрами художественной литературы, а также описать взаимопроникновение и взаимодействие различных жанров как отличительную особенность современного литературного процесса, что делает теоретические поиски в данном направлении актуальными и перспективными; полученные сведения можно использовать в курсах и спецкурсах по дагестанской, русской литературе.

Личный вклад автора статьи в решение поставленной проблемы состоит в выявлении результатов взаимодействия образа и понятия в публицистике Р. Гамзатова, что позволяет характеризовать её как художественно-аналитическую, «пограничную».

#### Библиографический список

1. Огнев Владимир. *Путешествие в поэзию*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1961.
2. Огнев Владимир. *Расул Гамзатов*. Москва: Наука, 1964.
3. Антапольский Л.Б. *У очага поэзии*. Москва: Наука, 1972.
4. Султанов К. *Расул Гамзатов*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1973.
5. Хайбулаев Г. *Наследия и открытия*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1988.
6. Гамзатов Расул. *Мой Дагестан. Конституция горца*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2002.
7. Магомедова З.К. *Дагестанская публицистика XX века. Формирование, развитие, тенденции*. Махачкала: Издательский дом «Эпоха», 2005.

## References

1. Ognev Vladimir. *Puteshestvie v po'eziyu*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1961.
2. Ognev Vladimir. *Rasul Gamzatov*. Moskva: Nauka, 1964.
3. Antapof'skij L.B. *U ochaga po'ezii*. Moskva: Nauka, 1972.
4. Sultanov K. *Rasul Gamzatov*. Mahachkala: Dagknigoizdat, 1973.
5. Hajbulaev G. *Naslediya i otkrytiya*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1988.
6. Gamzatov Rasul. *Moj Dagestan. Konstituciya gorca*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2002.
7. Magomedova Z.K. *Dagestanskaya publicistika HH veka. Formirovanie, razvitie, tendencii*. Mahachkala: Izdatel'skij dom «'Epoха», 2005.

Статья поступила в редакцию 26.12.16

УДК 811.512

**Shikhailieva S.H.**, Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan Science Centre (Makhachkala, Russia),

E-mail: sh\_shikhailieva@mail.ru

**Abdurakhmanova A.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: abdurakhmanova-005@mail.ru

**FUNCTIONAL MODEL OF THE DICTIONARY OF NATIONAL CULTURE AND WAYS OF STYLIZATION OF TERMS.** The article presents a formal apparatus of a concept of translation of terms with sign-dictionary index national culture "Russian-Tabasaran Terminology Dictionary". Sign-indexes are specified in assessing of transformation of stylistic reference points. The Dictionary describes the stylistic guidance speech and language, philosophy of language structure distributes the aggregate dialectal boundaries. The developed model is used in a particular educational process on special disciplines. Russian-national terminological dictionaries, which reflect the specific traits of language contacts, are based on specially designed instruction vocabularies. The work systematizes delineated framework vocabulary from the fields of art, culture, medicine, which concerns the common terminology. The authors define criteria of the Russian National Terminological Dictionary that reflects the specificity of the simulation of an individually-educational route on special disciplines and describes the stylistic parameters of culture. The original properties define parameters of the national culture in Tabasaran literary language.

**Key words:** language, speech, territorial dialects, dialect, paronymic base, synchrony, the interpretation of the terms.

**С.Х. Шихалиева**, д-р филол. наук, доц., Дагестанский научный центр РАН, г. Махачкала, E-mail: sh\_shikhailieva@mail.ru

**А.Г. Абдурахманова**, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет,

г. Махачкала, E-mail: abdurakhmanova-005@mail.ru

## ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СЛОВАРЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ И МАРШРУТ СТИЛИЗАЦИИ ТЕРМИНОВ

В статье представляется формальный аппарат концепции перевода терминов со знаками-индексами словаря национальной культуры «Русско-табасаранский терминологический словарь». Знаки-индексы указываются в оценке трансформации стилистических ориентиров. При систематизации стилистических ориентиров разграничиваются основы из области искусства, культуры, медицины, которые по существу входят в пространство общеупотребительной терминологии литературного языка. Сформулированные критерии терминологического словаря отражают специфику моделирования индивидуально-образовательного маршрута по специальным дисциплинам и описывают параметры стилизации терминов. Именно это исходное свойство специально разработанной модели словаря национальной культуры определяет параметры стилизации компонентов литературного языка. Разработанная модель стилизации терминов реализована в конкретном учебном процессе по специальным дисциплинам.

**Ключевые слова:** язык, речь, территориальные диалекты, паронимы, диалектная база, синхрония, толкование терминов.

Формирование и основные этапы развития терминологической лексики любого языка отличаются своеобразием компонентов в истории литературного языка. Отмечая значение национального языка в истории литературного языка, В.В. Виноградов полагает, что для того, чтобы развить терминологические системы родных языков, нужно знать историю формирования общественной мысли, культуры и искусства [1, с. 124]. Этот принцип стилистической реконструкции утверждает единство описания: язык\*наречие\*поднаречие\*диалект\*поддиалект\*говор [2]. Русско-национальные терминологические словари, в которых отражаются особенности контактирующего языка, составляются на основе специально разработанных инструкций. При систематизации инструкций разграничиваются основы из области искусства, культуры, медицины, которые по существу входят в пространство общеупотребительной терминологии. Словарь, описывающий стилистические ориентиры контактирующего языка, распределяет глубинную структуру терминологической лексики. Именно это исходное свойство трансформации языка определяет параметры перевода терминов в табасаранском литературном языке (далее – ТЛЯ).

**1) предметная ориентация** – научно-педагогическая и научно-образовательная терминология;

**2) языковая ориентация** – двуязычный словарь;

**3) ориентация использования** – назначение словаря и для чего будут читать текст Словаря: чтобы узнать новое; чтобы

ознакомиться с терминологией науки, образования; чтобы почитать на родном языке;

**4) адресная ориентация** – наши читатели: интеллигентные люди, большей частью живущие в сельской местности Табасаранского и Хивского районов Республики Дагестан, возрастом примерно от 16 лет и старше; по политическим взглядам – атеисты, агностики или либерально настроенные (эта группа предположительно составит около 80% потенциальной аудитории); читающие студенты, молодежь (примерно 20% аудитории), филологи, культурологи, историки и др. В целом потенциальная аудитория составляет около 25% от общего числа табасаранцев. Они знают родной язык, говорят на нём в семье, читают как по-русски, так и по-табасарански, слушают радио и смотрят телеканалы на табасаранском языке. При этом читать и писать им легче по-русски. Владение другими языками: в Табасаранском районе Республики Дагестан владеют азербайджанским 10-15%; в Хивском районе Республики Дагестан – лезгинским 5-10%, пользуются этими языками в бытовом общении.

**5) функциональная ориентация** – инвентаризация с уровнями: фразеологической антонимии, фразеологической омонимии (описательный метод), фразеологической паронимии (компенсационный метод), терминологической метафоры (генерализационный метод) [3, с.189].

**6) объем словаря** – по принятому стандарту 15 000 терминов.

**I. Мегаструктура словаря** представляется наличием вводной части о предметной области синхронной системы языка [4, с. 71]. Принятые по стандарту термины охватывают, прежде всего, уровни описания с хронологическими периодами:

I. Донациональный период табасаранского языка до 1930 г. (с нормой заимствованных текстов – иранизмов, арабизмов, тюркизмов, русизмов);

II. Национальный период табасаранского языка от 1930 г. (с нормой заимствованных русских текстов). Это позволяет, во-первых, соотнести хронологически-заимствованные факты русских текстов с системой ТЛЯ, во-вторых, представить дополнительный контекст описания терминов с пометами *зоол.*, *биол.*, *бот.*, *миф.*, *мор.*, *юр.*, *анат.*, *культ.*, *воен.*, *астр.*, *мед.*

III. Постнациональный период табасаранского языка от 1990 г. (с нормой заимствованных русских терминов – библейской этимологии).

**II. Макроструктура словаря.** Новообразования в терминологии создаются на базе собственно ТЛЯ или на базе заимствований. Однако существуют и некоторые объективные критерии оценки термина. Применительно к терминологии ТЛЯ апробация может быть сформулирована следующим образом:

- По семантическому типу в ТЛЯ различаются широкие и узкие наименования терминов.

- По структурному типу в ТЛЯ различаются термины простые, сложные и составные.

- По словообразовательному типу в ТЛЯ различаются термины народные (готовые), научные (новые) и заимствованные [5].

Сфера терминов ТЛЯ охватывает стандарты субстантивации:

**A.** Предпочтительнее образовывать краткие и однословные термины. При широкой номинации используются свойства народной терминологии, например, вместо *жикъи цIар* «короткая черточка, т.е. дефис» → *жикъи+б*;

**B.** Желательно, чтобы основу термина определяли мотивационные признаки субстантивированных имен: *орфоэпия+вал* «орфоэпия»; *орфография+вал* «орфография». Этим достигается интернациональное понимание термина (даже при национальном его оформлении). Вот примеры таких мотивационных имен: *гидро-*, *ойко-*, *космо-*, *астро-*, *гео-*, *урбано-*, *псевдо-*, *инфо-*, *фито-*, *оним-*. Последние в системности словообразования могут существовать постоянно и служить основой других терминов: *оним+ар* «онимы»; *омоним+ар* «омонимы»; *пароним+ар* «паронимы»; *пароним+дин+уб* «паронимичный» и т. д.

**C.** Важным принципом построения термина является деривационная модель словообразования. В системе ТЛЯ различаются следующие модели словообразовательных типов:

- **лексико-семантический** – *гъан* «кровь» \**гъан* «система»;

- **лексико-синтаксический** – слияние слов в соотношениях прилагательное\* наречие);

- **морфолого-синтаксический** – *бик1у+вал* «писание»\* – *бик1+уз* «писать»;

- **собственно морфологический:**

a) суффиксальный:

- **-дар; -ар; луйир** (совокупность имен мн.ч.): *ачухь+дар* «гласные»; *лиш-нин+дар* «прилагательные», *ччевурнан+дар* «существительные»; *гъяракат-нан+дар* «глаголы»;

- **-уб; -дин; -уб** (совокупность имен ед.ч.): *ерин+дин+уб* «местоимение»; *ачухь+уб* «гласный»; *аралуьг+уб* «вводное слово»;

- **-ин; -ан; -рин** (раздел науки со значением атрибутивно-го прилагательного): *литератураин* «литературный», *политикаин* «политический»; *илмарин* «научный»;

- **-кар; -чи; ур** (исследователь): *пише+кар* «специалист», *таржума+чи* «переводчик»; *лихр+ур* «работодатель»;

- **-вал; -уб** (процесс): *адвербиализация+вал*, *прономинализация+вал*; *улуп+уб* «показывание»;

b) приставочный:

- приставочный **ал-; ил-; дар-; эр-; эл-; к-, хь-:** *к+ауб* «введенное»; *ил+т1икуб* «переводимое»; *ал-абхъуб\*ал-др-аб-хъуб*; приставки связанные с корнем **хь-** + (для обратного процесса): *хь+такуб* «возвратное»; *хь+так+бан* «возвратный».

**III. Медиоструктура словаря** выражается через помету **см.**

**Общие правила мета-толкований** представляются описанием:

324

1) Термин – это однозначное понятие (лат. *terminus* «предел»), а лексема – многозначное (греч. *lexis* «слово, выражение»).

2) Термин – единица речи, а лексема – единица языка.

3) Толкование термина строится так: сначала указывается русская форма, далее сообщается его родовое понятие или видовая форма, в которое входит определяемое ТЛЯ. Термин «форма», обозначающий внешнюю сторону формального восприятия у Ф. де Соссюра, – это план выражения семантической субстанции [6]. Термин «словоформа», обозначающий континуум структурированной системы ТЛЯ, – это план содержания семантической субстанции». Так, например, один и тот же термин выступает вне контекста в разных отраслях языка, и поэтому однозначен в пределах определенной области науки. Например,

**РЕЧЬ** *книж общ лин мед* – **улхуб** \* употребляется и в лингвистике, и в медицине;

**речь**\* – определяемое родовое понятие, т.е. квант толкования русского языка;

**улхуб**\* – это отличительное видовое понятие, т.е. квант структурированной системы ТЛЯ (нитрикийский диалект как основа табасаранского литературного языка).

IV. Микроструктура словаря:

**1) Регистрационные параметры** – автор словаря и список использованной литературы;

**2) Формальные параметры** – сведения фонетического и стилистического характера. С этой целью в Словарь включается компетентностная характеристика когнитивных наименований:

- термин книжного или разговорного стиля;

- специальный или общепринятый термин;

- термин лингвистический, литературоведческий, медицинский и др.

- термин с просодической разметкой развивает традицию орфоэпических правил ТЛЯ.

3) Дефиниция термина в сфере законодательного общения различает:

- **Официально-деловую речь** – общественно-политические, экономические, политические термины-СМИ;

- **Публицистическую речь** – термины-СМИ, религиозные, искусствоведческие, исторические, юридические и педагогические термины;

- **Научную речь** – лингвистическая и литературоведческая терминология, а также естественно-научная терминология (со спецификой отраслей животноводства, сельского хозяйства и т.д.);

- **Художественную речь** – риторическая и литературоведческая терминология.

**4) В системе терминологии различаются способы образования терминов**, фиксирующие объяснение научных результатов:

- **терминологизация** (переход общеупотребительного слова в терминологию). Например, **лексема ччив** «корень» имеет следующие значения: 1) ботаническое название; 2) общеупотребительное слово.

Термин же переосмысливает дефиницию стилистической нейтральностью: ср. собственно **термин ччив** «корень» **однозначен и в математике, и в лингвистике.**

- **ретиерминологизация** (переход термина из одной области науки в другую). Например, **специальный термин устное народное творчество** «*халхьдин мелзнан эсерар*» однозначен и публицистическом, и в научном стилях.

- **метафоризация** (наименование мотивационных признаков по сходству значения осуществляется апробацией функциональной дефиниции).

**5) Методологический критерий функционального стиля**, принятый за основу перевода терминов, восходит к концепции Л. Блумфилда и его последователя Ч. Морриса, Ч. Пирса, Н. Хомского [6, с. 75]. Методологическая концепция Л. Блумфилда, утверждающая, что «каждое высказывание характеризуется формой поведения человека», приспособливает критерий перевода термина к функциональной соотношенности внешней среды. С этой целью в Словарь включается специальная терминология.

**6) Как мы переводим специальные термины:**

**Этнонимы** адаптируем к специальному звучанию ТЛЯ: фиксируются окончания, используемые в традиционной грамматике **-жви** для мужского рода, **-шив** для женского рода, **-ар/-яр** для множественного числа – «хивеи = *хивеи-жви* 'хивеянин', *хивеи-шив* 'хивеянка', *хиве-яр* 'хивеяне'».

**Техницизмы.** При переводе специальных терминов фиксируются диалектные единицы, учитывающие культурный фон контактирующих языков: *нафт* «керосин», *нахуна* «купорос», *симс* «сланцевый песок», *сеь* «мера веса, равная 2 кг». Меры веса, длины, объема, денежные единицы адаптируются описанием литературного фона.

**Библеизмы.** При переводе «говорящих имен» адаптируются традиционные табасаранские термины: *улхрур* «букв. тот, кто говорит; переносное «мудрец»». **Антропонимы и топонимы** адаптируются к специальному звучанию табасаранского языка *Иаред* → *Яред*, *Лот* → *Лут*. Если имя известно, то используется привычный коррелят ТЛЯ – *Юнус*, *Ибрагим*, *Вавилон* [7].

**7) Жизнеспособность терминологической системы.** Необходимость исследования терминологической системы ТЛЯ обусловлена современным состоянием, особенностями его функционирования, развитием и расширением выполняемых им функций как государственного языка Республики Дагестана.

С точки зрения функционирования языковых коррелятов ТЛЯ различаются общеупотребительные и узкоспециальные термины. Научные и общественно-политические термины иранского, арабского и тюркского происхождения вытеснены русскими коррелятами: *алвер* = *бизнес*, *майдан* = *площадь*, *сия-сат* = *политика*; *гьюкумат* = *государство*; *меденият* = *культура*. Поскольку ТЛЯ пополняется, жизнеспособность того или иного термина раскрывается функциональным дублетом метаязыка.

**Выводы.** Как показал анализ специальной литературы, в терминорпусе ТЛЯ выявляются особенности лингвистического описания терминологической лексики и динамика знака. Общее определение терминов, принимаемых в Словаре, моделируется критерием фразеологии: термин есть совокупность языковых коррелятов, представляющих собой опорные пункты (логические узлы) языковедческого образования. Иными словами, определение терминологических дублетов моделируется знаками фразеологии.

#### Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Проблемы русской стилистики*. Москва: Высшая школа, 1981.
2. Алексеев М.Е., Шихалиева С.Х. *Табасаранский язык*. Москва: Академия, 2003.
3. Климов Г.А. Приемы хронологизации и локализации. *Вопросы методики сравнительно-генетических исследований*. Ленинград: Наука, 1971: 71 – 79.
4. Реформатский А.А. Терминология. *Введение в языкознание*. Москва: Наука, 1966.
5. Шанский Н.М. Фразеологический оборот как лингвистическая дисциплина. *Лексикология современного русского языка*. Москва: Просвещение, 1972: 189 – 192.
6. Бишевиоризм. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Наука, 1990.
7. Поляков Н. Имена в Библии. *Англо-русский словарь библейских терминов*. США, 1994.

#### References

1. Vinogradov V.V. *Problemy russkoj stilistiki*. Moskva: Vysshaya shkola, 1981.
2. Alekseev M.E., Shihaliyeva S.H. *Tabasaranskij yazyk*. Moskva: Akademiya, 2003.
3. Klimov G.A. Priemy hronologizacii i lokalizacii. *Voprosy metodiki sravnitel'no-geneticheskikh issledovanij*. Leningrad: Nauka, 1971: 71 – 79.
4. Reformatskij A.A. Terminologiya. *Vvedenie v yazykoznanie*. Moskva: Nauka, 1966.
5. Shanskij N.M. Frazеологический оборот kak lingvisticheskaya disciplina. *Leksikologiya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie, 1972: 189 – 192.
6. Biheviorizm. *Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Nauka, 1990.
7. Polyakov N. Imena v Biblii. *Anglo-russkij slovar' biblejskih terminov*. SShA, 1994.

Статья поступила в редакцию 03.03.17

УДК 8111.111

**Bogdanova K.V.**, postgraduate, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: ksuschannna@yandex.ru

**TYPES AND FEATURES OF INTERTEXTUAL INSERTIONS IN MODERN ENGLISH-LANGUAGE ROLEPLAYING VIDEOGAMES.** The article concerns an issue of intertextuality; that is, a text's ability to become enriched with additional, deeper facets of meaning through allusions to other texts. This phenomenon is being studied through the prism of roleplaying videogames, which, despite their evident intertextual links to other aspects of modern mass culture, have not yet been widely researched as a source of linguistic material. Within the discourse of several popular English-language roleplaying games that belong to the fantasy and science fiction genre, we manage to discover a substantial number of cases, when intertextual insertions perform a diverse range of functions (metatextual, conative, expressive, etc.). In addition, the study helps reveal a set of widely known (precedent) texts that serve as a source of intertextual insertions. The results of this analysis provide practical input into translating videogames.

**Key words:** *intertext, allusion, discourse, roleplaying videogame.*

**K.V. Богданова**, аспирант Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, E-mail: ksuschannna@yandex.ru

## ВИДЫ И ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ ВКЛЮЧЕНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РОЛЕВЫХ ВИДЕОИГРАХ

Статья посвящена исследованию проблемы интертекстуальности – образования текстом дополнительных оттенков смысла через отсылки на другие тексты. Данное явление рассматривается на примере ролевых видеоигр, которые представляют собой малоизученный источник языкового материала и в то же время обладают четко выделяемыми интертекстуальными связями с другими феноменами современной массовой культуры. В рамках дискурса англоязычных ролевых видеоигр, принадлежащих к жанрам фэнтези и научная фантастика, выявляются случаи реализации различных функций интертекста (метатекстовой, апеллятивной, экспрессивной). Кроме того, определяется набор прецедентных текстов, чаще всего выступающих в качестве источников интертекстуальных включений. Результаты проведенного анализа в дальнейшем могут быть учтены на практике при локализации видеоигр.

**Ключевые слова:** *интертекст, аллюзия, дискурс, ролевая видеоигра.*

Вопрос о включении в парадигму исследования современной массовой культуры такого феномена, как видеоигры – т. е. развлекательное программное обеспечение для персонального компьютера и специальных приставок, совмещающее в себе текст и двухмерную или трехмерную графику [1, с. 93] – был впервые поставлен на научной конференции в Копенгагене в

2001 г. В настоящее время видеоигры вызывают интерес в целом ряде областей, включая теорию образования, социологию, культурологию, эстетику, информатику, и пр. Однако с точки зрения лингвистики видеоигры изучены еще недостаточно широко. Среди немногочисленных работ, где видеоигры представлены в лингвистическом аспекте, отдельного упоминания заслуживает

монография *The Language of Gaming* ('Язык видеоигр') британского исследователя Астрид Энслин. В ходе анализа развлекательного ПО, осуществляемого в данной монографии, выделяются следующие уровни дискурса: языковые средства, которыми оперируют игроки; языковые средства, которыми оперируют разработчики видеоигр; языковые средства, которыми оперируют активисты, СМИ и пр. применительно к видеоиграм; языковые средства, которые являются частью пользовательского интерфейса (меню и пр.) и сюжета игры; а также языковые средства, используемые в руководстве пользователя и иных сопроводительных текстах [2, р. 6].

Из вышеперечисленных уровней дискурса видеоигр (в частности, англоязычных видеоигр) для изучения в рамках данной статьи были выбраны элементы внутриигрового повествования. Представляется особенно интересным рассмотреть их с точки зрения интертекстуальности – то есть способности одного текста к формированию смысла при помощи отсылок на другие тексты [3, с. 295], поскольку исследование данного лингвистического феномена, берущее начало от работ Р. Барта [4] и Ю. Кристевои [5], в настоящий момент является весьма актуальным. Более того, мы полагаем, что наличие интертекстуальных связей между дискурсом видеоигр и другими видами дискурса может явиться подтверждением того, что данное развлекательное ПО представляет собой неотъемлемый элемент современной культуры, наряду с кинематографом, популярной литературой и пр.

Однако перед тем как начать классификацию конкретного материала, следует остановиться на ряде теоретических положений, в частности перечислить функции интертекстуальных включений. Прежде всего, в тех случаях, когда автор стремится целенаправленно воздействовать на адресата, который обладает фоновыми знаниями, необходимыми для опознания отсылки к другому тексту, мы говорим о реализации апеллятивной и фатической (контактоустанавливающей) функции интертекста. Кроме того, интертекст может также выполнять референтивную функцию, передавая сведения о понятийной сфере, отсылки к которой может обнаружить и правильно расшифровать адресат. Далее, метатекстовая функция интертекстуальных включений заключается в фиксации связей между двумя и более текстами, а экспрессивная функция – в обогащении текста путем придания ему новых оттенков смысла [3, с. 296].

Для максимально эффективной реализации вышеперечисленных функций интертекста необходимо, чтобы все аудитория была способна понять, на какие тексты ссылается автор. Именно по этой причине источниками интертекстуальных включений чаще всего служат в основном те тексты, которые хорошо знакомы членам определенного языкового или культурного сообщества. К данным текстам, для характеристики которых, как правило, используется термин «прецедентные тексты», могут относиться общеизвестные произведения устной народной традиции (к примеру, сказки), литература, признанная классической, а также популярные кинофильмы, песни и прочие феномены современной массовой культуры. [6, с. 54]. Также нельзя забывать и о том, что источником интертекстуальных включений часто становится сам язык, носителем которого является адресат; в частности, интертекстуальные включения могут представлять собой отсылки к фразеологическому фонду языка, в который заложены «культурно значимые смыслы» [7, с. 20].

Итак, мы выбрали уровень дискурса видеоигр, который будет исследован в настоящей статье, а также кратко охарактеризовали интертекстуальность – феномен, в контексте которого будет осуществляться наше исследование. Теперь мы можем перейти к анализу интертекстуальных включений, которые нам удалось обнаружить в рамках внутриигрового повествования. Объектом изучения послужили три серии популярных англоязычных ролевых видеоигр: *The Elder Scrolls* 'Древние свитки' и *Dragon Age* 'Век Дракона', принадлежащие к жанру фэнтези, а также серия *Fallout* 'Фоллаут' ('Радиоактивные осадки'), которая относится к постапокалиптическому жанру (т. е. поджанру научной фантастики). Отличительная особенность данных игровых франшиз – сложный нелинейный сюжет и высокая детализация виртуального мира. Как следствие, канва игрового повествования выстраивается из множества текстовых элементов, которые могут подлежать лингвистическому исследованию, в частности исследованию в аспекте интертекстуальности.

Говоря об интертекстуальных включениях, которые можно встретить в дискурсе видеоигр, прежде всего, стоит упомянуть интертекст в интерпретации И.В. Арнольд. Исследователь предлагает рассматривать те случаи, когда авторство текста припи-

сывается тому или иному вымышленному персонажу (см., к примеру, роман Мастера о Понтии Пилате, стихи Доктора Живаго и пр.) как элементы интертекста, поскольку в данном случае происходит смена субъекта речи [8, с. 352 – 361].

Видеоигры также содержат широкий набор текстов, написанных «от лица» игровых персонажей. В определенных случаях прочтение текстов подобного рода может быть как обязательным для прохождения сюжета (к примеру, игрок может найти в них подсказку для решения головоломки), но данные тексты могут присутствовать в игре и исключительно для того, чтобы сделать виртуальный мир аутентичным.

Если сюжет игры подразумевает наличие вымышленных сообществ и цивилизаций (по аналогии с литературными произведениями жанров фэнтези и научная фантастика), игрок может обнаружить тексты культурологических и этнографических исследований, посвященных данным цивилизациям, а также разнообразные приключенческие и исторические романы, древние саги с подстрочным комментарием и иные произведения, которые позволяют глубже погрузиться в виртуальный мир. Виртуальная «библиотека» одной только серии *The Elder Scrolls* содержит свыше 1400 наименований [9]. При этом очевидно, что в качестве образца для создания подобных текстов используются реальные произведения сходных тематик. Подтверждением этому служит соответствие внутриигровых текстов всем требованиям определенного функционального стиля.

В качестве примера можно рассмотреть монографию *Magic from the Sky* 'Магия с небес' из игры *Elder Scrolls: Oblivion* 'Древние свитки: Обливион', в которой с научной точки зрения описываются принципы работы ряда магических артефактов. Мы можем увидеть, что данный текст обладает целым рядом черт, характерных для академического стиля. В их числе – высокая доля литературно-книжной лексики (*great utility* 'значительная практическая польза'; *modern arcane arts have discovered no perceptible evidence* 'современными магическими искусствами не было обнаружено конкретных доказательств'), использование союзов и союзных слов (*however* 'тем не менее', *therefore* 'таким образом') а также наличие безличных конструкций (*it is also suggested that...* 'также существуют предположения о том, что...') и конструкций с вербалиями (*No ritual or arcane knowledge is necessary, suggesting that these wells were designed to serve persons not skilled in the magical arts* 'Для этого не требуется ритуалов или особых познаний, что позволяет заключить, что эти колодцы предназначались для тех, кто не обладает магическими навыками').

Более того, в рассматриваемой монографии анализируется ряд лексических единиц из вымышленного древнеэльфийского языка (*Welkynd Stones* ['sky stone', «heaven stone»; *literally, «sky child»*] 'Велькиндские камни [«небесные камни»; буквально «дети неба»]), которые сопровождаются переводом и лингвистическими комментариями, как это требовалось бы и в случае с примерами из реально существующих языков, приводимыми в реальном академическом контексте.

Таким образом, мы можем заключить, что в данном случае выполняется метатекстовая функция интертекста: интертекстуальные включения, реализуемые в виде внутриигровых книг, фиксируют связь дискурса видеоигры с определенным набором текстов, создаваемых за пределами виртуальной реальности.

Помимо вышеописанных текстов со сменной субъекта речи, в видеоиграх удается выявить и другой тип интертекстуальных включений – неоднократно упомянутые ранее аллюзии на прецедентные тексты и фразеологический фонд английского языка. В большинстве своем, данные интертекстуальные включения содержатся в записях, имеющих отношение к заданиям, которые необходимо выполнять игроку по мере прохождения сюжета.

Текстовая структура подобного задания, которое, как правило, носит название «квест» (*quest* 'поиск'), в большинстве случаев включает в себя название и краткое описание. Описание ограничивается кратким списком действий, которые требуется совершить (*Deliver the Amulet of Kings* 'Доставьте Амулет Королей', *Obtain a flawless ruby* 'Добудьте безупречный рубин', *Go to the location mentioned in the letter* 'Направляйтесь в место, упомянутое в письме'), и не характеризуется использованием каких-либо экспрессивных средств. Однако названия квестов могут содержать в себе интертекстуальные включения, успешно реализующие свои апеллятивную, фатическую и экспрессивную функции, что можно объяснить особой ролью заголовка как элемента текста, на которую, в частности, указывает Т. Ван Дейк. Согласно утверждению данного исследователя, заголовки

выполняет задачу создать «макроструктурную репрезентацию» – т.е. предвзывает вопреки всего текста в целом и подготавливает адресата к знакомству с ним, посредством активации тех или иных структур (фреймов) в сознании аудитории [10, с. 145]. В силу данной особой задачи заголовка, использование в нем интертекстуальных включений представляет собой особенно эффективный способ остановить внимание аудитории на всем последующем тексте [3, с. 296].

Изучая практический материал выбранных нами англоязычных видеоигр, принадлежащих к жанрам фэнтези и научная фантастика, мы выявили 200 названий квестов, которые включают в себя элементы интертекста. 71,5% обнаруженных интертекстуальных включений представляют собой отсылки к ФЕ, речевым клише и прочим единицам с постоянной сочетаемостью. В 37 рассмотренных примерах единицы с постоянной сочетаемостью претерпевают трансформацию компонентного состава, которая в основном заключается в замене одного из компонентов данной единицы на созвучную с ним лексическую единицу, т.е. на омоним или пароним, как правило, имеющий отношение к сюжету квеста. К примеру, в рамках дискурса ролевой видеоигры *Dragon Age II* 'Век дракона II' находим квест, в ходе которого игроку предлагается положить конец преступлениям бандитов в городских доках; его название содержит отсылку к устойчивому выражению *peer pressure* 'социальное давление', но при этом компонент *peer* 'сверстник, равный по положению' заменяется на омонимичный компонент *pier* 'пирс' для обеспечения связи с сюжетом (*Peer Pressure* -> *Pier Pressure*). Также в ряде единичных случаев можно выявить случаи замены компонента ФЕ или речевого клише на антоним (*Falling Asleep* -> *Falling Awake*).

Но все же чаще всего (т.е. в случае с 106 из рассмотренных примеров) единицы с постоянной сочетаемостью, фигурирующие в качестве названий квестов, сохраняют свой компонентный состав в неизменном виде. При этом реализация экспрессивной функции интертекста (т.е. обогащение смысла дополнительными оттенками) достигается благодаря обыгрыванию буквального значения компонентов ФЕ или иной единицы, которые в данном случае воспринимаются как самостоятельные слова. К примеру, в игре *Elder Scrolls: Skyrim* 'Древние свитки: Скайрим' игроку предлагается выполнить квест под названием *No Stone Unturned* (от ФЕ *leave no stone unturned* 'сделать все возможное'), который заключается в достаточно продолжительном и требующем определенных усилий поиске редких камней (*stones*).

В свою очередь, 28,5% названий квестов с интертекстуальными включениями содержат аллюзии на разнообразные прецедентные тексты, среди которых можно выделить, во-первых, универсальные тексты, отсылки к которым встречаются в целом ряде видеоигр, вне зависимости от жанра, и, во-вторых, прецедентные тексты, выступающие в качестве источников интертекстуальных включений в пределах отдельного жанра.

Если говорить об универсальных прецедентных текстах, то здесь, прежде всего, необходимо упомянуть Библию. Доля аллюзий на этот прецедентный текст составляет приблизительно 6,5% от общего числа найденных примеров. При этом данные аллюзии удалось выявить как в дискурсе видеоигр жанра фэнтези (*My Brother's Keeper* 'Сторож своему брату'), так и в названиях квестов из игр жанра научная фантастика (*Render Unto Caesar* 'Кесарю кесарево').

Также можно выделить и прецедентные тексты, которые являются специфическими для определенного жанра. К примеру, целый ряд названий квестов из игр в жанре фэнтези отсылает игрока к произведениям Дж.Р.Р. Толкиена: так, название квеста *Affairs of a Wizard* 'Дела волшебника' из игры *Elder Scrolls: Oblivion* представляет собой аллюзию на высказывание эльфа Гилдора, одного из персонажей трилогии «Властелин колец», который обратился к главным героям следующим образом: *It is said: do not*

*meddle in the affairs of wizards, for they are subtle and quick to anger* 'Сказано: в дела волшебников не вмешивайся – они народ капризный и на гнев скорый' [11, р. 82]. Распространенность отсылок к произведениям Толкиена можно обосновать тем, что творчество данного автора представляет собой «прототипические тексты жанра фэнтези» [12, с. 13].

Кроме трилогии Дж.Р.Р. Толкиена, значимыми источниками интертекстуальных включений в случае с видеоиграми в жанре фэнтези оказались пьесы У. Шекспира (к примеру, в игре *Dragon Age: Inquisition* встречаем квест под названием *Strange Bedfellows* 'Странные товарищи по постели', что является отсылкой к реплике шута Тринкуло из пьесы «Буря») и отдельные литературные произведения других авторов. Так, один из квестов из игры *Elder Scrolls: Oblivion* представляет собой аллюзию на повесть Г. Лавкрафта «Тень над Иннсмутом», что становится очевидным уже из его названия, где компонент *Innsmouth* 'Иннсмут' заменяется на наименование поселения *Hackdirt* 'Хакдирт', в котором и происходит действие квеста (*Shadow over Innsmouth* -> *Shadow over Hackdirt*).

Если же обратиться к выбранным нами играм в жанре научная фантастика, мы вынуждены констатировать, что нам не удалось выделить прототипический источник интертекстуальных включений, характерный именно для данного жанра. Скорее всего, это было обусловлено недостаточным объемом материала и, соответственно, недостаточной степенью репрезентации ролевых видеоигр, относящихся к научной фантастике. В дальнейшем будет целесообразно продолжить исследование ролевых видеоигр, охватив еще больший корпус примеров.

Тем не менее, говоря о названиях квестов с интертекстуальными включениями, обнаруженных нами в видеоиграх жанра научная фантастика, мы считаем необходимым упомянуть практический материал игры *Fallout: New Vegas* 'Фоллаут: Новый Вегас'. По ходу сюжета данной игры игрок путешествует по постапокалиптическому пространству нескольких американских штатов. В связи с этим в названиях игровых миссий нередко можно найти отсылки к специфическим феноменам американской массовой культуры, объединенным «ковбойской» тематикой, включая фильмы в жанре вестерн и музыку в стиле кантри. В качестве примера можно привести такие названия квестов, как *A Pair of Dead Desperados* 'Пара мертвых десперато', где компонент *desperado* 'десперато, бандит' отсылает к лексической единице, имеющей значение *a bold, reckless criminal or outlaw, especially in the American West* 'дерзкий, отчаянный преступник или человек, объявленный вне закона, обычно на американском западе' [13]. В свою очередь, названия квестов *By a Campfire on the Trail* 'У костра в пути' и *Here Stands the Grass* 'Здесь растет трава' представляют собой аллюзии на одноименные песни в стиле кантри.

Таким образом, нам удалось подкрепить конкретными примерами наличие интертекстуальных связей между видеоиграми и другими продуктами человеческого творчества (литературой, кинематографом и пр.). Это доказывает положение о том, что современные видеоигры, в частности игры, характеризующиеся детально продуманным виртуальным миром, не только являются значимой частью современной массовой культуры, но и могут стать объектом лингвистического исследования. Дальнейшее изучение лингвистических аспектов данного развлекательного ПО, в том числе интертекстуальных включений во внутриигровом дискурсе, поможет реализации практических задач в сфере локализации видеоигр, которая на данный момент является бурно развивающейся и широко востребованной отраслью. Понимание того, как интертекстуальные включения функционируют в иноязычном тексте, в будущем может способствовать поиску лингвистических средств для обеспечения столь же успешной реализации функций интертекста в русскоязычном переводе тех или иных видеоигр.

#### Библиографический список

1. Харлашкин М.Н. Особенности дискурса видеоигр. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика*. 2016; 1: 92 – 98.
2. Ensslin A. *The Language of Gaming*. Palgrave MacMillan, 2012. 207.
3. Лапшина М.Н. Интертекстуальность и устный перевод. *Университетское переводоведение. Выпуск 11. Материалы XI международной научной конференции по переводоведению «Федоровские чтения»*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2011: 295 – 301.
4. Барт Р. *Избранные работы: Семиотика. Поэтика*. Москва: Прогресс, 1989.
5. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман. *Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму*. Москва: ИГ Прогресс, 2000: 427 – 457.
6. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Издательство ЛКИ, 2010.
7. Телия В.Н. Культурно-языковая компетенция: ее высокая вероятность и глубокая сокровенность в единицах фразеологического состава языка. *Культурные слои во фразеологизмах и дискурсивных практиках*. Москва: Языки славянской культуры, 2004: 19 – 31.

8. Арнольд И.В. Интертекстуальность – поэтика чужого слова. *Семантика. Стилистика. Интертекстуальность: Сборник статей*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1999.
9. *The Imperial Library*. Available at: <https://www.imperial-library.info>
10. Ван Дейк Т.А. *Язык. Познание. Коммуникация*. Б.: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000.
11. Tolkien J.R.R. *The Fellowship of the Ring, Being the first part of The Lord of the Rings*. Harper Collins Publishers, 2001.
12. Кулакова О.К. *Интертекстуальность в аспекте жанрообразования (на материале жанра фэнтези)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Иркутск, 2011.
13. *Dictionary.com*. Available at: <http://www.dictionary.com>

## References

1. Harlashkin M.N. Osobennosti diskursa videoigr. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Lingvistika*. 2016; 1: 92 – 98.
2. Ensslin A. *The Language of Gaming*. Palgrave MacMillan, 2012. 207.
3. Lapshina M.N. Intertekstual'nost' i ustnyj perevod. *Universitetskoe perevodovedenie. Vypusk 11. Materialy XI mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii po perevodovedeniyu «Fedorovskie chteniya»*. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2011: 295 – 301.
4. Bart R. *Izbrannye raboty: Semiotika. Po'etika*. Moskva: Progress, 1989.
5. Kristeva Yu. Bahtin, slovo, dialog i roman. *Francuzskaya semiotika: Ot strukturalizma k poststrukturalizmu*. Moskva: IG Progress, 2000: 427 – 457.
6. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2010.
7. Teliya V.N. Kul'turno-yazykovaya kompetenciya: ee vysokaya veroyatnost' i glubokaya sokrovennost' v edinicah frazeologicheskogo sostava yazyka. *Kul'turnye sloi vo frazeologizmah i diskursivnyh praktikah*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004: 19 – 31.
8. Arnol'd I.V. Intertekstual'nost' – po'etika chuzhogo slova. *Semantika. Stilistika. Intertekstual'nost': Sbornik statej*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 1999.
9. *The Imperial Library*. Available at: <https://www.imperial-library.info>
10. Van Dejk T.A. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya*. B.: BGK im. I.A. Bodu'ena de Kurten'e, 2000.
11. Tolkien J.R.R. *The Fellowship of the Ring, Being the first part of The Lord of the Rings*. Harper Collins Publishers, 2001.
12. Kulakova O.K. *Intertekstual'nost' v aspekte zhanroobrazovaniya (na materiale zhanra fentezi)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Irkutsk, 2011.
13. *Dictionary.com*. Available at: <http://www.dictionary.com>

Статья поступила в редакцию 19.03.17

УДК 8.82

**Bokoveli O.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia),

E-mail: [OlgaBokoveli@gmail.com](mailto:OlgaBokoveli@gmail.com)

**Prishchepa V.P.**, Professor (Philology), N.F. Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: [pri-evg@mail.ru](mailto:pri-evg@mail.ru)

**THE FUNCTION OF CHROMATIC COLOURS IN SEMYON LIPKIN'S LYRICS.** The paper observes the colour palette of lyrics by Semyon Lipkin, a poet of the 60s-90s of 20<sup>th</sup> century. Comprehension of the colour characteristic of the art world of the author allows to present his lyric poems rather deeply. The analyzed text material is grouped according to the described units – colour terms, which are most frequent in Semen Lipkin's lyrics. Red, blue, green, yellow are distinguished among the colour epithets. Each of them has a specific functional value in the text. In particular, it becomes a text detail, a sign of time, place, history. Chromatic colours have various semantic filling, they are perceived traditionally by the poet, but at the same time they are represented by the individual author's consciousness. It is semantics of a colour range that helps to understand the functional value of Semyon Lipkin's colour palette.

**Key words:** colour features, colour palette, lyrics of 20th century, colour function, chromatism of lyrics.

**O.S. Боквелли**, канд. филол. наук, доц. Туvinского государственного университета, г. Кызыл,

E-mail: [OlgaBokoveli@gmail.com](mailto:OlgaBokoveli@gmail.com)

**В.П. Прищепа**, д-р филол. наук, проф. Хакасского государственного университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан,

E-mail: [pri-evg@mail.ru](mailto:pri-evg@mail.ru)

## ФУНКЦИЯ ХРОМАТИЧЕСКИХ ЦВЕТОВ В ЛИРИКЕ СЕМЕНА ЛИПКИНА

В статье рассматривается цветовая палитра лирики Семёна Липкина, поэта 60-90-х годов XX века. Осмысление цветовой характеристики художественного мира автора позволяет достаточно глубоко представить его лирику.

Анализируемый текстовый материал сгруппирован в соответствии с описываемыми единицами – цветовыми обозначениями, которые наиболее частотны в лирике Семёна Липкина. Среди цветových эпитетов выделяются красный, синий, зелёный, желтый. Каждый из них имеет особое функциональное значение в тексте. В частности, становится деталью текста, приметой времени, места, истории. Вместе с тем хроматические цвета имеют различное семантическое наполнение, достаточно традиционно осмыслены поэтом и, в то же время, представлены индивидуально-авторским сознанием. И именно семантика цветового спектра помогает осмыслить функциональное значение цветовой палитры Семёна Липкина.

**Ключевые слова:** цветопись, цветовая палитра, лирика XX века, функция цвета, хроматизм лирики.

Цветовой спектр поэтического мира автора всегда привлекает внимание исследователей. Это одна из актуальных тем, которая позволяет углубить понимание идейно-тематического поля текста, осмыслить индивидуальные представления автора о мире, увидеть поэтику его имажинативной реальности.

Вместе с этим в последнее время в центре внимания литературоведов находится пласт литературного процесса, который, с одной стороны, кажется, достаточно осмысленным, а с другой, представляет собой бесконечное пространство для исследований. Шестидесятые годы XX века породили огромное количество интересных поэтов различных течений и направлений, среди них выделяется Семен Липкин. Как отмечают биографы его творчества, «Семен Израилевич Липкин был человеком сверхъестественного терпения. Это привлекало едва ли не сильнее, чем его стихи. Он терпел советскую власть в худших ее проявлениях,

терпел журналистов и начинающих поэтов, бессмысленную цензуру, собственное нездоровье... Терпел и не раздражался. Жизнь, почти равная двадцатому веку, не сделала из него страдальца и мизантропа и вообще, что называется, не сломала. Он не принимал героических поз, когда его не печатали, не диссидентствовал, но и на компромиссы не шел» [1].

Сильный характер поэта проявлен и в его поэзии. Семен Липкин затрагивает многие темы: история, родина, детство, любовь. Его лирика богата деталями, вписанными поэтом в систему мира. Поэтические произведения Семёна Липкина отличаются своеобразной простотой, и в то же время абсолютной философской направленностью. Он рисует картины реальности, в которых можно увидеть четкие контуры пространства, элементы культурной памяти, временные точки истории. При этом все это многообразно выражено просто, несколько бытийно, что привле-



кает внимание читателей и исследователей, что позволяет поэту до сих пор оставаться близким и понятным.

Вместе с тем следует отметить, что, во-первых, в данной статье за основу принимается точка зрения Н.Л. Лейдермана и М.Н. Липовецкого, которые в историческом аспекте развития русской лирики относят Семена Липкина к поэтам-неоакмеистам [2]. Во-вторых, внимания, на наш взгляд, заслуживает и сама проблема, поскольку существующие исследования по творчеству Семена Липкина направлены в основном на самого автора (работы М. Гейзер [3 – 7]), на осмысление истории в его лирике (статьи Ю. Кублановского [8], С. Минакова [9]), на философскую составляющую его творчества (работы В. Мощенко [10], П.А. Якимова [11 – 12]).

Поэтический мир Семена Липкина достаточно насыщен цветовыми эпитетами, часто употребительными из которых оказываются красный, синий, зелёный, желтый. Красный цвет наиболее распространен и выполняет ряд функций в текстах поэта. Так, например, в стихотворениях «На свежем корчевье» (1943), «Сапожник» (1948) красный является художественной деталью, определяющей социально-политическую принадлежность человека. Цветовая детализация становится приметой времени и истории: «День проходит за днем, как в тумане./ Немец в небе гудит./ Так до самой Тамани, до самой Тамани,/ А земля, как назло, неустанно родит./ Я впервые почувствовал муку/ Краснозвездных крестьян» («На свежем корчевье»). Образ «краснозвездных крестьян» вписан Семеном Липкиным в противоречивую реальность исторического времени, ситуацию, сложившуюся поневоле: вместо того, чтобы ухаживать за землей, собирать хлеб, крестьяне идут на войну. Яркая антитеза «немец в небе гудит – а земля неустанно родит» выражает острейшую боль народа, боль за самое дорогое – их землю, их Родину.

Вместе с этим красный цвет в поэтическом мире автора несет и традиционную агрессивную семантику. Так, в стихотворении «Имена» (1943), в основе которого находится библейский сюжет – именование предметов мира, «красный» связан с мотивом смерти. И весь эмоциональный настрой текста, все сочетание образов и мотивов в контексте произведения подчинено выражению животного страха человека перед неизбежным:

Адам ничего не промолвил в ответ:

Он важно за солнечным шаром следил.

А шар за вершины деревьев заходил,

Краснея, как кровь, пламенея, как жар,

Как будто вобрал в себя солнечный шар

Все красное мира, всю ярость земли, –

И скрылся. И медленно зрела вдали,

Всеобщая ночь приближалась к садам.

«Вот смерть», – не сказал, а подумал Адам.

В этом стихотворении Семен Липкин усиливает цветовую характеристику валентным образом «красный». Поэт создает градацию образов, позволяющую увеличить эмоциональный накал от ощущения страха, передать состояние агрессии мира по отношению к человеку: пламя – жар – солнечный шар. Такая градация образа дает возможность проследить своеобразное увеличение объекта, которое выражает угрозу. А угроза, в свою очередь, провоцирует появление страха перед неизвестностью: ««Вот смерть», – не сказал, а подумал Адам». Семен Липкин вновь представляет «красный» в данном контексте со свойственной неоакмеизму детализацией. Он не уходит в сторону символизации образа, наоборот подчеркивает его прямое значение: «Как будто вобрал в себя солнечный шар // Все красное мира, всю ярость земли». Однако при этом поэт имплицитно имплицитно мифопоэтический образ космического солнца, как символа судьбы, неотвратимости конца в этом реальном мире для человека. Эту идею также позволяет передать звуковой вариативный повтор в стихотворении: РА-Р-КР-КРА-АР/ЯР.

Одной из функций красного цвета в лирике Липкина является детализация топоса. Так, например, эту функцию можно проследить в произведении «Снова в Одессе» (1949): «Ярко-красный вагончик, кусты будяка, / Тишина станционного рынка, / И по-прежнему воля степная горька, / И как прежде, глазами, сквозь щелку платка, / Улыбается мне украинка». В самом начале стихотворения перед нами появляется ярко-красный вагончик. В сознании поэта этот элемент урбанистического пейзажа – неотъемлемая часть города Одессы, деталь его мира, которая одна из первых всплывает в сознании лирического субъекта Семена Липкина, «привязывая» его посредством культурно-исторической памяти к месту (топосу) – Украине и Одессе, где родился поэт.

Вместе с этим Семен Липкин не исключает красный цвет и из ряда характеристик мира природы. Например, в стихотворении «Воробышек» (1952) появляется образ «медно-красного солнца», а в стихотворении «Пепел» (1953) осенний лес находится «В этом, красном – обличье индийца».

Иногда в стихотворениях поэта красный сочетается с другими цветами, что позволяет добавить смысловые оттенки произведению, в частности, трагичность ситуации: «Как поймет он, покинутый верой, / Что страшнее: потеря печати, / Или рокот воды красно-серой, / Или эхо немецких проклятий?» («Раннее лето», 1948).

Зелёный цвет – это цвет природы в лирике Семена Липкина. Такое восприятие наблюдается практически во всех стихотворениях, где встречается данный цвет («Апрель», 1937; «В экипаже», 1937; «Соловьи», 1941; «У ручья», 1944; «Утро», 1946; «Тайга», 1961; «Чешский лес», 1962): «Оттого ли, что корни пустила в неведомый глазу/ Небольшой островок, / Но дыхание горя еще не ложилось ни разу / На блестящий листок./ Каждый лист ее счастлив, зелёный, веселый, певучий...» («У ручья»). В таких произведениях зелёный цвет передает безмятежную, порой даже идиллическую картину природы, на фоне которой лирический герой поэта рефлексивен и ощущает гармонию мира.

«Зелёный» в контексте произведений Семена Липкина зачастую функционирует в едином смысловом поле с образами времени и пространства, что даёт возможность поэту отойти от традиционного значения цвета. Так, в стихотворении «Соловей поет» (1956) зелёный цвет определяется как часть неизведанного и тайного мира, мира за гранью реального. Он связан с образом гнилой воды, позволяющим поэту передать трагическое ощущение приближающейся смерти, за которой и есть иной, неизведанный мир: «Ранний пар встает над гнилой водой, / Над зеленой тайной болот. / Умирает наш соловей седой, / Умирая, поет, поет...». А в стихотворении «У шлагбаума» (1950) «зелёный», осмысленный как характеристика предмета коррелирует с мотивом памяти: «Вспомнил! Вспомнил – и понял, о мальчик с зеленой тетрадь./ Мать украсила сына любимого жертвенной прядью / В честь отца, что пошел на войну и погиб на войне».

В системе общего пространственно-временного континуума поэт иногда меняет семантику зеленого цвета, переосмысливая ее. Например, трансформируя части речи (с прилагательного на деепричастие), поэт модифицирует функцию цветового обозначения: «Этот миром не мог насладиться, / Зеленея, сгорел, отошел» («Пепел», 1950). В приведенном отрывке из стихотворения «Пепел» автор размышляет об осени, которая заставляет мир природы «переодеваться». Олицетворенный образ древесного листа и его цветовая характеристика способствуют выражению важной философской идее: все в мире подчинено законам природы, которым нет смысла противостоять. Осень, как образ времени, создает внутренних смысловый предел образу листа, а цветовой образ «зеленея» подчеркивает противоречивость ситуации.

В связи с этим одной из ведущих функций зеленого цвета в лирике Семена Липкина становится функция создания контраста в ткани текста. Данная функция отмечается и в стихотворениях, где этот цвет становится выразителем образа «зеленого пространства мира»: «Слышал я: под тяжестью сводов, / Под зеленью этой травы –/ кварталы, где много заводов, / Где сколько угодно жратвы, / Где лампы сияют монистоном / Механикам и программистам...» («Город-спутник», 1960). Поэт противопоставляет урбанистическому пейзажу, в который вписаны лирический субъект и образы людей, зеленую траву. При этом интересным элементом текста становится пространственный предлог «под». Город «под зеленью этой травы», он скрыт, локализован, недоступен, он меньше в сознании лирического героя, чем зелень травы. Таким образом, становится возможным говорить о гиперболизации образа травы, и восприятию его как образа мира в контексте стихотворения.

Осмысление «зеленого пространства» как всего мира выражено также в стихотворении «Живой» (1966). В нем поэт вновь создает контраст, но этот контраст уже иного качества. Если в предыдущем стихотворении возникла антитеза «город – мир», то в данном стихотворении «смерть – мир / жизнь»: «На Троекуровском кладбище / Спит мой единственный друг. / Над ним, на зеленом просторе, / Как за городом – корпуса, / Возводятся радость и горе...».

Палитра синего цвета в лирических произведениях Семена Липкина представлена собственно синим цветом и голубым. Синий в его произведениях «утяжелен» («Черный рынок», 1944;

«По Эдгару По», 1987). Он зачастую напрямую не ассоциируется с образом неба, хотя не теряет своего природного происхождения: «Угрюм и колок / Блеск песчинок. // Лег синий полог / На суглинок» («Черный рынок»). Метафора «синий полог», с одной стороны, это деталь природного мира, однако, с другой стороны, она – элемент предметного человеческого бытия (полог). Земля (суглинок) покрыта синим пологом (туманом, гарью – ассоциативный ряд может быть достаточно широким), который отнюдь не несет позитивного смыслового значения, поскольку фоном событий в стихотворении является война. А голубой цвет, имеющий мягкий и нежный тон, наоборот, «раскрашивает» небо в лирике Семена Липкина, причем это мирное и спокойное небо: «У других голоса – как леса, / Переполненные соловьями, / И у них небеса – туса, / Туса с голубыми краями» («Мой день», 1956). Иногда, так же как и другие цвета, голубой цвет может являться характеризующей деталью, как, например, в стихотворении «В ночном Ростове» (1942). В этом произведении цветообозначение является метонимией, которая передает образ представителя НКВД: «Но сердце Дону отвечало: т / «Молчи ты, голубой лампас!...».

Желтый цвет в лирике Семена Липкина – это цвет осеннего леса, природы и даже ассоциативный цвет расы: «Этот, желтый\*, – ну, право, монгол» («Пепел», 1942). Однако он не является частотным цветом. Поэт чаще всего использует один из его оттенков – золотой, который также принадлежит природному миру («Воля», 1943; «Рисунок на Греческой площади», 1960; «Зимнее утро», 1964; «Закат в апреле», 1969). Его основная функция заключается в выражении контраста категорий материального и духовного. Так, в стихотворении «Рисунок на Греческой площади» небо осмыслено поэтом как образ космического пространства, где раскрывают свою сущность астральные мифы, где сосредоточено золото звезд: «Но дикость хохлатского неба, // Но звезд золотой запас...». Однако в произведениях с религиозно-философской тематикой («Беседа», 1942; «Имена», 1943; «У собак», 1957; «Одесская синагога», 1969) золотой цвет контрастирует с явлениями и предметами, создавая антитезу духовных и материальных ценностей: «Целуют отрешенно, /

И плача, и смеясь, / Не золотые слитки, / А заповедей свитки, / Суть, смысл и связь» («Одесская синагога»).

Вместе с этим золотой цвет у Семена Липкина может обладать двойной семантикой, приобретая признаки своеобразного оборотничества. Например, в стихотворении «Сосна» (1959), в котором автор описывает образ болезненного и одновременно сильного дерева: «Ее жалеют: не жилища, / Слабее всех она в саду, / Лишь ночью тихо золотится, / Вонзаясь иглами в звезду». С одной стороны, глагол «золотится» с цветовой семантикой позволяет осмыслить характеристику дерева, на которое падает лунный свет, с позиции природного мира. Но, с другой стороны, это дополнительная черта образа, которая несет в себе скрытый метафорический смысл. Сосна традиционно воспринимается как символ смерти, поэтому ее доминирующей стихией становится темнота. Болезненность сосны при солнце для поэта ложное явление, поскольку он знает сущность этого дерева: со временем, когда дерево вырастет, оно не даст пробиться лучам солнца к другим растениям сада, что приведет их к гибели: «Вон та не даст расти клубнике, // Ее невинный облик – ложь». Сосна золотится, то есть живет, но при этом она вонзает иглы в звезду, питаясь ее светом, выпивая ее жизненные соки.

Двойная семантика золотого цвета обнаруживается и в стихотворении «Сапожник» (1948): «Домой он вернулся с заслугой, / С отрезанной напроць ногой. / На станции встречен супругой, / Поплыл он в простор золотой». Цветовой эпитет «раздваивает» в стихотворении Семена Липкина реальность лирического героя. Возникает ассоциативный ряд с временной границей в тексте: прошлое (две ноги, любимая работа в поле, на земле) и настоящее (одна нога, и парадокс – сапожник). Золотой простор становится, с одной стороны, символом мирной жизни, жизни без войны, с другой стороны, жизнью после войны, в которой необходимо приспособиться к реальности.

Таким образом, анализируемый хроматический мир лирики Семена Липкина позволяет сосредоточить внимание на пространственно-временных характеристиках текста, на осмыслении топоса, окружающего мира и на самом лирическом субъекте поэта.

#### Библиографический список

1. Шенкман Я. Семен Липкин. *Преодоление века*. Available at: <http://www.peoples.ru/art/literature/poetry/contemporary/lipkin/>
2. Лейдерман, Н.Л., Липовецкий, М.Н. *Современная русская литература: 1950-1990-е годы*: учебное пособие для филологических специальностей. В 2 т. Т. 2: 1968 – 1990. Москва, 2003.
3. Гейзер М. *Тот, кто родился, – не умрёт (размышления о поэзии С. Липкина)* Available at: <http://www.lechaim.ru/ARHIV/121/lipkin.htm>
4. Гейзер М. *Тропой концентрационной...* Available at: <http://www.lechaim.ru/ARHIV/121/lipkin.htm>
5. Гейзер М. *Как само детство, сладко пахли акации...* Available at: URL: <http://www.lechaim.ru/ARHIV/121/lipkin.htm>
6. Гейзер М. *Мои встречи с С. Липкиным*. <http://www.lechaim.ru/ARHIV/121/lipkin.htm>
7. Гейзер М. *Рассказы о Михозлсе*. Available at: <http://www.lechaim.ru/ARHIV/121/lipkin.htm>
8. Кублановский Ю. *Поэтическая Евразия Семена Липкина. Журнальный зал*. Available at: [http://magazines.russ.ru/novyi\\_mi/2000/7/lipkin.html](http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2000/7/lipkin.html)
9. Минаков С. «Что ты заводилшь песню военную...». *Журнальный зал*. Available at: <http://magazines.russ.ru/neval/2009/5/mi12.html>
10. Мощенко В. «На божественном уровне горя и слез» Available at: <http://insocinf.com/vm06.htm>
11. Якимов П.А. Концепт «Бог» в художественной картине мира Семена Липкина. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2012; 11: 145 – 147.
12. Якимов П.А. К вопросу о лексическом представлении концепта «грех» в поэзии Семена Липкина. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2013; 11: 140 – 143.

#### References

1. Shenkman Ya. Semen Lipkin. *Preodolenie veka*. Available at: <http://www.peoples.ru/art/literature/poetry/contemporary/lipkin/>
2. Lejderman, N.L., Lipoveckij, M.N. *Sovremennaya russkaya literatura: 1950-1990-e gody*: uchebnoe posobie dlya filologicheskikh special'nostej. V 2 t. T. 2: 1968 – 1990. Moskva, 2003.
3. Gejzer M. *Tot, kto rodilsya, – ne umret (razmyshleniya o po'ezii S. Lipkina)* Available at: <http://www.lechaim.ru/ARHIV/121/lipkin.htm>
4. Gejzer M. *Tropoyu koncentracionnoj...* Available at: <http://www.lechaim.ru/ARHIV/121/lipkin.htm>
5. Gejzer M. *Kak samo detstvo, sladko pahli akacii...* Available at: URL: <http://www.lechaim.ru/ARHIV/121/lipkin.htm>
6. Gejzer M. *Moi vstrechi s S. Lipkinym*. <http://www.lechaim.ru/ARHIV/121/lipkin.htm>
7. Gejzer M. *Rasskazy o Miho'else*. Available at: <http://www.lechaim.ru/ARHIV/121/lipkin.htm>
8. Kublanovskij Yu. *Po'eticheskaya Evraziya Semena Lipkina. Zhurnal'nyj zal*. Available at: [http://magazines.russ.ru/novyi\\_mi/2000/7/lipkin.html](http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2000/7/lipkin.html)
9. Minakov S. «Chto ty zavodish' pesnyu voennuyu...». *Zhurnal'nyj zal*. Available at: <http://magazines.russ.ru/neval/2009/5/mi12.html>
10. Moschenko V. «Na bozhestvennom urovne gorya i slez» Available at: <http://insocinf.com/vm06.htm>
11. Yakimov P.A. Koncept «Bog» v hudozhestvennoj kartine mira Semena Lipkina. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; 11: 145 – 147.
12. Yakimov P.A. K voprosu o leksicheskom predstavlenii koncepta «greh» v po'ezii Semena Lipkina. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; 11: 140 – 143.

Статья поступила в редакцию 23.03.17

\* Имеется в виду желтый лист.

УДК 811.111

**Karkavina O.V.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia),*  
E-mail: oksana-karkavina@yandex.ru

**PARENTHESIS AS A COMPONENT OF J. CALIFORNIA COOPER'S INDIVIDUAL STYLE.** The article describes the main characteristics and functions of parenthesis in the literary texts by the modern American writer J. California Cooper. This stylistic syntactical device is considered to be an important component of the author's individual style. The article presents the analysis of parenthetical insertions from the point of view of their size, position in the sentence, their main types and functions. The author differentiates three main types of parenthesis in the works by J. California Cooper: informative, conative and modal-evaluative. The most part of parenthetical insertions is presented by the last two types. In addition to the communicative function they fulfil expressive and emotive functions which are typical for literary texts. The author of the article comes to the conclusion that the parenthetical insertions make the texts voluble and natural, intensify their emotional expressiveness.

**Key words:** parenthesis, individual style, stylistic device, literary text, expressiveness.

**O.V. Каркавина**, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного университета, г. Барнаул,  
E-mail: oksana-karkavina@yandex.ru

## ПАРАНТЕЗА КАК КОМПОНЕНТ ИДИОСТИЛЯ ДЖ. КАЛИФОРНИИ КУПЕР

Статья посвящена описанию особенностей функционирования парантезы в творчестве современной афроамериканской писательницы Дж. Калифорнии Купер. Данный стилистический синтаксический прием рассматривается как неотъемлемый компонент идиостиля автора. Исследователь анализирует парентетические включения с точки зрения их объема, положения во вводящем предложении, их основных типов и выполняемых ими функций. Автор выделяет три основных типа парантезы в творчестве Дж. Калифорнии Купер: содержательные, конативные и модально-оценочные. Большая часть включений представлена последними двумя типами. Помимо выполнения коммуникативной функции, они реализуют экспрессивную и эмотивную функции, которые характерны, прежде всего, для литературно-художественного текста. Автор публикации приходит к выводу о том, что парентетические вкрапления придают тексту непринужденность, естественность, усиливая его эмоциональную выразительность.

**Ключевые слова:** парантеза, идиостиль, стилистический приём, литературный текст, выразительность.

В современной филологической науке функционирует ряд базовых и относительно новых антропоцентрических категорий, различным образом преломляющих в ткани текста произведения параметры категории автора: образ автора, идиостиль писателя, диалект, языковая личность, индивидуальная картина мира. Они отражают различные аспекты уникального, неповторимого мира человека. Это обуславливает теснейшую взаимосвязь и интегративный характер данных категорий, открывающий возможности для многомерного подхода к исследованию традиционной проблематики теории языка: язык и человек, язык и общество, язык и культура, язык и текст. Языковая личность определяет семантическое пространство языка, является своего рода медиумом для проникновения во внутренний мир персонажей художественных произведений.

Классическим определением понятия языковой личности можно считать определение, предложенное в 1987 г. Ю.Н. Карауловым: «Под языковой личностью я понимаю совокупность способностей, характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью. В этом определении соединены способности человека с особенностями порождаемых им текстов» [1, с. 55]. С категорией языковой личности тесно связана категория образа автора. Так, в частности В.В. Виноградовым, образ автора трактуется как «индивидуальная словесно-речевая структура, пронизывающая строй художественного произведения и определяющая взаимосвязь и взаимодействие всех его элементов» [2, с. 151 – 152]. Такое понимание, фиксирующее отражение лингвистической составляющей образа автора в тексте, выводит исследователей на понятие индивидуального стиля: «Понятие стиля является везде и всюду, где складывается представление об индивидуальной или индивидуализированной системе средств выражения и изображения» [3, с. 8]. Традиционно под идиостилем понимается «индивидуальная манера писателя, предполагающая интенциональный отбор автором лингвистических средств с целью достижения желаемого эффекта» [4, с. 13].

Каждый автор обладает особым, неповторимым стилем. Стили разных авторов отличаются совокупностью индивидуально-образных стилиобразующих средств в их единстве и взаимодействии, подчиненном задаче создания поэтического текста как коммуникативно-эстетического целого [5]. Данная работа посвящена анализу особенностей функционирования парантезы в рассказах современной афроамериканской писательницы Дж. Калифорнии Купер. **Актуальность** данного исследования

определяется двумя факторами. Во-первых, автор публикации рассматривает парантезу как компонент идиостиля писателя. В большинстве работ, посвященных описанию парантезы, ее описание строится на основе разрозненных примеров, взятых из разных источников: как деловых, публицистических, так и художественных. В очень малом количестве работ парантеза рассматривается в связи с идиостилем конкретного писателя [6, 7]. Во-вторых, актуальность настоящего исследования связана с выбором объекта исследования. В качестве объекта исследования рассматриваются литературные произведения современной афроамериканской писательницы Дж. Калифорнии Купер (J. California Cooper). Творчество данного автора получило широкое признание на родине (Лучший чернокожий драматург года – 1978, Американская литературная премия – 1986), однако по каким-то причинам оно до сих пор оставалось без внимания со стороны отечественных исследователей. Дж. Калифорния Купер является автором 17 пьес, 2 романов и нескольких сборников коротких рассказов. В данной публикации будут представлены результаты анализа рассказов из сборника *Wild Stars Seeking Midnight Suns*.

Итак, как показало наше исследование, одним из ключевых компонентов идиостиля Дж. Калифорнии Купер являются парентетические включения. Традиционно под парантезой понимаются структуры различных уровней (слово, словосочетание, предикативная единица, предложение), включенные в предложение, но не связанные с основным его составом синтаксическими связями. Парантезы трактуются также как метатекстовые вкрапления, что подчеркивает их коммуникативную функцию в тексте, так как при помощи синтаксических включений такого рода высказывание приобретает объемность, в нем актуализируются скрытые пласты повествования [8]. Отечественные лингвисты выделяют парантезы двух видов: вставные и вводные. Это разграничение основано на структурных, интонационных и семантико-функциональных различиях между ними. Вводные конструкции характеризуются модальными значениями и эмоциональной оценкой; вставочные – содержат дополнения, уточнения, пояснения к основному высказыванию. Оба типа присутствуют в текстах Дж. Калифорнии Купер, более подробно о них будет говориться ниже.

В рассматриваемых нами текстах парантеза функционирует как синтаксический стилистический прием, наделенный большим экспрессивно-эмоциональным потенциалом. Парантезы позволяют установить более близкий контакт с читателем, являются средством авторизации, «интимизации» и диалогизации [9]. Они позволяют автору или герою вмешиваться в повествование, выражать свое отношение к изображаемому, ввести юмористически

окрашенное авторское замечание или пояснение для достижения краткости и создания контрастности. В интерпозиции они создают особые разновидности дистантных структур, которые придают высказыванию напряженность [10]. Парантезы «оживляют повествование, диалогизируют монологический дискурс, создают внутреннее психологическое напряжение, интересный ритмо-мелодический рисунок, приближают «образ автора» к адресату» [9, с. 49].

В рассматриваемых нами текстах частое использование автором парантезы выглядит весьма уместным. Дело в том, что во всех рассказах Дж. Калифорнии Купер повествование ведется не автором, а персонажем-повествователем. Это всегда представительница женского пола, возраст которой варьируется от рассказа к рассказу, она имеет непосредственное отношение к персонажам произведения и чаще всего является частью их ближайшего окружения (соседка, сестра, знакомая). Можно говорить о том, что рассказчица лишь изредка представлена как сторонний наблюдатель описываемых событий, чаще всего она либо является участницей разворачивающегося действия (рассказы *The Party, Catch a Falling Heart, Rushing Nowhere*), либо принимает активное участие в судьбе героинь (рассказы *The Eye of the Beholder, Just-Like Politics*). Если пользоваться терминологией В.А. Кухаренко при определении типа повествования, используемого в творчестве Дж. Калифорнии Купер, то можно говорить об использовании автором одного из видов сказа – субъективированного повествования, ориентированного на устную речь [11, с. 18]. Парантеза же, нарушая цельность предложения, как раз и придает ему облик, характерный не для строгого построения литературной речи, а для разбросанности и несобранности обиходно-разговорной речи. Создается впечатление непосредственного разговора между повествователем и читателем в ситуации «здесь и сейчас».

При графическом оформлении парентетических включений могут использоваться скобки, двойное тире, двойная запятая. В рассказах анализируемого автора парантеза оформлена преимущественно скобками: круглыми или квадратными. По мнению известного пунктолога Г. Кэрри, скобки, в отличие от других графических знаков, обладают гораздо большей силой выделения, гораздо отчетливее подчеркивают сугубо подчиненный характер соответствующих частей высказывания, делают эти части менее заметными, препятствуют полному разрыву плавного течения предложения. Объем же парентетических вкраплений в рамках исследуемых текстов колеблется от одного элемента (это даже может быть обособленный скобками пунктуационный знак, например знак «?») или одного слова до целого абзаца.

Важное значение имеет и расположение вставного элемента в рамках вводящего предложения. Так, по мнению Е.Н. Романенко, наибольшей силой прагматического воздействия обладает вставная конструкция в препозиции, поскольку она позволяет подготовить слушателя к восприятию информации. При интерпозиции информация в основном предложении и во вставной конструкции освещается равномерно, нейтрально. При постпозиции прагматическая сила вводящей конструкции наиболее слабая, т.к. автор делает упор на вводящем предложении (матрице) [12]. Однако, как показал материал исследования, оценка значимости вставной конструкции в зависимости от ее положения во вводящем предложении, не всегда оказывается верной. На наш взгляд, сила прагматического воздействия парентетического включения определяется не столько его положением, сколько его содержанием и степенью его значимости в контексте всей описываемой ситуации. Мы согласны с тем, что парантеза в препозиции может способствовать выделению особо важной с точки зрения автора информации. Так, например, в предложениях *Mr. Ways (he doesn't know where his grandfather got that name from) did not have a sensitive turn of mind so he cut down the big, grand black-oak tree, and another tall beautiful tree I don't know the name of, in the front yard so he wouldn't have to rake leaves, umph umph* [13, с. 2]; *One man, Dave (I don't remember his last name, if I ever knew it), was a good worker and stayed with us kind'a a long time* [13, с. 163] парентетические включения так или иначе заостряют внимание читателя на теме имени, имянаречения. И эта информация с авторской точки зрения имеет исключительно важное значение. Нельзя забывать о том, что как автор исследуемых произведений, так и её персонажи являются представителями афроамериканской нации. Имя для афроамериканца всегда имело большое значение и наделялось большим смыслом, что имеет глубокие исторические корни. По прибытию африканцев в Новый Свет белые хозяева давали им новые, более удобные для произнесения имена. Лишаясь своего имени, рабы теряли связь

с родной землей, с предками и переставали, таким образом, ощущать свою цельность, быть самими собой. Со времени отмены рабства категория имени наполнилась новым содержанием: свобода означала возвращение самооценности афроамериканца, а изменение имени и фамилии, которые ассоциировались с угнетенным положением рабов, было первой попыткой афроамериканцев утвердить свое «я».

В некоторых случаях парантеза в интерпозиции может действительно освещать описываемые события нейтрально, равномерно: *Both dressed to the sixes (as he would say), in the very best* [13, с. 141]. Но иногда она способна содержать весьма важную информацию, которая превосходит по своей важности информацию, содержащуюся во вводящем предложении. Это происходит тогда, когда вставка выражает мнение и оценку автора. Так, в предложении *She fixed a fresh drink (she always had money for that), sat down in a worn chair, staring at the door through which her rent, and help, had gone* [13, с. 80-81] вставка содержит неодобрительную оценку автором поведения и образа жизни героини, а также скрытый упрек в том, что на спиртные напитки она всегда могла найти деньги, а на поддержку родной дочери их не нашла, предпочла выдать ее замуж за нелюбимого ею человека, при этом переложив с себя груз ответственности за ее воспитание и содержание по сути на первого встречного.

Согласно материалам исследования, нельзя говорить однозначно и о том, что парантеза в постпозиции обладает наименьшей силой прагматического воздействия. Анализ текста, напротив, демонстрирует то, что она может служить средством актуализации элементов смысла. Когда выделенные скобками части высказывания грамматически связаны с базовой конструкцией, они приобретают статус дополнительной ремы. При снятии скобок они полностью вписываются в текст основного предложения, не требуя никаких дополнительных изменений. Например, в предложении *I have to blush for a few of them (and I don't blush at life easily)* [13, с. xi] информация, содержащаяся в скобках, на наш взгляд, имеет такое же важное значение, как и информация вводящего предложения (если не большее), она конкретизирует, уточняет информацию вводящей части, а также косвенно дает отсылку к богатому жизненному опыту автора, его утраченной способности удивляться жизненным перипетиям. В предложении *They were going to drive to Kamika's apartment (couldn't go to his; telephone too busy)* [13, с. 141] рема также представлена парентетическим включением. Если тема содержит большую часть уже известную читателю информацию, то вторая часть предложения описывает некоторые новые детали, при этом характеризуя персонажа, как неверного своей девушке парня, в квартире которого постоянно раздаются звонки поклонниц.

Говоря об использовании парентетических включений в рамках литературного произведения, нельзя обойти вниманием вопрос об их основных типах. В анализе нашего материала мы придерживались классификации парентетических вставных, предложенной О.В. Костровой [14]. Исследователь выделяет три типа прагматических вставок: содержательные, конативные и модально-оценочные. Содержательная парантеза, которая в упомянутой ранее классификации носит название вставной или вставочной конструкции, расширяет объем высказывания, вносит дополнительную информацию, уточняет некоторые детали; для нее характерно выражение объективно-модального значения. Такого рода парантеза присутствует в анализируемых нами произведениях, но в небольшом количестве: *"Now I can have a nice dog and my cat won't be petted by strangers all day. Cleopatra [the cat] don't like that"* [13, с. 201]; *Latesha thought she loved the man she had; but she really loved the smell and sight of what seemed like success. (He would be in prison in three more years.)* [13, с. 155].

Конативная парантеза, дифференцирующая высказывание с точки зрения его коммуникативного плана, идентифицирует в ней речь персонажа, авторский текст или несобственно-прямую речь. Следующее объемное включение, занимающее отдельный абзац, *(She had called him "Mr. Nettles" until he insisted she call him "Maddy". "What will people think! My own wife calling me, "Mr". Can't you say "dear" or "sweetheart" like other wives do?)* [13, с. 40] включает прямую речь двух персонажей. В предложении *When Maddy hugged her (at last! a chance to really put his hands on her!) she just smiled, and moved away from him as soon as she could without being impolite* [13, с. 38] парентетическое включение представлено несобственно-прямой речью, относящейся к персонажу Maddy, который приходит в неописуемый восторг, когда получает согласие своей соседки Sorty выдать за него замуж свою дочь. Речь персонажа образует сложное единство с речью рассказчицы. Не имея синтаксических связей с репликой повествователя,

высказывания героя, тем не менее, приводятся со строчных букв. Кроме того, наличие восклицательного знака в конце первой реплики не приводит к использованию прописной буквы в начале второй реплики. В итоге, при чтении данного отрывка создается впечатление истинного многоголосия: парантеза создает полифонический эффект.

Большая часть парентетических вставок в творчестве Дж. Калифорнии Купер представлена модально-оценочными включениями. Они могут иметь оценочно-комментирующее, усильтельное или субъективно-оценочное значение. Автор может выступать как с положительной оценкой характера и поступков своих персонажей: *Weldon Forest wanted to give her something. (His heart was a generous one)* [13, с. 59], так и с крайне отрицательной: *"Maddy gonna help her, and gonna help me too! Best thing I can think of for everybody! That's the truth, Lord!" (She was even gonna try to lie to God!)* [13, с. 38]. Во втором примере парантеза представлена речью персонажа-повествователя, который считает неприемлемым со стороны героини Sorty оправдание перед богом своих подлых поступков. Восклицательный знак в конце предложения придает высказыванию дополнительную эмоциональность и убедительность. Фрагмент *With her head resting on his shoulder, in the darkness of the old car, she smiled up at him. "What, my love?" (She heard that in some romantic movie. In reality that's what she was living in her mind, a romantic movie.)* [13, с. 10] содержит парантезу с оценочно-комментирующим значением. Автор с неодобрением относится к тому, как его героиня Futila относится к жизни. Несерьезность, поверхностность, по его мнению, не те качества, которые могут пригодиться в суровой реальности.

Иногда парентетические вставки, используемые в текстах Дж. Калифорнии Купер, выполняют чисто эмотивную функцию, предполагающую выражение эмоций языковыми средствами. Такие вставки и у читателя вызывают эмоциональный отклик. Например, рассказчица не может скрыть своей радости, когда говорит о начале романтических отношений между героями, судьбе которых она очень сопереживает: *After that first date, they started going out someplace, to have dinner or see a picture show, most nights he was in town. They went without me! Left me at home. (smile)* [13, с. 205]. Лексема *smile* емко и красноречиво

передает эмоциональное состояние рассказчицы, ее радость за ставших близкими ей людей. Междометие *ugh* в функции парантезы: *"I'm taking the basic classes I need. Algebra, geometry (ugh), chemistry and botany, right along with Martha"* [13, с. 13], напротив, выражает отрицательное отношение героини к выше упомянутым сложным и видимо скучным для нее учебным дисциплинам.

Итак, результаты проведенного нами исследования позволяют рассматривать парантезу как неотъемлемый компонент идиостиля Дж. Калифорнии Купер. Парентетические включения можно считать важным с точки зрения выполняемых им функций в тексте стилистическим синтаксическим приемом. Помимо коммуникативной функции, предполагающей передачу информации, и осуществляемой содержательными парантезами, данный прием выполняет экспрессивную и эмотивную функции. Данные функции преимущественно осуществляются конативными и модально-оценочными парантезами. Посредством конативной парантезы повествование ослабляется на несколько планов, изображение становится полифоническим за счет присутствия авторского описания происходящего и передачи суждений, оценок персонажей в виде прямой или несобственно-прямой речи, заключенной в скобки. Модально-оценочные парантезы дают героям литературных произведений качественную характеристику и часто служат средством эмоциональной оценки. В целом, парентетические вкрапления придают тексту непринужденность, естественность, усиливая его эмоциональную выразительность. С их помощью у читателя можно вызвать самые разнообразные чувства, создать ощущение сопричастности переживаниям автора или персонажа. На наш взгляд, основная цель парантезы заключается в создании контакта между автором и читателем, в том, чтобы сделать последнего активным участником процесса восприятия литературного текста. Данное исследование не является исчерпывающим, в полной мере раскрывающим суть обозначенной проблемы. Однако его результаты могут послужить основой для изучения особенностей функционирования парантезы в других авторских идиостилях; они могут использоваться на практических занятиях по интерпретации художественного текста и в целом в вузовской практике: в курсах стилистики и современной американской литературы.

#### Библиографический список

1. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука, 1987.
2. Виноградов В.В. *О теории художественной речи*. Москва: Высшая школа, 1971.
3. Виноградов В.В. *Проблема авторства и теория стилей*. Москва: ГИХЛ, 1961.
4. Гальперин И.Р. *Стилистика английского языка*. Москва: Высшая школа, 1981.
5. Котова А.Г. *Прагмасемантические аспекты идиостиля И. С. Гумилева*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2000.
6. Никифорова С.А. Функционирование парантезы в немецком поэтическом тексте (на примере стихотворений И.В. Гете). *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2015; Т. 1, № 4: 196 – 202.
7. Двоенко Я.Ю. Парантез как средство создания образа «я» повествующего в книге И. Бродского «Новые стансы к Августе». *SCRIPTA MANENT*. 2014; № 20: 51 – 57.
8. Шипова И.А. *Эмоциональный синтаксис в немецкоязычном художественном дискурсе*. Диссертация кандидата филологических наук. Москва, 2005.
9. Патроева Н.В. *Типы и функции осложняющих конструкций в языке русской поэзии XVIII-XIX вв.* Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 2005.
10. Адмони В.Г. *Синтаксис современного немецкого языка. Система отношений и система построений*. Ленинград: Наука, 1973.
11. Кухаренко В.А. *Интерпретация текста*. Ленинград: Просвещение, 1978.
12. Романенко Е.Н. *Вставные и вводные предложения в современном немецком языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Киев, 1979.
13. Cooper J. California. *Wild Stars Seeking Midnight Suns*. New York: Anchor Books, 2007.
14. Кострова О.В. *Экспрессивный синтаксис современного немецкого языка*. Москва: Флинта, 2004.

#### References

1. Karaulov Yu.N. *Russkij jazyk i jazykovaya lichnost'*. Moskva: Nauka, 1987.
2. Vinogradov V.V. *O teorii hudozhestvennoj rechi*. Moskva: Vysshaya shkola, 1971.
3. Vinogradov V.V. *Problema avtorstva i teoriya stilej*. Moskva: GIHL, 1961.
4. Gal'perin I.R. *Stilistika anglijskogo jazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1981.
5. Kotova A.G. *Pragmasemanticheskie aspekty idioshtilya I. S. Gumileva*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskijh nauk. Volgograd, 2000.
6. Nikiforova S.A. Funkcionirovanie parantezy v nemecskom po'eticheskom tekste (na primere stihotvorenij I.V. Gete). *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2015; T. 1, № 4: 196 – 202.
7. Dvoenko Ya.Yu. Parantez kak sredstvo sozdaniya obraza «ya» povestvuyuschego v knige I. Brodskogo «Novye stansy k Avguste». *SCRIPTA MANENT*. 2014; № 20: 51 – 57.
8. Shipova I.A. *Emocional'nyj sintaksis v nemeckoyazychnom hudozhestvennom diskurse*. Dissertaciya kandidata filologicheskijh nauk. Moskva, 2005.
9. Patroeva N.V. *Tipy i funkcii oslozhnyayuschih konstrukcij v jazyke russoj po`ezii XVIII-XIX vv.* Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskijh nauk. Sankt-Peterburg, 2005.
10. Admoni V.G. *Sintaksis sovremennogo nemeckogo jazyka. Sistema otnoshenij i sistema postroenij*. Leningrad: Nauka, 1973.
11. Kuharenko V.A. *Interpretaciya teksta*. Leningrad: Prosveschenie, 1978.
12. Romanenko E.N. *Vstavnye i vvodnye predlozheniya v sovremenom nemeckom jazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskijh nauk. Kiev, 1979.
13. Cooper J. California. *Wild Stars Seeking Midnight Suns*. New York: Anchor Books, 2007.
14. Kostrova O.V. *Ekspressivnyj sintaksis sovremennogo nemeckogo jazyka*. Moskva: Flinta, 2004.

Статья поступила в редакцию 22.03.17

УДК 398.22 (=512.157)

**Satanar M.T.**, MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: msatanar@gmail.com  
**Illarionov V.V.**, Doctor of Sciences (Philology), North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),  
 E-mail: 445325@mail.ru

**SACRED SYMBOLS OF AN EPIC NUMERAL “FOUR” IN THE YAKUT HEROIC OLONKHO EPOS.** Nowadays we need more systematic approach and comprehensive view on the language of folklore, which remains one of the least studied spheres of Yakut folk tradition. Among expressive linguistic means of folklore tradition numerals are distinguished due to their wide use and specific nature. In olonkho, the numeral *түөрт* (tyort) that stands for *four* can be both, information and code, and has two levels of meaning: at superficial and deep level. While the first level carries descriptive functions, in the given article we will focus on the second, deeper level of numeral *түөрт*, which possesses sacral information. Our scientific interest in this theme is explained by the fact that numerals are one of the main mythological constituents of human cognition and by insufficient investigation of sacral symbolism of the numeral in question. We will attempt to provide semiotic and structural analysis of this epic numeral, which reflects archaic worldview concepts and linguistic consciousness of the Yakut people that could be rich material for research, having importance for the study of spiritual culture of Sakha people.

**Key words:** numeral *түөрт*, sanctity, symbolism, archaic stratum of lexis, space, time, cosmology, semiotic code, structural analysis, rituals, customs.

**M.T. Satanar**, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,  
 E-mail: msatanar@gmail.com

**V.V. Илларионов**, д-р филол. наук, Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск,  
 E-mail: 445325@mail.ru

## САКРАЛЬНАЯ СИМВОЛИКА ЭПИЧЕСКОГО ЧИСЛИТЕЛЬНОГО «ЧЕТЫРЕ»

Сегодня необходим широкий взгляд, системное отношение к языку фольклора. Язык олонхо продолжает оставаться одной из наименее изученных сторон якутского фольклора. Среди выразительных языковых средств народной поэтики широтой и яркостью применения выделяются имена числительные. Числительное *түөрт* ‘четыре’ в олонхо, играет роль и сообщения, и кода, имея два уровня смысла: поверхностный и глубинный. Поверхностный уровень носит описательный характер. Мы же разберем глубинный уровень смысла числительного *түөрт* ‘четыре’, передающий информацию сакрального характера. Наше обращение к указанной теме объясняется интересом к числу, как одному из важнейших мифов человеческого мышления, также недостаточностью освещения сакральной символики исследуемого числительного. В данной статье предпринята попытка семиотико-структурного анализа эпического числительного *түөрт* ‘четыре’, отражающая древнейшие мировоззренческие установки и языковое сознание народа, которые в свою очередь могли бы выступить благодатным материалом для исследования, имея важное значение для изучения духовной культуры якутского народа.

**Ключевые слова:** число *түөрт* ‘четыре’, числительное *түөрт* ‘четыре’, сакральность, символика, архаичный пласт лексики, пространство, время, космология, семиотический код, структурный анализ, ритуалы, обряды.

Символы играют роль специфических единиц мышления, обладают промежуточным логическим статусом между конкретно-чувственными образами и абстрактными понятиями [1, с. 127; 2, с. 12]. В символах представлен в сгущенном виде коллективный опыт народа. Мифологическое мышление, хотя оно и привязано к образам, может быть обобщающим и, следовательно, научным. В древнейших синкретических формах фольклора исследователи справедливо видят зачатки того, что позже в системе развитых и дифференцированных культур становится наукой, литературой, религией [1, с. 129 – 130; 3, с. 616]. Е.М. Мелетинский отмечает особую «полноту» мифологического мышления за счет включения эмоционально-интуитивного начала [4, с. 167]. Эпические формулы, передавая в сжатом виде народный опыт и сакральные знания, являются мощным средством компрессии информации, которая возможна благодаря емкости значения ключевых слов.

Символика чисел занимает далеко не последнее место в более глубоком осмыслении текста олонхо. Так, использование числительных в произведениях устного народного творчества интересовало многих отечественных и зарубежных исследователей. Еще в 19 веке А.А. Потебня заметил особенность функционирования числительных в украинском фольклоре [5, с. 423]. Числительные в устном народном творчестве исследовали немецкие, болгарские слависты, русские учёные А.Т. Хроленко, О.А. Давыдова, Т.А. Новичкова, С.П. Праведников. Числительные становились объектом изучения узбекского, татарского, башкирского языков, хакасского, якутского, калмыцкого, монгольского эпосов. Что касается якутского олонхо, исследователь Л.Л. Габышева выявила классификацию числительных внутри пространственно-временного цветового континуума [6; 7]. А.В. Кудияровым на материале эпоса «Кулун Куллуустуур» была рассмотрена эпическая универсалия – хронотоп [8]. В монографии Е.И. Избековой впервые проведен количественный анализ функционирования числительных в олонхо, числительные исследованы в культурно-этнографическом контексте, описаны как лингвофольклорный феномен, установлена мифологическая сакральная символика эпических числительных, выявлены не-

которые закономерности в семантике эпических числительных [9].

Что же касается числительного *түөрт* ‘четыре’, как отмечено в монографии Е.И. Избековой, по итогам количественного анализа употребления имен числительных, в рассмотренных восьми наиболее ранних текстах олонхо [9, с. 13], по частоте употребления числительное *түөрт* ‘четыре’ – зафиксировано 126 раз (4,35%), *түөрт уон түөрт* ‘сорок четыре’ – 27 раз, *түөрт уон ‘сорок’* – 11 раз. В олонхо наиболее частотными числительными выявлены *ус ‘три’* (21,85%), *тобус ‘девять’* (18,42%), *абыс ‘восемь’* (15,39%), *икки ‘два’* (9,08%), *сэттэ ‘семь’* (7,09%), *биир ‘один’* (7,95%). Интересно, что числительное 4 наиболее активно функционирует в фольклорных произведениях узбекского, калмыцкого, монгольского, народов и в былинах. Мы не будем подробнее рассматривать функциональные особенности, способы использования числительного *түөрт* ‘четыре’ (подробнее они описаны в солидной монографии Е.И. Избековой “Числительные в олонхо: структура и семантика” [9]). Нас интересует вопрос: почему сакральное числительное *түөрт* ‘четыре’ с компактно “заархивированной” космологической информацией, не предпочтено в употреблении у якутского народа? В чём заключается внутренняя смысловая нагрузка числительного *түөрт* ‘четыре’?

С глубокой древности числа играют важную роль в жизни человека. Древние люди приписывали им особые свойства. Во многих культурах, особенно в вавилонской, индуистской, пифагорейской, число является началом вещей. Число ‘четыре’ соответствует символу единства и целостности мироздания и его отдельных материальных и духовных проявлений. С ним связано горизонтальное освоение окружающего пространства. “Индейцы Дакота отличались особой расположенностью к числу ‘четыре’ [10, с. 257]. Буддисты преклонялись перед богами четырех сторон света, “на востоке находится белоснежный Елхор Сүрэн; на юге – синеватый Пагжиба Бурхан; на западе – краснолицый Тэнгри Лусууда Жамнайзан; на севере желтый бог благоденствия Намсарай” (Б.Дашиев). В оккультизме «альфа и гамма всего» считается «великий закон четырех», а его геометрический эквивалент – квадрат – «знаком священной книги Таро» [11, с. 41].

Пифагор указал, что в основе нашей Вселенной лежат законы, которые управляют реализацией всех проявлений жизни, что основа всех процессов, происходящих во Вселенной – математическая и представлена она числами и геометрией, утверждая, что «...все вещи можно представить в виде чисел» [12]. Аристотель называл число началом и сущностью вещей, их взаимодействием и состоянием [13]. Воплощаясь в физическом плане и приобретая форму, числа становятся фигурами: 1 – точка; 2 – линия или угол; 3 – треугольник в плоскости; 4 – квадрат в объеме. Число 4 – квадрат в объеме, отражает геометрическую модель нашего материального мира на основе разрешимости зрительно-пространственного восприятия окружающего мира человеческим глазом в трех измерениях.

Четыре – важнейшая космологическая константа, число стабильности, неподвижности, в нем нет динамики. С одной стороны – это универсальное число, вытекающее из общей десятичной системы счисления, с другой – отражение кватеральной структуры мира. Особое значение числу четыре придавал К.Г. Юнг [14], считавший его главной символической основой целостности мира и человека. В окружающей нас природе все подчинено закону уравновешенности, то на языке чисел четыре означает саму природу. Главным смыслом числа четыре является равновесие, как необходимое условие существования и процветания материального мира. Ведь не случайно современные технические достижения человечества базируются в своей теоретической основе на математических равенствах. Человеку, являющейся маленькой копией мироздания, свойственно стремиться к совершенству. А совершенство есть равновесие.

Четыре образует идеально устойчивую структуру, что отразилось в мифах о сотворении мира и ориентации в нем [14]. Устойчивость подтверждается четностью. Являясь числом порядка, четыре имеет власть над пространством и временем. Четыре стороны света (восток, юг, запад, север), четыре стихии (вода, огонь, воздух, земля), четыре фазы Луны. Четырехчленность пространства распространяется и на время: в истории человечества существует четыре века (Золотой, Серебряный, Бронзовый, Железный), жизнь человека делится на четыре периода (детство, молодость, зрелость, старость), число четыре делит время на большие шкалы (год, месяц, неделя, день), и на малые шкалы (сутки, час, минута, секунда), год дробится на четыре сезона (лето, осень, зима, весна), сутки дробятся на утро, день, вечер, ночь (в соответствии с солнечным циклом).

По мнению В.Н. Топорова, «Число и счет» были сакрализованными средствами ориентации и космозации Вселенной [15, с. 52]. З.А. Кучукова пишет «число в тексте имеет ярко выраженную семантическую нагрузку, мотивированную мифопоэтической «прапамятью» числа» [16, с. 228]. В якутском эпосе число четыре главным образом отражает представления, связанные с количественно-пространственным освоением мира и Вселенной, представления о гармонии, упорядоченности, пропорциональности пространства, как геометрия форм, лежащих в основе жизни. У якутов имя числительное *түөрт* 'четыре' связано с горизонтальным членением пространства. Горизонтальное описание имеет признак четности [7, с. 78 – 92]. В эпическое пространство входят гигантские расстояния, преодолеваемые героями в течение четырех сезонов года. Стороны света уподоблены жилищу человека, которое является метафорой мифологического космоса. Сходные понятия есть у родственных тюрков в свете алтайской лингвистической теории, к примеру, у японцев «8 углов мира (под одной крышей)», у чувашей «восьмиугольная Вселенная» [17]. Числительное *түөрт уон* 'сорок' и *түөрт уон түөрт* 'сорок четыре' показывают множество, являющиеся постоянным компонентом сложного эпитета, выражающего эпическую ночь [9, с. 100]. Также исследователями отмечается, что число четыре входит в состав названия Нижнего мира: *нэс түөртүгэн* 'медлительная преисподняя'. Составное слово *түөртүгэн* исследователи переводят как 'четыре пропасти (бездны)' [7].

Числительное – слово, выражающее число [18, с. 27 – 28]. Следует прояснить соотношение терминов «число» и «числительное». Именно последний является языковой репрезентацией числа и имеет свои особенности [19, с. 15]. При рассмотрении числительного *түөрт* 'четыре' с содержательной стороны, необходимо рассмотрение самого термина слова *түөрт* 'четыре'. «Язык возник значительно раньше формально-логического мышления, а возникновение чисел и числительных относится к начальному этапу зарождения формально-логического мышления. Наименования чисел до десяти обычно имеют одинаковые корни во многих семьях языков. Они являются наиболее древ-

ними названиями» – считает Р.П. Игнаева [20, с. 12]. Некоторые исследователи утверждают, что основа якутского языка отделилась от тюркского ядра в древности, развивалась обособленно и была менее подвержена эволюционному развитию. Тувинский *дэрт* 'четыре', татарский *дүрт* 'четыре', киргизский *төрт* 'четыре', карачаево-балкарский *тёрт* 'четыре', кумыкский *дёрт* 'четыре', казахский *төрт* 'четыре', турецкий *дэрт* 'четыре', алтайский *тёрт* 'четыре' и т.д. – везде прослеживается сходство произношения четко указывая на то, что термин числительного *түөрт* 'четыре' составляет лексику тюркского происхождения и является устойчивым показателем. Таким образом, можно констатировать, что термин числительного *түөрт* 'четыре' носит архаичный характер.

Консервирующий в себе архаические элементы мировоззрения, язык служит одним из богатых и надежных источников для реконструкции, лишенных письменных свидетельств форм человеческой культуры. Слово, в котором спрессована тысячелетняя память народа, играет особую роль в механизме передачи культурного опыта от поколения к поколению. Язык является мощным фактором формирования культурных кодов, и роль его состоит не только в передаче информации, но и внутренней организации того, что подлежит сообщению.

С целью адекватного и объективного восприятия функционирования исследуемого числительного *түөрт* 'четыре' используем семиотико-структурный анализ. Данный анализ подходит для понятий, устойчивых к изменению во времени. Структурный подход предполагает выделение и описание элементов структуры с учётом взаимосвязей между этими элементами. При таком рассмотрении структура отражает внутреннюю форму организации системы. Число являясь культурным кодом, рассматривается как текст, содержащий сообщения. Структурализм выявит в тексте напластование других. Этот метод успешно использовал К. Леви-Стросс в этнографических и антропологических исследованиях [21, 22]. Метод использовал Р. Барт [23, 24], рассматривая языковую структуру как семиотическое явление, в которой обнаруживается «социология». Ж. Лакан распространил идеи структурализма на психоанализ, а М. Фуко развивал эти установки на материале истории идей. В нашем случае семиотический аспект расширяет исследовательские стратегии.

Числительное *түөрт* 'четыре' представляет большой интерес как особый пласт, хранилище связи представлений о мире, мироздании, объективируя скрытые «семы», позволяющие увидеть за каждым словом пласт мифологии, истории, и вытекающей отсюда быт наших предков. Модель структуры концепта *түөрт* 'четыре' – *Түөрэннээбэт түөрт төрдө*, что в переводе на русский означает 'Устойчивая причина начал'. Логический концепт *түөрт* – устойчивость, обуславливает направленность сакрализации числительного. Через структуру просвечивается смысл, отражающая глобальное видение мира. Таким образом, слово выступает не только как элемент лексико-семантической системы, но и как элемент культуры, миф (А. Потебня), организмы и ритуал (М. Маковский). Из вышеприведенных материалов видно, что данное объяснение не противоречит, а напротив, совпадает с научным моделированием мироустройства. По своей значимости и силе скрытый потенциал числительного *түөрт* не уступает, а даже больше – превышает потенциал других числительных.

Причина, почему числительное *түөрт* не предпочтена в употреблении в олонхо, кроется в проявлении национальной специфики способа мышления древнего якута. Все представления связаны не столько с сознанием, сколько с подсознанием. Как отмечает Л.Н. Пушкарев «мышление – это познание мира, а менталитет – это манера мышления, его склад, его особенности, его своеобразие» [25, с. 159]. А.Г. Новиков дает следующее определение: «есть нечто очень важное, которому подчинены и образ мысли, и характерный этнос уклад жизни. И эта независимая субстанция, составляющая дух народа, носит понятие «менталитета»» [26, с. 147]. Принципами, которыми руководствовались древние якуты, можно назвать следующие: главная мировоззренческая особенность народа – одухотворение природы; представление о том, что человек не хозяин её, а лишь часть; почитание и стремление к милости и покровительству богов и добрых духов; понимание и принятие величия и могущества мироздания, основанной на священной *түөрт*, отрицание и невозможность равенства с ним; характерность в стиле мышления интуиции, и вытекающей отсюда стремления не трогать, не беспокоить, а предпочтения обходить властного над временем и пространством – холодного, сурового, но справедливого *түөрт*,

вызванного целью самосохранения и самозащиты – все это диктовало традиции осторожного отношения к данному числительному. Анализ дает основание понять, почему в олонхо, “неравнодушному” к числу [27, с. 78], и насыщенной космогоническими представлениями, числительное *түөрт* по частоте употребления занимает лишь седьмую позицию, уступив числительным ус ‘три’; *тобус* ‘девять’; *абыс* ‘восемь’; *икки* ‘два’; *сэттэ* ‘семь’; *биир*, *собоотох*, *аһардас* ‘один’, в силу вышеперечисленных соображений, сознательно перекрывается потенциалом других числительных.

Принято считать, что религиозный обряд и мифы тесно связаны между собой. Обряд составляет как бы инсценировку мифа [9, с. 134]. Проведенный анализ числа *түөрт* дает обоснование полагать, что именно верность космологическим представлениям, и в связи с этим, логически здравый учет этимологии данного числа, отражающий кодированную космологическую структуру, послужили далее мотивацией появления древних обрядов и ритуалов якутов. Основываясь на концепции слова – мифа (А.А. Потебня), организма и ритуала (М. Маковский), попытаемся увидеть за оболочкой числительного *түөрт* – культурный концепт, отражающий национальную специфику понятия данного числа. Логическое свойство числа *түөрт* лежит в основе философии народа, объясняя традицию осторожного, бережного обращения. Ниже приведем несколько примеров. У якутов существовало понятие *сах ардэхэ* ‘когда мы были якутами’. В полевых материалах Г.В. Ксенофонтова содержится следующее определение этого понятия: «так говорят старые люди о том времени, когда якуты не изменили веру предков, точно так же, когда хотят пригласить шамана, иногда употребляют выражение – *сахатыйаары гынныбыт* ‘хотим объякутиться’. Речь идет о традиционном сознании (менталитете) – системе мировоззрения, передающейся в процессе социализации, включающей в себя представления о приоритетах, нормах и моделях поведения в конкретных обстоятельствах» [28, с. 5]. Так, в соответствии с древними традициями, в погребально-поминальных ритуалах якуты хоронили умерших через три дня после смерти (по материалам исследователей 19 века). Если по той, или иной причине не удавалось погребение в срок, то обряд переносили на пятый день, минуя четвертый. Отношение к данному числу отражены в представлениях якутов, связанные с традицией манеры поведения роженицы, оставлением душой тела человека – процессом, длящихся ровно сорок дней. В представлениях свадебного обряда в сорок лет древние якуты исключали торжество *уруу* ‘свадьба’, если же обстоятельства вынуждали быть вместе, то жили в одном доме только в качестве *дьюкаах* ‘сосед’, до исполнения 41-го возраста. Далее, в соответствии с родильными древними обрядами, при рождении в семье четвертого ребенка разводили очаг, делали обряд угощения духу огня и произносили алгыс

(благопожелание), где упоминали, что родился пятый ребенок, а четвертый воспитывается далеко от дома, с целью отвлечь внимание и таким образом запутать *абааһы* ‘злой дух’. В представлениях промысловых обрядов охота на сорокового медведя профессиональным охотником *эсэһит* ‘охотник на медведя’ сопровождалась еще четырьмя участниками, чтобы общее количество составляло пять человек. Обряд связан с поверьем о неизбежности гибели охотника при встрече с сороковым медведем. В национальной архитектуре древних якутов при построении жилища возводили *тулааһын мабана* ‘опорный столб’ в середине дома, тоже отражающий поклонение величеству числительного *түөрт*. В ритуале хозяйственных построек якуты не ставили сорок столбов забора, обязательно сооружали 39 или 41 столбов. В ритуале сенокосных работ при уборке сена с сенокосного поля *ходуһа* не выходили, ставив сорок копен, сороковой разделяли на две части, чтобы общий подсчет составлял 41. Таким образом, у якутов тип отношения к действительности и хозяйственной культуре сформировались на основе сакральности числительного *түөрт*, выступая регулятором их поведения.

Основоположник якутской литературы А.Е. Кулаковский высказал интригующую фразу о том, что якуты владеют древним языком, который намного сложнее и обширнее языка небольшой народности. Языковеды, изучающие древние языки, считают, что архаичный язык может сохраниться только в полюсе недоступности. Безусловно, якуты сохранили в текстах олонхо древнюю мудрость. «Мудрость – коллективный опыт человечества, степень познаваемости тайн и загадок жизненной среды, уровень осознания всеобщего кругооборота. В этот видимо-невидимый сплав входит и целый каскад космогонических знаний вселенского бытия. В обыденном сознании мудрость ассоциируется с наследиями древних учений. Без сравнительных параллелей типологически близких феноменов невозможно понять истинную суть родной культуры» – писал профессор К.Д. Уткин [29, с. 192]. Анализ числительных в олонхо только на употребительном, функциональном уровне недостаточен. Ведь числительные, прежде всего, представляют большой интерес как особый пласт, хранящие связь с представлениями о мире и мироздании. Предлагаемый в статье анализ структуры через призму интерпретации причины сакрализации приближает к «чистой» сущности исследуемого числительного *түөрт*, фиксируя содержание, входящее к древним воззрениям и других народов. Данный подход может служить основанием для приоткрытия более глубоких напластованных первопричинных связей воззрений народа, осмысления языка олонхо – духовного космоса якутского народа, под новым углом научного познания, расширения границ для понимания своеобразия народной психологии, национальной специфики, постижения общего и особенного в духовной культуре разных народов.

#### Библиографический список

1. Леви-Строс К. *Первобытное мышление*. Перевод, вступительная статья и примечания А.Б. Островского. Москва: Республика, 1994.
2. Островский А.Б. *Этнологический структурализм Клода Леви-Строса. Первобытное мышление*. М: Республика, 1994; Предисловие: 3 – 14.
3. Иванов В.В. *Избранные труды по семиотике и истории культуры. Знаковые системы. Кино, Поэтика*. В 3-х томах. Москва: Школа “Языки русской культуры”, 1998; Т. 1.
4. Мелетинский Е.М. *Поэтика мифа*. Москва: Восточная литература. РАН, 2000.
5. Потебня А.А. *Из записок по русской грамматике*. В 3-х томах. Москва: Просвещение, 1968; Т. 3.
6. Габышева Л.Л. *Семантические особенности слова в фольклорном тексте (на материале якутского олонхо)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1986.
7. Габышева Л.Л. *Функции числительных в мифопоэтическом тексте (на материале олонхо)*. Язык миф – культура народов Сибири. Якутск: Издательство ЯГУ, 1988: 78 – 93.
8. Кудияров А.В. *Хронотоп и художественное пространство народного эпоса. Фольклорное наследие Народов Сибири и Дальнего Востока*. Якутск, 1991: 23 – 66.
9. Избекова Е.И. *Числительные в олонхо: структура и семантика*. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2014.
10. Леви-Строс К. *Структурная антропология*. Москва, ЭКСМО-пресс, 2001.
11. Успенский П.Д. *Символы Таро: старинная колода карт: философия оккультизма в рисунках и числах*. Москва, 1993.
12. Ольшевская Н. *Большая книга нумерологии*. Москва, 2011.
13. Институт философии, теологии, истории св. Фомы. *Аристотель. Метафизика 4 книга*. Москва, 2006.
14. Лейнер Х. *Символдрама. Кататимно-имагинативная психотерапия детей и подростков*. Москва: Эйдос, 1997.
15. Топоров В.Н. *О чловеческих моделях в архаичных текстах. Структура текста*. Москва, 1980: 3 – 58.
16. Кучукова З.А. *Онтологический метакод как ядро этнопоэтики*. Нальчик, 2005.
17. Галимзянов А. *Символика чисел у народов востока*. Статьи Айрата Галимзянова. Available at: <http://ayratgalim.narod.ru/stat/chisel.htm>
18. Федюнова Г.В. *Некоторые черты морфологии коми числительного. Местонаимения и числительные*. Сыктывкар: АН СССР, 1990: 27 – 31.
19. Шондуг Б. *Семантика числительных во фразеологии монгольского, русского и английского языков*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2006.
20. Игнаева Р.П. *Классификация имен числительных в марийском языке (проблемы статуса и функционирования)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Йошкар-Ола, 1999.
21. Леви-Строс К. *Структурная антропология*, 1958.
22. Леви-Строс К. *Тотемизм сегодня*, 1962.
23. Барт Р. *Мифологии*. Москва, Академический проект, 2014.



24. Барт Р. Система моды. Статьи по семиотике культуры. Москва: Издательство им. Сабашниковых, 2003.
25. Пушкарев Л.Н. Что такое менталитет? Историографические заметки. Отечественная история. Москва, 1995; 3: 158 – 166.
26. Новиков А.Г. О менталитете саха. Якутск: Издательство Аналитического центра, 1996.
27. Хроленко А.Т. «...И жар холодных чисел...». Русская речь. 1975; 4: 38 – 42.
28. Бравина Р.И. Концепция жизни и смерти в культуре этноса (на материале традиций саха). Новосибирск: Наука РАН, 2005.
29. Уткин К.Д. Якутская мудрость в свете древних учений востока. Сборник трудов в 16 кн. Книга 10-я. Якутск: Бичик, 2014.

## References

1. Levi-Stros K. *Pervobytnoe myshlenie*. Perevod, vstupil'nyaya stat'ya i primechaniya A.B. Ostrovskogo. Moskva: Respublika, 1994.
2. Ostrovskij A.B. *Etnologicheskij strukturalizm Kloda Levi-Strosa. Pervobytnoe myshlenie*. M: Respublika, 1994; Predislovie: 3 – 14.
3. Ivanov V.V. *Izbrannye trudy po semiotike i istorii kul'tury. Znakovye sistemy. Kino, Po`etika*. V 3-h tomah. Moskva: Shkola "Yazyki ruskoj kul'tury", 1998; T. 1.
4. Meletinskij E.M. *Po`etika mifa*. Moskva: Vostochnaya literatura. RAN, 2000.
5. Potebnya A.A. *Iz zapisok po ruskoj grammatike*. V 3-h tomah. Moskva: Prosveschenie, 1968; T. 3.
6. Gabysheva L.L. *Semanticheskie osobennosti slova v fol'klornom tekste (na materiale yakutskogo olonho)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1986.
7. Gabysheva L.L. *Funkcii chislitel'nyh v mifopo`eticheskom tekste (na materiale olonho)*. Yazyk mif – kul'tura narodov Sibiri. Yakutsk: Izdatel'stvo YaGU, 1988: 78 – 93.
8. Kudiyarov A.V. *Hronotop i hudozhestvennoe prostranstvo narodnogo `eposa. Fol'klornoe nasledie Narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka*. Yakutsk, 1991: 23 – 66.
9. Izbekova E.I. *Chislitel'nye v olonho: struktura i semantika*. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2014.
10. Levi-Stros K. *Struktumaya antropologiya*. Moskva, `EKSMO-press, 2001.
11. Uspenskij P.D. *Simvolny Taro: starinnaya koloda kart: filosofiya okkul'tizma v risunkah i chislah*. Moskva, 1993.
12. Ol'shevskaya N. *Bol'shaya kniga numerologii*. Moskva, 2011.
13. Institut filosofii, teologii, istorii sv.Fomy. *Aristotel'. Metafizika 4 kniga*. Moskva, 2006.
14. Lejner H. *Simvoldrama. Katatimno-imaginativnaya psihoterapiya detej i podrostkov*. Moskva: `Ejdos, 1997.
15. Toporov V.N. *O chislovyh modelyah v arhaichnyh tekstah. Struktura teksta*. Moskva, 1980: 3 – 58.
16. Kuchukova Z.A. *Ontologicheskij metakod kak yadro `etnopo`etiki*. Nal'chik, 2005.
17. Galimzyanov A. *Simvolika chisel u narodov vostoka*. Stat'i Ajrata Galimzyanova. Available at: <http://ayratgalim.narod.ru/stat/chisel.htm>
18. Fedyuneva G.V. *Nekotorye cherty morfologii komi chislitel'nogo. Mestoimeniya i chislitel'nye*. Syktyvkar: AN SSSR, 1990: 27 – 31.
19. Shondug B. *Semantika chislitel'nyh vo frazeologii mongol'skogo, russkogo i anglijskogo yazykov*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2006.
20. Ignaeva R.P. *Klassifikaciya imen chislitel'nyh v marijskom yazyke (problemy statusa i funkcionirovaniya)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Joshkar-Ola, 1999.
21. Levi-Stros K. *Struktumaya antropologiya*, 1958.
22. Levi-Stros K. *Totemizn segodnya*, 1962.
23. Bart R. *Mifologii*. Moskva, Akademicheskij proekt, 2014.
24. Bart R. *Sistema mody. Stat'i po semiotike kul'tury*. Moskva: Izdatel'stvo im. Sabashnikovyh, 2003.
25. Pushkarev L.N. *Chto takoe mentalitet? Istoriograficheskie zametki. Otechestvennaya istoriya*. Moskva, 1995; 3: 158 – 166.
26. Novikov A.G. *O mentalitete saha*. Yakutsk: Izdatel'stvo Analiticheskogo centra, 1996.
27. Hrolenko A.T. «...I zhar holodnyh chisel...». *Russkaya rech'*. 1975; 4: 38 – 42.
28. Bravina R.I. *Konceptiya zhizni i smerti v kul'ture `etnosa (na materiale tradicij saha)*. Novosibirsk: Nauka RAN, 2005.
29. Utkin K.D. *Yakutskaya mudrost' v svete drevnih uchenij vostoka*. Sbornik trudov v 16 kn. Книга 10-я. Якутск: Бичик, 2014.

Статья поступила в редакцию 22.03.17

УДК 81-25

**Ulianova N.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk Military Academy n.a. I.K. Yakovlev (Novosibirsk, Russia), E-mail: [natascha297@mail.ru](mailto:natascha297@mail.ru)

**Pankina E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk Military Academy n.a. I.K. Yakovlev (Novosibirsk, Russia), E-mail: [golobovaev@mail.ru](mailto:golobovaev@mail.ru)

**AGE DIFFERENTIATION OF SUBSTANDARD LEXIS FUNCTIONING IN THE GERMAN DISCOURSE THROUGH THE PRAGMATIC ASPECT.** The article deals with a problem of age differentiation of lexis functioning in the German fiction and publicistic discourse on the ground of pragmatic resources of the phenomenon under discussion. The question under review is that the age of the speakers is of vital importance, when defining pragmatic aspects of substandard lexis features due to the fact that the colloquial language is taken by different generations by different means and through different condition. It influences the quality of speech. Taking into account the analysis of the material it is possible to infer that both emotionally neutral and expressively marked substandard lexis is used in two mentioned types of discourse, but with different degree of substandardisation due to the influence of the communicative and pragmatic standard.

**Key words:** substandard lexis, discourse, slang, language standard, fiction, publicistic genre.

**Н.Н. Ульянова**, канд. филол. наук, доц. Новосибирского военного института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: [natascha297@mail.ru](mailto:natascha297@mail.ru)

**Е.В. Панькина**, канд. филол. наук, доц. Новосибирского военного института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: [golobovaev@mail.ru](mailto:golobovaev@mail.ru)

## ВОЗРАСТНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СНИЖЕННОЙ ЛЕКСИКИ В НЕМЕЦКОМ ДИСКУРСЕ В ПРАГМАТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В статье раскрывается проблема возрастной дифференциации функционирования сниженных лексических единиц в немецком художественном и публицистическом дискурсах на основе выявления прагматического потенциала исследуемого феномена. Изучаемый вопрос, а именно возраст коммуникантов играет не маловажную роль при определении прагматических особенностей актуализации сниженной лексики, поскольку разговорная речь усваивается разными поколениями через разные формы, в разных условиях, и это проявляется в качестве речи. Анализ фактического материала позволил сделать вывод об употреблении как эмотивно нейтральной, так и экспрессивно-маркированной сниженной лексики в обоих дискурсах, но с различной степенью сниженности, что обусловлено коммуникативно-прагматической нормой.

**Ключевые слова:** сниженная лексика, дискурс, сленг, языковая норма, художественный и публицистический жанр.

Исследование языка с позиции прагматики является одним из приоритетных направлений в современном языкознании. С точки зрения коммуникативно-прагматического подхода, объектом изучения является не структура текста, а причины употребления тех или иных языковых средств адресантом, отношения между коммуникантами. Т.В. Андрихина считает, что лингвистическая прагматика «описывает использование в коммуникации тех языковых средств, которые являются значимыми для побуждения слушающего к восприятию и интерпретации сообщения так, как хотел бы того говорящий» [1, с. 161].

Употребление сниженной лексики связано с некоторыми параметрами, а именно: с возрастом коммуникантов и / или их гендерной принадлежностью. Иными словами, речь говорящего зависит от того, к какой социальной структуре (группе) он принадлежит. В данной статье речь пойдет о возрастной дифференциации. Качество речи зависит, главным образом, от социальных факторов: возраста, уровня образованности, сферы деятельности личности, местоживания и др. Возраст коммуникантов играет не маловажную роль при определении прагматических особенностей актуализации сниженной лексики, поскольку разговорная речь усваивается разными поколениями через разные формы, в разных условиях, и это проявляется в качестве речи.

Для того чтобы дифференцировать сниженную лексику по возрасту, целесообразно определить возрастные рамки коммуникантов. Э. Нойланд считает, что «die Frage, wann Jugensprache eigentlich beginnt und wann sie wieder aufhört, ist für die Jugensprachforschung eher bedeutungslos» [2, с. 143]. Однако проект «Wuppertaler» определил возрастные рамки данного феномена, которые делятся на ранние, средние и поздние года (10 – 14, 15 – 19, 20 – 24). Исходя из того, что исследование направлено на изучение лексических единиц сниженного стиля в сопоставительном аспекте взрослый – подросток, а не внутри молодого поколения, то возрастные рамки были определены следующим образом: младшая возрастная группа (10 – 24) – старшая возрастная группа (25 – 60).

Для подростков характерно использование сленговых, разговорных, жаргонных и вульгарных лексических единиц. Данный факт подтверждают представленные ниже тексты.

1. Das ist *Acid House*,... [3, с. 87].
2. Und dieses neue Zeug *Ecstasy* [3, с. 89].
3. Mach *den Joint* aus, Kerl, oder raus her [3, с. 97].

Высказывания (1, 2, 3) содержат сниженные лексемы в художественном дискурсе. Сленговые лексические единицы в представленных высказываниях связаны с наркотиками (*Acid House*, *Ecstasy*, *Joint*). Данная тема запретна, табу для окружающих. Поэтому основной причиной употребления данной лексики (область наркомании, преступности, воровства) является скрытие, неразглашение тайны, в первую очередь, от взрослых, которые могут нарушить планы, вызвать полицию, рассказать родителям, стать участниками коммуникации, что не допустимо для подростков.

4. Vorher war das vielleicht *cool*, so rumzulaufen wie alle anderen [4, с. 22 – 24].

5. Er hatte eine *coole* Art und ließ sich nicht provozieren von Leuten wie Martin Hanschke und Buddi, die fast immer den Unterricht störten [5, с. 33].

Высказывания (4, 5) актуализируют положительное отношение к чему-либо, к кому-либо. Слова более экономичные в написании (например, которые используются для написания sms сообщения, например, *Bist du lässig, cool und kess schreib mir schnell ne sms!* Такое употребление несет более значительную эмоциональную и коммуникативную нагрузку.

6. Immerhin wollte er mich auf seinem *Cover* haben [4, с. 26 – 27].

7. Genau wie Alex, der gerne im Internet *surft* [6, с. 14 – 15].

Ситуации (6, 7) принадлежат к публицистическому дискурсу. Текст (7) демонстрирует орфографическую и морфологическую ассимиляцию (фонетическим и морфологическим), то есть заимствованное слово подверглось всем ассимилирующим процессам, кроме фонетического. Это объясняется тем, что данная лексическая единица сравнительно с недавних пор употребляется немецкой молодежью (Г. Эман).

8. Auf einer Geburtstagsparty unterhielten wir uns über *LAN-Partys* [4, с. 26].

9. Ich wollte das hellgelbe *Nicki* jeden Tag anziehen denn es war mein erstes, auf dem etwas draufstand [6, с. 13].

10. Hier wohnt die «*Multikulti*»-Gesellschaft [4, с. 6].

11. Wer sich lieber mit Bewegung fit und jung hält, hat 200 Kilometer Wanderwege zur Auswahl: von einfachen Genießerwegen bis zur „*Profi-Strecke*“ [7, с. 28].

Стремление к экономии среди молодых немцев актуализируется через использование представленных композит и характерно для обоих исследуемых дискурсов. Подростки не используют немецкие эквиваленты, типа *klasse*, *toll*, *wunderschön*, так как данные слова употребляются всем обществом, они нейтральны в понимании молодежи и не в состоянии передать всю точность и эмоциональную насыщенность данного текста.

Следует отметить, что для публицистического дискурса характерны лексические единицы, образованные при помощи способа упрощения. Сюда относятся различные виды сокращений. В тексте (8) лексема образуется путем названия первоначальных букв (*LAN – Party*, bei der *Computerspiele gemeinsam* an mehreren Computern gespielt werden, die durch ein lokales Netzwerk (local area network) verbunden sind), а в (9, 10, 11) примерах опускается последняя часть слова: *Nicki – Nickihemd*, *Multikulti – multikulturelle*, *Profi – Professional*. Актуальность данного способа заключается в его языковой экономичности по сравнению с массивными сложными словами, в чем и заключается его прагматическая направленность: понимание происходит в кругу только людей, принадлежащих одной социальной группе.

12. - Natürlich weiß ich, wer mein Vater ist, hallo *Penner!* Er war lange weg... im Ausland.

- Ja, und wo denn?

- In Südamerika [8, с. 68].

Представленный диалог происходит между школьниками. У продуцента высказывания (Тобиас), наконец-то, появилась возможность отомстить своим постоянным обидчикам. Разговорная лексическая единица (*Penner*) в его речи приобретает оттенок не только инвективности, но и приречения, что обусловлено конфликтными отношениями с некоторыми одноклассниками.

Подростки переживают такой период, когда весь мир разделен на две части: или все очень хорошо, или наоборот, все очень плохо. Как раз юношеский максимализм нашел свое отражение в речи.

13. Leo sieht einfach spitze aus und kann *supergut* schauspielern [6, с. 12].

14. Aber das ist auch nicht gerade *superglamourös* [3, с. 52].

Тексты (13, 14) демонстрируют процесс максимализма, но, что характерно молодежный сленг выражает преимущественно только положительные чувства (*supergut*, *superglamourös*, *supergeil*, *superschön*, *superkrass*), для отрицательных переживаний используются либо словосложение лексемы *total* и имени прилагательного (*totaldumm*, *totalschlecht*, *total geschlossen*). Данный процесс Г. Эман называет «Superlativierung» [9, с. 10].

15. Ihr denkt nur an euer *beschissenes* Essen! [10, с. 95].

Чтобы понять, почему употреблена данная лексема, необходим учет контекста. Адресант – это молодой человек нетрадиционной ориентации, лидер в кругу своих друзей, но пытающийся скрыть свои чувства к другу. Однако он использует вульгарную лексику не по отношению к объекту желания, а к окружающим, в чем выражается его презрительное отношение ко всему вокруг, но в первую очередь к самому себе. Essen – это не смысл жизни человека, но это та необходимая ее часть, без которой человек не сможет жить. В данном случае происходит скрытое противопоставление между Essen и Leben, между плотью человека и его душой, духовными ценностями. Прагматическая значимость сниженной лексической единицы *beschissenes* Essen в высказывании (15) носит двойственный характер. С одной стороны, это негативное отношение к окружающему миру, который удовлетворяет свои плотские потребности с помощью *beschissenes* Essen, а с другой, неудовлетворенность, бессмысленность жизни адресанта.

16. - *Du Arsch!* Du hast mein Leben *geklaut*.

- Tobias, warte mal! Tobias, ich kann dir alles erklären.

- Du hast mir nur gebrochen, damit du diese *scheiße* Geschichte erzählen kannst. Du hast mir gar nicht gern.

- Das ist doch *Quatsch!* Natürlich, natürlich...

- Nein!

- Tobias, ich rede mit deiner Mutter. Okay?

- Ja, wie denn? Sie kommt nicht mehr zurück, nie mehr... Sie ist nämlich tot [8, с. 136].

Ситуация (16) представляет собой бытовой дискурс художественного жанра: разговор между школьником (интеллектуально несостоятельная личность) и взрослым (интеллектуально состоятельная личность). Адресант (школьник) использует вульгарные

лексические единицы (*Arsch, klauen, scheisse Geschichte*), прагматическая ценность которых, с одной стороны, отражает его интеллектуальную несостоятельность, а, с другой, эмоциональный срыв, как следствие дистанцированности по отношению к адресату. Адресат (взрослый человек), наоборот, пытается приблизиться к мальчику, используя разговорную лексику (*Quatsch*), сближающую его с оппонентом.

Речь взрослых отличается от речи молодых людей своей сниженностью. Данный факт подтверждает присутствие обценных лексем, наряду с разговорными и вульгарными.

17. «Ja. Ich habe keinen Bock mehr auf den Winter hier, ehrlich. Das schafft mich jedesmal» [3, с. 222].

18. «Das sind doch ganz *olle Kamellen*, das ist doch schon lange nicht mehr so schlimm heute, da gibt es doch Verträge und so» [3, с. 27].

19. Waldorfschüler *haben* am Ende ihrer Schulzeit bestimmt tausend Lieder *intus* [11, с. 111].

Разговорные лексические единицы активно используются всеми носителями языка. Разговорные слова (в данном случае «*schaffen*», «*olle Kamellen*», «*intus haben*») придают речи живость, красочность, точность, однозначность. Прагматическая ценность данной лексики заключается в том, что она используется для выражения доверительных отношений между коммуникантами – взрослыми.

20. - Schieb mir mal ein Bier rüber -, sagte er zu dem Mädchen, das Apfelsaft ausschenkte.

- Bier haben wir nicht -, antwortete das Mädchen.

- *Scheißladen*. –

- Ach, *hau ab*, du bist ja voll! [5, с. 69]

Данная коммуникативная ситуация демонстрирует тот факт, что на грубость взрослые обычно отвечают грубостью. Сначала идет оскорбление магазина, в котором работает продавец (*Scheißladen*), но это высказывание адресат воспринимает как

оскорбление своей персоны, вследствие чего происходит рефлексия (*hau ab*).

21. «Okay, okay», sagte Karl und hob die Hände. «Will mir jemand *in den Arsch treten*?» Er sprang auf, drehte sich um, bückte sich und hielt seinen mächtigen Hintern in ihre Richtung. «Na los! Jetzt oder nie» [3, с. 136].

22. «Die *machen viel Staat* mit dem *Dreckskerl*», hörte er den kleinen Alfons Negwey sagen, den Kassierer vom Radfahrbund, der zur selben Zeit wie er aus den Schlinke-Werken entlassen worden war [8, с. 8].

23. Der *Saukerl* ist *abgehauen* [8, с. 90].

24. Ich bin nicht hier, um mich in den *Arsch ficken* zu lassen [10, с. 110].

25. «Karl *bescheißt* dich nicht, Erwin», sagte Herr Lehmann [3, с. 180].

Использование сниженной лексики, в частности, обценной лексики (21, 24, 25) обусловлено ее «утилитарностью, удобством, доступностью, простотой и даже гибкостью. Степень эстетической сниженности способствует интенсификации признака, заложенного в значении слова» [12, с. 211]. Иными словами, лексические единицы «универсальны», вследствие чего они и используются взрослыми для характеристики себе подобных.

Возрастная дифференциация сниженной лексики демонстрирует сходства и различия употребления сниженных лексем между поколениями. Разговорные и вульгарные лексические единицы присутствуют как в речи взрослых, так и подростков, это объясняется тем, что данные лексемы самые частотные как в лексикографических источниках, так и в исследуемых дискурсах [13]. Для языка молодежи характерно использование жаргона и сленга, прагматическая особенность которых заключается в том, чтобы, с одной стороны, скрыть истинное положение вещей, а, с другой, отделиться от «мира» взрослых.

#### Библиографический список

1. Андриухина Т.В. Прагматический аспект функционирования сложных слов и конверсивов в газетном тексте. *Прагматика и стилистика. Сборник научных трудов*. Москва: Московский ордена дружбы народов государственный педагогический институт иностранных языков имени Мориса Тореза, 1985: 161 – 172.
2. Neuland E. *Jugendsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH, 2008.
3. Regener S. *Herr Lehmann*. München: Der Wilhelm Goldmann Verlag, 2003.
4. Juma. *Jugendmagazin*. Köln: TSB Tiefdruck Schwann-Bagel GmbH&Co KG, 2005, № 1: 40.
5. Ladiges A. *Hau ab, du Flasche!* Hamburg: Rowolt taschenbuch Verlag, 2006.
6. Juma. *Jugendmagazin*. Köln: TSB Tiefdruck Schwann-Bagel GmbH&Co KG, 2003, № 4: 40.
7. Aktuell für die Frau, *Zeitschrift*. TSB Tiefdruck Schwann-Bagel, 2009, № 8: 67.
8. Serin S. *Föhn mich nicht zu*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2010.
9. Ehmman E. *Endgeil. Das voll korrekte Lexikon der Jugendsprache*. München: Paperback, 2005.
10. Townsend S. *Das Intimleben des Adrian Mole, 13 ¼ Jahre*. Pößneck: GGP Media GmbH, 2002.
11. Frey J. *Höhenflug abwärts. Ein Mädchen nimmt Drogen*. Bindlach: Loewe Verlag GmbH, 2008.
12. Девкин В.Д. *Немецкая лексикография*. Москва: Высшая школа, 2005.
13. Гранкова Н.Н. *Прагматические особенности актуализации сниженной лексики в немецком дискурсе*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2011.

#### References

1. Andryuhina T.V. Pragmatische aspekt funktionierovaniya slozhnykh slov i konversivov v gazetnom tekste. *Pragmatika i stilistika. Sbornik nauchnykh trudov*. Moskva: Moskovskij ordena druzhby narodov gosudarstvennyj pedagogicheskij institut inostrannykh yazykov imeni Morisa Toreza, 1985: 161 – 172.
2. Neuland E. *Jugendsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH, 2008.
3. Regener S. *Herr Lehmann*. München: Der Wilhelm Goldmann Verlag, 2003.
4. Juma. *Jugendmagazin*. Köln: TSB Tiefdruck Schwann-Bagel GmbH&Co KG, 2005, № 1: 40.
5. Ladiges A. *Hau ab, du Flasche!* Hamburg: Rowolt taschenbuch Verlag, 2006.
6. Juma. *Jugendmagazin*. Köln: TSB Tiefdruck Schwann-Bagel GmbH&Co KG, 2003, № 4: 40.
7. Aktuell für die Frau, *Zeitschrift*. TSB Tiefdruck Schwann-Bagel, 2009, № 8: 67.
8. Serin S. *Föhn mich nicht zu*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2010.
9. Ehmman E. *Endgeil. Das voll korrekte Lexikon der Jugendsprache*. München: Paperback, 2005.
10. Townsend S. *Das Intimleben des Adrian Mole, 13 ¼ Jahre*. Pößneck: GGP Media GmbH, 2002.
11. Frey J. *Höhenflug abwärts. Ein Mädchen nimmt Drogen*. Bindlach: Loewe Verlag GmbH, 2008.
12. Devkin V.D. *Nemeckaya leksikografiya*. Moskva: Vysshaya shkola, 2005.
13. Grankova N.N. *Pragmaticheskie osobennosti aktualizacii snizhennoj leksiki v nemeckom diskurse*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2011.

Статья поступила в редакцию 20.03.17

УДК 821.161.1

**Skokova D.S.**, postgraduate, Literature Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: hotaru-9@mail.ru

**SPACE CONCEPT IN M. VOLOSHIN'S AESTHETICS AND POETIC PRACTICE.** The article is dedicated to the research of the concept of artistic space in Voloshin's aesthetic system and poetic practice. M.A. Voloshin understood the existence in a specific way, and his ontological views are the most significant component of composition of the image of space and its structure. Thereby a lot of

attention is paid to the critical work "Individualism in art" where the poet's understanding of the fundamental principles and regularities of being is most fully reflected. M. Voloshin postulates the principle of evolution of the spirit (mind, consciousness) through the evolution (complication) of forms of material world. This principle operates through self-restraint and self-discipline factors. It also means a different type of relation spirit and matter in Voloshin's interpretation. Poetic cycles "Cimmerian twilight" and "Cimmerian spring" (elements of Voloshin's Cimmerian text) are necessary for research as special case of realization of the ontological views postulated by the poet in his artistic practice by means of Poetic Word. The author of the article is interested in the specifics of the composition and configuration of the Cimmerian space especially the phenomenon of its "corporeality". Landscape fastening of the lyric subject within Voloshin's Cimmerian text is also conceptual and in a certain way regulates lyric subject's behavior.

**Key words:** M. Voloshin, Cimmeria, space, corporeality, landscape, canon.

*Д.С. Скокова, аспирант каф. литературы Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: hotaru-9@mail.ru*

## КОНЦЕПЦИЯ ПРОСТРАНСТВА В ЭСТЕТИКЕ И ПОЭТИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ М. ВОЛОШИНА

В статье исследуется концепция пространства в эстетике и поэтической практике М.А. Волошина. Важным элементом в формировании образа пространства и его структуры являются онтологические воззрения поэта, в связи с чем большое внимание уделено работе Волошина «Индивидуализм в искусстве», где наиболее полно отразилось понимание поэтом фундаментальных принципов и законов бытия и искусства. Волошин постулирует принцип эволюции духа посредством эволюции форм материи, действующий через факторы самоограничения и самодисциплины, из чего следует особый тип соотношения духа и материи в эстетике М. Волошина. Поэтические циклы «Киммерийские сумерки» и «Киммерийская весна», элементы киммерийского текста Волошина интересны как частный случай реализации постулируемых поэтом принципов и законов бытия в практике художественной, через Слово. Так, автора статьи интересует специфика моделируемого пространства Киммерии, а особенно – феномен «телесности» данного пространства в ключе философских воззрений М. Волошина. Концептуальным является и ландшафтное закрепление лирического субъекта Волошина в киммерийском тексте, что определенным образом регламентирует его поведение.

**Ключевые слова:** М. Волошин, Киммерия, пространство, телесность, ландшафт, канон.

Статья М. Волошина «Индивидуализм в искусстве» (1906) воспроизводит понимание поэтом процессов, происходящих на онтологическом уровне мира, раскрывает духовно-материальные истоки бытия. Эти законы автор проецирует затем на сферу искусства.

Один из основных волошинских тезисов – жизнь и искусство подчиняются одним и тем же законам, творчество и повседневная жизнь художника взаимосвязаны. Та сила, под властью которой находятся объекты мирового порядка (космического), управляет и поведением человека. Однако Волошина интересует не человек вообще, но человек-художник, – человек творческий, работающий с материей, преобразовывающий ее, по-другому говоря, – человек-демиург. Исследователь Т.В. Бернюкевич уточняет цель рассуждений Волошина-поэта – это «...поиск источника жизненной силы, питающего «вещность» и «телесность» мира, одновременно меняющегося и вечного в своих изменениях. Этот источник он пытается найти с помощью Слова и через Слово» [1, с. 83].

В своих объяснениях мировых процессов Волошин опирается на идеи Платона о «мировой душе, распятой на кресте мирового тела». Он пишет: «Божественный Дух погружается постепенно в материю, постепенно отказывается от себя для того, чтобы погаснуть совершенно в безднах материи, ... И тогда материя, преображенная и самосоздавшая, начинает свое восхождение к вечному Духу. <...> Именно здесь рождается индивидуальность, потому что сознание индивидуальности – это свойство просветленной материи» [2, с. 65]. Данные процессы, о которых пишет Волошин, есть не что иное, как «путешествие» божественного духа в материю и обратно – восхождение к Себе, к абсолютному божественному началу. «Нисхождение духа в материю – инволюция духа – совершается ритмическим самоограничением» [2, с. 65]. Самоограничение понимается здесь как процесс оформления бесконечного бесплотного духа в материю, в некую *телесность* (не обязательно антропоморфного свойства) и затем – отражение этого физического мира в *материальности*, воспринимаемой органами чувств. Поэт указывает: «В совершенствовании вечный и зрячий дух должен сокращаться до периодического заключения в панцирь пяти различных органов чувств» [2, с. 64]. Ограничение духа выражено через метафору *панциря чувств*, в котором дух первоначально находится в «зародышевом» состоянии.

«Тело» духа теперь должно подвергнуться постепенно преобразованию через изменение и усложнение формы, а так как «самосохранение лежит в основе материи» [2, с. 65], то дух, будучи скованным материей, начинает бороться с собой – у Волошина этот процесс называется «самопожертвованием».

Телесное сопротивляется эволюции духа, точнее, его – ре-эволюции, т.к. движение духа прямо противоположно его «запакетыванию» в какую бы то ни было телесную форму. Дух желает возойти к своему первоначальному состоянию. Процесс этот осуществляется через последовательное развитие «внешней формы», при котором происходит отказ от наличествующего тела в пользу более совершенного, так как именно в нем сможет жить более развитое сознание, свидетельствующее о «воскресающем» духе.

Смысл эволюции состоит в *освобождении* духа от цепей формы и материи. Данная цель достигается через постепенный поиск духом такого тела, в котором будет возможно его самоосознание, или, по Волошину, осознание своей индивидуальности, «свойство просветленной материи». В 1909 году в дневнике Волошин запишет: «Наш путь лежит через вещество и через формы его. Те, кто зовут к духу, зовут назад, а не вперед...» [3, с. 202]. Для Волошина принципиален *путь эволюции* духа, но не досрочное и незаконное, с точки зрения космологических законов, его освобождение. «Восхождение просветленной материи – эволюция духа – совершается ритмическим самопожертвованием. ... Две противоположные силы самосохранения и самопожертвования делают эволюцию трагическим восшествием индивидуальности, соответствующим крестному нисхождению Духа» [2, с. 65]. Таким образом, на каждый объект физического мира действуют две противоположные силы: ограничивающая (центростремительная, или сила самосохранения) и сила прогресса (центробежная, саможертвующая).

В статье Волошин подчеркивает, что для воплощения духа необходима «постепенная смена эволюции от минералов до растений и до животных форм» [2, с. 64]. Данное положение, с одной стороны, перекликается с теорией эволюции живых организмов Ч. Дарвина, однако Волошин включает в цепочку эволюции более обширную часть физического мира: помимо неживой и живой природы, это также мир метафизический, мифологический (высокоорганизованные существа – духи, божества, полубожества и др.). С другой стороны, философские рассуждения Волошина об эволюции, несомненно, пересекаются с более поздними поэтическими поисками О. Мандельштама (стихотворение «Ламарк»), что отражает интерес творческого человека серебряного века к теории эволюции в целом и антропологическим практикам в частности [4].

При этом для философско-эстетической системы Волошина не характерна оппозиция духа и материи. С. Лютова замечает: «Вопреки христианской догматике, материя, телесность, предстает у Волошина не только злом, не только оковами духа, но также и исходом, приютом его, нежной зыбкой его, колыбелью» [5, с. 160]. Разнообразие форм материи можно рассматривать

как проявление константности процесса нисхождения-восхождения духа, который одновременно имеет разные материальные воплощения – от устойчиво оформившихся до существующих на уровне, недоступном пяти органам чувств.

В концепции М. Волошина искусство подвержено тем же механизмам эволюции. «Для мечты художественной так же необходима последовательность развития внешней формы, как для воплощения духа вся постепенная смена эволюции от минералов до растений и до животных форм» [2, с. 64]. Основой художественной эволюции является, по Волошину, «мечта», которая есть проекция духа, один из элементов творческой субъективности: «Мечта должна воплотиться в художественном произведении. Воплотиться, то есть сознательно связать себя канонически непреложными законами развития живых форм, гранями рождения и смерти, – умалиться для того, чтобы вырасти» [2, с. 64]. Мечта, по Волошину, – движущая сила художественного творчества. Она – явление духа художника, это вся сумма его творческих возможностей, идея, которая никогда не будет воплощена до конца, так как выразительные возможности искусства малы по отношению к ней. «Мечта должна пройти через материю и грехопадение, потому, что каждое произведение искусства есть грехопадение мечты» [2, с. 64]. Пройти «через материю и грехопадение» значит быть вписанной в рамки художественной формы и подчиняться законам языковой действительности. Под последним Волошин имеет в виду не лингвистические законы, для него важен вторичный язык символов и образов, «гиероглифический язык искусства»: «Следует различать язык слов от языка символов и образов, язык простого рисунка и краски от языка стиля, от языка сложных приемов. ... Первая степень языка основана на напоминании о реальностях мира, а вторая – на напоминании о раньше созданных произведениях искусства» [2, с. 71].

С одной стороны, субъектом, или носителем, творческого начала является «живой дух» художника, который по природе своей не может руководствоваться внешними принципами, его изнутри направляет «мечта», или выдумка, бесплотная и не оформленная, которая противится законам формы. Отсюда следует, что искусство состоит в мастерстве *выражения*, в умении заковать «мечту» в цепи формы. Художественное произведение есть «луч», который отделяется от бесконечной творческой идеи. Волошин поясняет: «... Дух, самоограничиваясь, жертвует не всего себя: только один луч солнца уходит в материю – не Бог, а сын Божий воплощается на земле...» [2, с. 65 – 66].

С другой стороны, творческая субъективность может быть (и должна быть) *направляемой*, ведомой – бороться за себя: «Работа художника не должна сосредотачиваться на выдумке, потому что эта область должна быть предпослана заранее» [2, с. 63]. Предпосланность, или заданность, обусловлена мировым художественным опытом, процесс накопления которого в концепции Волошина соотносится с эволюцией форм материи и важен в связи с постоянным процессом формирования и преобразования канона. «Канон в искусстве не есть нечто мертвое и непреложное. Он постоянно растет и совершенствуется» [2, с. 63]. Канон подается Волошиным через метафоры тюрьмы и цепей на теле: «Цепи на теле – крылья нашего духа. ... Цепи – это наше тело» [2, с. 64]. И канон, как продукт эволюции, – необходимое условие устойчивого существования произведения и искусства вообще: «Когда нет борьбы против канона, – то нет и искусства. ... Канон – это тюрьма. ... Но великая мечта о свободе может родиться только в тюрьме и цепях» [2, с. 63]. В борьбе канона и «живого духа», по Волошину, создается напряжение творческих усилий художника, повышается эстетическая ценность произведения.

Статья «Индивидуализм в искусстве» интересна и как авторский комментарий Волошина к собственным жизнетворческим стратегиям. Исследователь С.М. Заяц указывает: «В письме к матери в 1914 году Волошин сформулировал свое поэтическое кредо: «... я делаю в искусстве только то, что трудно. Мне легко дается стих. Я довел требования к нему до такой степени, что мне очень трудно писать стихи, и я пишу их очень мало». И далее: «Страстность в холодности и законченности формы» [6, с. 74].

Художественная практика в понимании М. Волошина – это работа по преодолению себя, работа в аскезе: художник должен скрывать свой дух законами формы, добиться того, чтобы легко творить внутри канона. Это даст подлинное освобождение творческих возможностей (так как способность жить свободно в цепях и есть настоящая свобода, которую нельзя победить, для такой свободы больше нет цепей). Творчество в условиях

самоограничения открывает в художнике чувствительность к содержательным возможностям формы: он начинает считать информацию, заложенную в суть материи. «Таинство художественной техники в том, что художник приходит к глухонемой и слепой материи и любовным насилием заставляет стать вещей и зрячей. ... Не художник говорит, но материя сама свои слова говорит, пробужденная им. Он может только вызвать те слова, которые уже потенциально живут в материале» [2, с. 70]. Творческая субъективность, будучи обусловленной формой, должна развиваться во взаимодействии с материей.

Итак, Волошин ставит в соотношение: *художественный канон*, который понимается нами как проявление телесности текста и шире – произведения искусства; *камень* как максимально устойчивую, организованную в рамках пяти органов чувств, форму проявления материи (крайняя реализация телесности мира). Третьим в данную парадигму включается механизм *творческого аскетизма* художника, или *самодисциплина*. К.М. Азадовский в комментариях к статье «Индивидуализм в искусстве» по поводу тезиса Волошина «творчество – это самоограничение» отмечает: «Эту мысль Гёте Волошин повторял неоднократно; так в стихотворении «Подмастерье» (1917) сказано: «Для ремесла и духа – единый путь: // Ограничение себя»... И позднее, в 1930: «Вообще в художественной самодисциплине полезно всякое самоограничение...» [2, с. 675].

Таким образом, происходит постепенная эволюция творческого сознания, заключающаяся в субъективации творца: формируется представление субъекта о себе и своей миссии в мире. Уточним, что подобный феномен складывался в эпоху, намного более предстоящую гетевской, – в эпоху античности, в философской практике киников и стоиков. Такую практику, включающую в себя элементы античной аскезы, исследовал М. Фуко. Он называет ее практикой «заботы о себе» [7]. На наш взгляд, такая стратегия поведения очень органична для Волошина, чьи философско-мировоззренческие и эстетические взгляды тесно связаны с античной культурой.

В конечном счете, все компоненты мироустройства (на художественном уровне и на уровне космическом), как понимает это Волошин, находятся во взаимосвязи и взаимовлиянии. Практика творческой субъективации органична для Волошина при его осмыслении мира как явления целостного.

Понятие «внешней формы» задает у Волошина прежде всего пространственное осмысление мира. Поэтические циклы Волошина «Киммерийские сумерки» (1907 – 1909) и «Киммерийская весна» (1910 – 1926) интересны как рефлексия конкретного пространства. Стихотворения, входящие в циклы, задают соотношение поэтического пространства и субъекта, в нем пребывающего.

Идею киммерийского пространства отчасти реализует современный Волошину Коктебель – место, где жил поэт. Однако Коктебель как он есть, с его ландшафтом и историей, «тесен» для духа Киммерии. Невозможность полного оформления духа пространства Киммерии в *ландшафтное тело* обостряет драматическую борьбу, что выражено в состоянии звенящей от напряжения внутренних сил неизбывной «тоски». Природа этой тоски носит характер динамический, это негодование бунтующего тела, насильно закованного в цепи.

В гранитах скал – надломленные крылья,  
Под бременем холмов – изогнутый хребет.  
Земли отверженной застывшие усилья  
Уста праматери, которым слова нет! [8, с. 88].

Здесь каждый след сожжен тоской,  
Здесь каждый холм – порыв стесненный [8, с. 156]

«Ландшафтное тело» по отношению к духу субъекта предстает как ощущение Другого. Феномен другого – неизбежный атрибут эстетики Волошина, особенно необходимый в отношениях поэта и места, в котором он обитает. Поиски поэтом *тела* для пространства средствами языка поэтических символов постепенно обнаруживают атрибуты ландшафтной телесности, которые увидены художественным зрением творца. Вместе с проявлением ландшафта происходит освоение и присвоение субъектом тела Другого. Этот процесс двусторонний: ландшафт также стремится обладать телесными характеристиками, какими обладает субъект, быть изоморфным ему. В целом, функция субъекта – помочь пространству выразиться, реализоваться, преодолеть каменные окопы тела. «Воля» места к реализации, к воплощению как способу бытия формирует специфический ландшафт:

А груди валунов и глыбы голых скал  
В размытых впадинах загадочны и хмуры.  
В крылатых сумерках – намеки и фигуры...  
Вот лапа тяжкая, вот челюсти оскал,

Вот холм сомнительный, подобный вздутым ребрам.  
Чей согнутый хребет порос, как шерстью, чобром?  
Кто этих мест жилец: чудовище? титан? [8, с. 90].

В приведенных стихах заметны усилия найти пространству тело через поиск аналогий (лапы, челюсти, ребра, хребет), что похоже на собирание мозаики из известных (архетипических) элементов.

Внимание к ландшафту как к телу Другого инициирует отказ субъекта в текстовом пространстве от собственного тела в пользу тела места. Вследствие присвоения пространства у лирического субъекта чувство границ своего тела размывается до границ тела ландшафта. Он вбирает в себя пространство, в то же время оказывается поглощенным этим пространством. И тогда в текстах появляется мотив «я как ты»:

Дитя ночей призывных и пытливых,  
Я сам – твои глаза, раскрытые в ночи  
К сиянию древних звезд, таких же сиротливых,  
Простерших в темноту зовущие лучи.

Я сам – уста твои, безгласные как камень!  
Я тоже изнемог в оковах немоты.  
Я свет потухших солнц, я слов застывший пламень  
Незрячий и немой, бескрылый, как и ты.

Данный мотив эволюционирует до отождествления «я» субъекта с пространственными объектами. Так происходит в сонете «Mare Internum», где в качестве субъекта выступает море:

Люби мой долгий гул, и зыбких взводней змеи,  
И в хорах волн мои напевы Одиссеи.  
Вдохну в скитальный дух я власть дерзать и мочь,  
И обоймут тебя в глухом моем просторе  
И тысячами глаз всзирающая Ночь,  
И тысячами уст глаголящее Море [8, с. 92].

Концентрируясь на пространстве, «я» субъекта метонимически становится той частью тела, которой он воспринимает внешний мир: «Плыл горизонт. Глаз видел четко, пьяно» [8, с. 95]; «Опять бреду я *босоногий*, / По ветру лоснится ковыль. Что может быть нежней, чем пыль / Степной, разьеженной дороги?» [8, с. 164].

Лирическому субъекту в исследуемых поэтических циклах Волошина становится доступен символический аспект телесного поведения – ритуальность, церемониальность, в основном выраженная в жесте: «Вверх обрати ладони тонких рук – К истоку дня!» [8, с. 91], «...Обовью я чобром, мятой и польною седой чело» [8, с. 89]. «Выйди на кровлю... Склонись на четыре / Стороны света, простерши ладонь» [8, с. 155]. Однако и этот тип поведения впоследствии передается пространству. В стихотворениях «Солнце! Твой родник...» и «Звучит в горах, весну встречая...» сцены оплодотворения и развития новой жизни связаны с жестом воздетых к небу рук, и появлением в тексте ритуальных символических атрибутов (семисвечник):

Солнце! Из земли  
Руки черные простерты...  
<...>  
Солнце! Прикажи  
Виться лозам винограда,  
Завязь почек развяжи  
Властью пристального взгляда! [8, с. 159].

И ветви тянутся к просторам,  
Молясь Введению Весны,  
Как семисвечник, на котором  
Огни еще не зажжены [8, с. 160].

Таким образом, пространство в киммерийских циклах Волошина наследует от лирического субъекта не только образ его и подобие, но также образ поведения. В данной паре только субъект сохраняет чувства слуха, зрения, вкуса, осязания, обоняния, а пространство остается немым.

Я сам – уста твои, безгласные как камень!  
Я тоже изнемог в оковах немоты.  
Я свет потухших солнц, я слов застывший пламень  
Незрячий и немой, бескрылый, как и ты [8, с. 88].

В поэтических текстах вне лирического субъекта пространство не может осознать себя и выразиться самостоятельно в ландшафтных формах.

Одна из устойчивых форм существования пространства – «физиологичность» ландшафта, функционирование его в пределах работы основных органов чувств человека. В приведенном фрагменте ландшафтные детали передают звук, цвет, вкус, тактильные ощущения, запахи:

Старинным золотом и жёлчью напитал  
Вечерний свет холмы. Зардели красны, буры  
Клоки косматых трав, как пряди рыжей шкуры.  
В огне кустарники и воды как металл [8, с. 89].

Полнота сенсорных характеристик делает наблюдаемое явление рельефным, приближенным нашему восприятию, не всегда эта близость осуществляется под знаком гармонии.

Седым и низким облаком дол понавит...  
Чернильно-сини кручи лиловых гор.  
Горелый, ржавый, бурый цвет трав.  
Полосы иода и пятна жёлчи.

В морщине горной, в складках тисненных кож  
Тускнеет сизый блеск чешуи морской... [8, с. 157].

«Неэстетический» аспект пространства обусловлен акцентированием болезненных ощущений тела субъекта (с установлением нормы для жизни тела связаны оппозиции его состояний: одетое / раздетое, здоровое / больное), вскрытием механизмов его жизнедеятельности, так что в целом это воспринимается дисгармонично. Болезненность форм ландшафта есть метафора всё той же «тоски», того тяжелого эмоционального состояния томящейся Киммерии в оковах каменного тела.

Болезненность усиливается в мотивах обнаженной до кости раны, ожога, поврежденного, разбитого тела. Прежде всего, нарушение целостности тела является отражением физической боли, усугубляющей эмоциональное напряжение от скованности. С. А. Баранов, анализируя античный образ телесности, отмечает, что в рамках архаического мышления «...любые складки тела являются следами когда-то нанесенных ран. Обрывы, овраги, впадины являются ранами Земли...». И далее: «Посредством таких складок формируется рельеф тела...» [9, с. 29]. Можно заключить, что в данном контексте киммерийский текст Волошина – это история увечий тела земли:

И был наш день одна большая рана,  
И вечер стал – запекшаяся кровь [8, с. 95].

С другой стороны, появление ран на теле – признак разрушающихся оков:

Безвестных стран разбитые заставы,  
Могильники забытых городов.  
Размывы, осыпи, развалины и травы  
Изглоданных волною берегов [8, с. 171].

Такие ландшафтные детали киммерийского пейзажа, как складки на теле земли, морщины, прогалины, впадины, осыпи, а также всевозможные эпитеты с семантикой разрушения и опустошения (выжженный, изглоданный, размытый, сгнивший, потухший и т.д.) приобретают в итоге позитивный смысл. Восхождение духа, заключенного в ландшафтные формы, осуществляется через общий космический «принцип самопожертвования» в пользу более совершенного.

Разрушение, эволюция форм ландшафта Киммерии отражает динамические процессы, что соотносится с утверждением Волошина: «Не художник говорит, но материя сама свои слова говорит, пробужденная им» [2, с. 70]. Лирический субъект Волошина своим присутствием активизирует познание пространством себя, посредством проговаривания ландшафтных форм и толкования их посредством символа. Однако именно пространство побуждает его к говорению, так что мы наблюдаем способность пространства продуцировать слово о себе. Все это ведет к неразрывности, взаимопогруженности географического пространства и его «жильца».

Философская и эстетическая система М. Волошина строится на осмыслении мира как явления целостного. Статья «Индивидуализм в искусстве» отражает представления поэта об общности законов природного мира и художественного творчества, таков в частности, принцип эволюции форм, действующий через факторы самоограничения и самодисциплины (камень, канон, аскеза). В рамках данной позиции Волошина складывается «телесная» концепция пространства Киммерии в поэтических циклах «Киммерийские сумерки» и «Киммерийская весна», где ландшафт прочитывается как тело пространства и одновремен-

но «лик» субъекта. Сквозь разные уровни телесности (физиологический и ритуальный) и нарушения телесной целостности (знаки болезни) просвечивает духовный аспект существования мира.

Таким образом, пространство Коктебеля выступает в качестве модели практики субъективации личности, её художественного самостроительства.

#### Библиографический список

1. Бернюкевич Т.В. Буддизм в судьбе и творчестве М. Волошина: «моя первая религиозная ступень». *Учёные записки ЗабГУ. Серия: Философия, социология, культурология, социальная работа*. 2015; 4: 77 – 85.
2. Волошин М.А. *Собрание сочинений*: в 7 т. Москва, 2007; Т. 5.
3. Волошин М.А. *История моей души*. Москва, 1999.
4. Худенко Е.А. Жизнетворческие стратегии в русской литературе XIX – XX вв.: романтизм и символизм. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 6-2: 68 – 71.
5. Лютова С.Н., Марина Цветаева и Максимилиан Волошин: эстетика смыслообразования. Москва: Дом-музей М. Цветаевой, 2004.
6. Заяц С.М., Лик М. Волошина и эстетика символизма. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013; 7-1: 72 – 75.
7. Фуко М. *Герменевтика субъекта*. Санкт-Петербург: Наука, 2007.
8. Волошин М.А. *Собрание сочинений*: в 7 т. Москва, 2003; Т. 1.
9. Баранов С.А. Античный образ человека. *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2009; 2: 23 – 30.

#### References

1. Bernyukevich T.V. Buddhism v sud'be i tvorchestve M. Voloshina: «moya pervaya religioznaya stupen'». *Uchenye zapiski ZabGU. Seriya: Filosofiya, sociologiya, kul'turologiya, social'naya rabota*. 2015; 4: 77 – 85.
2. Voloshin M.A. *Sobranie sochinenij*: v 7 t. Moskva, 2007; T. 5.
3. Voloshin M.A. *Istoriya moej души*. Moskva, 1999.
4. Hudenko E.A. Zhiznetvorcheskie strategii v russkoj literature XIX – XX vv.: romantizm i simvolizm. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 6-2: 68 – 71.
5. Lyutova S.N., Marina Cvetaeva i Maksimilian Voloshin: `estetika smysloobrazovaniya. Moskva: Dom-muzej M. Cvetaevoj, 2004.
6. Zayac S.M., Lik M. Voloshina i `estetika simvolizma. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2013; 7-1: 72 – 75.
7. Fuko M. *Germeventika sub`ekta*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2007.
8. Voloshin M.A. *Sobranie sochinenij*: v 7 t. Moskva, 2003; T. 1.
9. Baranov S.A. Antichnyj obraz cheloveka. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina*. 2009; 2: 23 – 30.

Статья поступила в редакцию 07.04.17

УДК 821.351.32

**Bazieva Z.M.**, senior researcher, Institute of Philology, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: bazieva75@mail.ru

**STRUCTURE AND FIGURATIVE LANGUAGE AND POETIC MEANS OF AGUL FOLK SONGS.** The article examines characteristics of structure and figurative language means in Agul folklore. Lyric poetry is one of the basic genres of oral national creativity of the Agul people, it has accompanied the historical development of this people, its contents are deep and multifaceted. Songs of love are artistically expressive and poetic, representing the loftiest and extremely deep feelings of a common man. Most of the lyrical songs of the Agul people pass deep emotional feelings of their characters, their moods, reveal their emotional anxiety. The author concludes that Agul folklore detects many generic features, as its oral national creativity of other Dagestani peoples. It presents international and active communication, the interaction between ethnic cultures. Agul folklore is unique and original and lyrical songs are pearls of oral-poetic folk art.

**Key words: song, image, folklore, Agul lyrics.**

**З.М. Базиева**, ст. науч. сотр., НИИ филологии, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,  
E-mail: bazieva75@mail.ru

## СТРУКТУРА И ОБРАЗНО-ЯЗЫКОВЫЕ ПОЭТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА АГУЛЬСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕСНИ

В данной статье исследуются особенности структуры и образно-языковых средств в агульском фольклоре. Лирическая поэзия является одним из основных жанров устного народного творчества агулов, она постоянно сопутствовала историческому развитию народа, её содержание глубоко и многогранно. Исполнение лирической песни однотипно: на одну и ту же мелодию поются слова различных песен, но и один и тот же текст может исполняться под разные мелодии. Таким образом, в отличие от народных русских песен, где текст и мелодия представляют собой единое целое, мелодии агульских песен не связаны с одним постоянным текстом. Ведущее место в поэтическом творчестве агулов занимают песни о любви. Они художественно выразительны и поэтичны, репрезентируя самые возвышенные и исключительно глубокие чувства простого человека. Любовь здесь многогранна: любовь к родине, семье, детям, любовь к другу и т. д. Большинство агульских лирических песен, передают

**Ключевые слова: песня, образ, фольклор, агулы, лирика.**

Лирическая поэзия является одним из основных жанров устного народного творчества агулов, она постоянно сопутствовала историческому развитию народа, её содержание глубоко и многогранно. Исполнение лирической песни однотипно: на одну и ту же мелодию поются слова различных песен, но и один и тот же текст может исполняться под разные мелодии. Таким образом, в отличие от народных русских песен, где текст и мелодия представляют собой единое целое, мелодии агульских песен не связаны с одним постоянным текстом. Ведущее место в поэтическом творчестве агулов занимают песни о любви. Они художественно выразительны и поэтичны, репрезентируя самые возвышенные и исключительно глубокие чувства простого человека. Любовь здесь многогранна: любовь к родине, семье, детям, любовь к другу и т. д. Большинство агульских лирических песен, передают

глубокие душевные переживания героев, их переменчивые настроения, раскрывающих их эмоциональную взволнованность. Также им характерны обращения к окружающим людям и к явлениям природы и многочисленные образно-поэтические сравнения, в которых выражены человеческие переживания и думы: радость жизни, грусть и тоска и т. д. [1]:

<i>Хульпехъан угъал вея,</i>	Чабан, смотри дождь идет,
<i>Литикес чардах акъе,</i>	Из бурки построй нам шалаш,
<i>Ле вас ккане руш гъая,</i>	Твоя любимая замуж выходит,
<i>Уликес булах акъе.</i>	Из глаза сделай родник.

Народная агульская песня в её текстовой части, как правило, состоит из одного куплета и очень ярко выражена по структуре: это четверостишие, состоящее из двух психологических и синтаксических параллелизмов [2].

В агульской лирической песне значимую роль играют вес и значимость иноказания, намёка, опосредованного выражения чувств лирического героя. Лирический герой любовной песни лишен индивидуальных черт: это не всегда обобщенный образ. Он предстает в различных жизненных ситуациях: во время встречи, разлуки, ссоры и примирения:

*Булахин киллил кканди,* Хочется, встретившись у родника,  
*Дардарна гьамар гьургьас,* Поговорить о печали и разлуке,  
*Садафин йирквар кканди,* Хочется иметь каменное сердце,  
*Фикирар фачадатас.* Чтоб выкинуть все мысли

из головы.

В чувствах лирического героя или героини прямо мы не встретим откровенных признаний. Такую роль берут на себя сравнения и уподобление то ли птице, то ли цветочку, то ли солнцу, то ли луне, то ли серебряной цепочке, то ли светильнику и т. д. Иносказательно раскрываются нежные чувства героев друг к другу:

*Ибьх суман джагвар кьварикк,* Под белоснежным навесом,  
*Тук суман лу руш ккея.* Стоят, подобные цветку,

девушки

*Сад ире легли суманф,* Одна – красный драгоценный  
камень,

*Сад кларе легли суманф.* Вторая – черный драгоценный  
камень.

Как правило, источником выступают пейзажные сравнения и метафоры: *Ха дар* «Большая гора», *Духьел* «Гладкая равнина», *Чирагь-чай* «Чираг-чай», *Баклай дар* «Круглая гора».

В агульских лирических песнях отсутствуют прямые признания в любви. Агульская лирическая песня не приемлет формул типа *Зас вун кканде* «Я люблю тебя», *Зе ибелаф* «Мой милый», *Зе кканеф* «Мой любимый». Практически исключено 1-е лицо единственного числа адресанта лирического обращения:

*Парзахьас руца диф суман,* Подобно туману на вершинах гор,  
*Чин вахьас руцай аме,* Мы еще в поисках тебя,  
*Угьалихьас чир суман* Подобно лугу, жаждущему дождя,  
*Чин вахьас ашай аме.* Мы ещё тоскуем по тебе.

Образную основу, доминанту четверостишия составляет сравнение (*парзахьас руца диф суман* «подобно туману на вершинах гор», *угьалихьас чир суман* «подобно лугу, жаждущему дождя»).

В фольклорных текстах задействована цветовая символика:

Чёрный цвет (*клареф*) – это, как правило, цвет печали, грусти, неудач и потерь (за исключением черных глаз «*кларе улар*»). Настроение, светлые надежды и ожидания лирического героя или героини связываются с яркими цветами: красным, желтым, белым и зеленым. Красный и белый цвет, судя по частоте использования в агульских народных песнях, это одни из любимых цветов.

Первоначально красный цвет (*иреф*) – это цвет макового цветочка *цантук*, очень часто используется в агульских песнях; так же и желтый цвет (*хьухьевеф*) – это цвет солнца; белый цвет (*джагварф*) – это цвет подснежника; зеленый цвет (*гьазеф*) – это цвет весенней травы. Все цвета – ранневесенние.

*Хьухьеве тук ире цантук,* Желтый цветочек и красный,  
*Иуькерифай рукьас гучла,* Среди трав высыхают,  
*Ягьар манзилар хьехаб,* Пройдут дни и тогда,  
*Йиркьуралас вес гучла.* Забудется все навеки.

Главным персонажем лирических песен выступают, естественно, юноша и девушка. Их чувства всегда изображены серьезно, глубоко, даже драматично. В агульской любовной лири-

ке, как и в дагестанской, в целом мир чувств возведён в высшую степень как проявление чистых духовных устремлений.

Истинная любовь – это любовь, исходящая из «глубин души». Она быть вечной, нежной, как агульский «свежий ветерок», и не должна быть связана с состоянием и положением человека. Любовь, согласно народному представлению, всегда бескорыстна. Влюблённая девушка любит нежно, искренне и преданно. Девушка восхищается его силой и мужской красотой, о чем свидетельствуют такие обращения, как любимый друг, возлюбленный мой, сокол, свет мой, джигит молодой и т. д.

Для традиционных лирических песен агулов характерна форма лирического монолога, реже диалога. Ключевую роль в архитектонике произведений играют параллелизмы.

Народная песня, передаваясь из уст в уста, от поколения к поколению, шлифовалась, становилась более яркой, поэтической, музыкальной, лаконичной истройной.

*Шаб шибер гьулар вея,* Идемте девчата, лето наступает  
*Тукарис лекар йирхлас,* По лугам, по цветам,  
*Иуьмулар дахи вея,* Жизнь так быстро пролетает,  
*Мурадар бегьем акьас.* Чтоб желания исполнялись.

В агульской поэзии о любви дается идеализированный образ возлюбленной. Агульский народ имеет свое представление о красоте горянки: она должна быть физически здоровой, краснощечкой, похожей на *бегьем хьуна гьеч* «спелое яблоко», *кьизилин пай* «слиток золотой», *шушайин Изев* «стекло», *чирин тук* «луговой цветочек», *ире тук* «красный цветочек» *цантук* «красный мак», *ире легли* «красный рубин», *бегьем хьуна емиш* «поспевший фрукт», *кларе бегли* «черную вишню», *гьуд* «куропатку», *чире джейран* «горного джейрана» и т.д.

Лирическая героиня представляет собой обобщенный, собирательный образ, лишенный каких-либо индивидуальных черт.

Традиционный для портретной характеристики агулки-красавицы выступают такие традиционные метафоричные сравнения, как *дагьарин тук* «горный цветочек», *ире рагь* «красное солнце», *гирген ваз* «круглолицей луне», *ире гьад* «красной звезде» или *чирин джакь* «горной птице».

Предметный код культуры и природные объекты традиционно актуализирующиеся в образных сравнениях свидетельствуют о древнейших формах поэзии, когда певцы еще не были способны эстетически оформить свои творения более сложными формами. Высокая образность лирических песен агулов, естественно, говорит о развитых и устоявшихся поэтических традициях, имеющих древние корни. Эти традиции обогащались веками, создавая систему эстетического отношения горцев к окружающей действительности, в которой органично слились герой и героиня, соперник и соперница в различных образах. Средства поэтического стиля в агульских лирических песнях выполняют, главным образом, не описательно-изобразительную, а эмоционально-выразительную функцию. Лирическая песня народов Дагестана в целом продолжает своё бытование. Современные поэты часто прибегают и сегодня в своем творчестве к своеобразной фольклоризации своих произведений, стимулируя их под народные лирические песни [3; 4].

Таким образом, агульский фольклор обнаруживает много универсальных черт, роднящих его с устным народным творчеством других дагестанских народов. Это свидетельствует и об активном межнациональном общении, взаимовлиянии этнических культур. Но при этом агульский фольклор самобытен и уникален, и лирические песни являются жемчужинами устно-поэтического народного творчества.

#### Библиографический список

1. Мазанаев Ш.А. *Агульская литература*. Махачкала, 2008.
2. Тарланов З.К. *Агульские песни и пословицы*. Петрозаводск, 2003.
3. Мазанаев Ш.А., Базиева З.М. *Агульский фольклор (от устного народного творчества – к литературе)*. Махачкала, 2014.
4. Базиева З.М., Гасанова М.А. Своеобразие агульского свадебно-обрядового фольклора. *Успехи современной науки*. 2016; Т. 8; № 11: 131 – 134.

#### References

1. Mazanaev Sh.A. *Agul'skaya literatura*. Mahachkala, 2008.
2. Tarlanov Z.K. *Agul'skie pesni i posloviцы*. Petrazavodsk, 2003.
3. Mazanaev Sh.A., Bazieva Z.M. *Agul'skiy folklor (ot ustnogo narodnogo tvorchestva – k literature)*. Mahachkala, 2014.
4. Bazieva Z.M., Gasanova M.A. Svoeobrazie agul'skogo svadebno-obryadovogo folklor. *Uspеhi sovremennoy nauki*. 2016; T. 8; № 11: 131 – 134.

Статья поступила в редакцию 05.04.17



УДК 8.82

**Bokoveli O.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia),  
E-mail: OlgaBokoveli@gmail.com

**Prishchepa V.P.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, N. F. Katanov Khakas State University (Abakan, Russia),  
E-mail: pri-evg@mail.ru

**VERBAL AND GRAPHIC METAOBJECTS IN POETIC WORLD OF ARSENY TARKOVSKY.** This article is a continuation of a research of a visual and graphic code of lyrics of A.A. Tarkovsky. The research studies a problem of visual and graphic perception of poetic texts of Arseny Tarkovsky. Its basics are that language graphics allows the text "to make transition" from the horizontal or a vertical plane to a 3D-graphic object. At the same time the poetic space is comprehended from the position of architecture. The research considers the graphic code of a circle, square, wave, which are thought of as meta-objects of the author's consciousness of the poet reflecting reality in symbolical forms. It is based on originality of the art world of A. A. Tarkovsky.

**Key words:** lyrics, visual and graphic code, meta-object, object model in author's consciousness, decoding of verbal and graphic codes, "architecture of the text", structural semiotics, language graphics.

**О.С. Бокоевели**, канд. филол. наук, доц. Тувинского государственного университета, г. Кызыл,  
E-mail: OlgaBokoveli@gmail.com

**В.П. Прищепа**, д-р филол. наук, проф. Хакасского государственного университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан,  
E-mail: pri-evg@mail.ru

## СЛОВЕСНО-ГРАФИЧЕСКИЕ МЕТА-ОБЪЕКТЫ ПОЭТИЧЕСКОГО МИРА АРСЕНИЯ ТАРКОВСКОГО

Данная статья является продолжением исследования визуально-графического кода лирики А.А. Тарковского. В ней представлен фрагмент исследования, посвященный проблеме визуально-графического восприятия поэтических текстов Арсения Тарковского. Суть его заключается в том, что языковая графика позволяет тексту «совершить переход» из плоскости горизонтали или вертикали в 3 D-графический объект, при этом поэтическое пространство осмысливается с позиции архитектурности.

Основываясь на своеобразии художественного мира А.А. Тарковского, рассматривается графический код круга, квадрата, волны, которые мыслятся как мета-объекты авторского сознания поэта, отражающие действительность в символических формах.

**Ключевые слова:** лирика, визуально-графический код, мета-объект, объект-модель в авторском сознании, дешифровка словесно-графических кодов, «архитектура текста», структурная семиотика, языковая графика.

Поэтическое пространство текста А.А. Тарковского, как отмечают многие исследователи его творчества, обладает особым воплощением авторского сознания [1 – 4]. Так, например, Н.Л. Лейдерман и М.Н. Липовецкий определяют пафос его творчества как сложную диалектику «преходящего и вечного, невозможность существовать в измерении вечности «поверх барьеров» докучного исторического времени, необходимость научиться «читать» свое время по словарю культуры, а значит, и «большого времени» (Бахтин)», реальной неконъюнктурной истории» [5, с. 299]. Таким особым воплощением культурно-исторической памяти и диалектики авторского сознания в лирике А.А. Тарковского является моделирование мира, в рамках которого в его произведениях появляются частные примеры перехода текста из плоскости горизонтали или вертикали в 3 D-графический объект. Это даёт возможность говорить о том, что лирика А.А. Тарковского принимает графические формы, выраженные посредством геометрической объекта-модели, которая приобретает символическое выражение в произведении, тем самым совершая переход с уровня простейшей модели на уровень мета-объекта.

Анализ лирики Тарковского позволяет увидеть своеобразное построение текстовых единиц, которые в системе синтаксического строя и образуют особые графические формы. Они соотносимы с мифотворческой компонентой в лирике поэта и мыслимы как элементы культурно-исторической памяти. Что, несомненно, несет особую смысловую нагрузку, поскольку напрямую связано с культурным мифотворчеством, генетическим кодом, проявляющимся в авторском сознании поэта.

В связи с этим, необходимо определить сферы употребления двух базовых понятий в данной статье: объект-модель и Meta Object. По словам Н.А. Тарасенковой, «геометрические понятия имеют отличительную особенность в том, что вместе со словесным кодом их нередко обозначают и графически – с помощью геометрического рисунка. При этом графическая интерпретация вместе с термином образуют новый, словесно-графический код геометрического понятия. Такой код, в общем случае, является более емким по содержанию и более пластичным по сравнению с терминологическим кодом понятия» [6, с. 203]. Поэтому за основу в работе принимается тезис о том,

что объект-модель – это словесно-графическая компонента текста, а Meta Object – это смысловая компонента, выраженная словесно-графически.

В произведениях А.А. Тарковского возникает закономерность явлений, связанная напрямую с насыщенной детализацией описываемого мира. Объектность становится неотъемлемой частью смыслового поля его стихотворений. Это дает возможность усмотреть визуальный образ произведения, распознать текст в графическом рисунке [7]. В своей работе «Анализ поэтического текста» М.Ю. Лотман писал: «В поэтическом <...> тексте слушателю или читателю еще предстоит установить, какова совокупность кодовых систем, регулирующих предложенный ему текст. Поэтому любая система закономерностей в принципе может быть воспринята в поэзии как значимая. Для этого необходимо, чтобы она, во-первых, была ощутимо урегулирована и этим отличалась от неорганизованного текстового фона и, во-вторых, нарушалась определенным, внутренне закономерным, образом» [8, с. 77]. Основываясь на данном высказывании М.Ю. Лотмана, предполагается, что особая языковая графика (в данном случае с опорой на синтаксис в произведениях поэта), «ощутимо урегулирована» и создает отличительный эффект в тексте. Данный эффект связан с формированием метаобъектов, выраженных графически: треугольник, круг, квадрат, волна. И поскольку дешифровка объекта-модели треугольника была осмыслена ранее (в статье 2015 года) [9], то данная работа посвящена другим перчисленным объектам-моделям.

Meta Object круг в философской лирике А.А. Тарковского проявлен на разных уровнях организации произведения. Эти уровни за счет наличия объект-модели преобразуются в единый сплав текста, монолит словесно-графического и символического выражения. На уровне композиции стихотворений часто происходит «закольцовывание» идейно-тематического плана с помощью различного рода повторов («Портрет», 1937; «Книга травы», 1945; «Иванова ива», 1958). Что, несомненно, отражается и на уровне образной системы, где, по выражению С.Н. Русовой, «лейтмотивы объединены в сложные комплексы вокруг лирического героя в виде концентрических кругов» [10, с. 12]. Так, стихотворение «Иванова ива» является ярчайшим примером такой концентрации:

\* Выделено Н.Л. Лейдерманом и М.Н. Липовецким.

Иван до войны проходил у ручья,  
Где выросла ива неведомо чья.  
.....  
В своей плащ-палатке, убитый в бою,  
Иван возвратился под иву свою.

Иванова ива,  
Иванова ива,  
Как белая лодка плывет по ручью.

Meta Object круг в творчестве Тарковского обнаруживается и в построении «психо-космического» пространства поэтического мира автора: «А! Этот сон! Малютка-жизнь, дыши,/ Возьми мои последние гроши,/ Не отпуская меня вниз головою/ В пространство мировое, шаровое!» («Малютка-жизнь», 1958). И в реконструкции модели мира: «Окрестный мир стоял в короне// <...>// Еще грядущее ни слова/ Не заронило в этот круг» («До стихов», 1965). Данный Meta Object связан с образами растительного и животного мира природы («Мотылек», 1958; «Шиповник», 1962). С образом лирического героя: «Мне выкрутили горло длинное, / И выкрутили душу мне» («К стихам», 1960).

Таким образом, круг для поэта – это система мира. Данный объект-модель в восприятии автора воссоздаёт целостность окружающей действительности и напрямую соотносится с его экзистенцией.

С метаобъектом круга в поэтическом пространстве художественного мира Арсения Тарковского тесно переплетается Meta Object волна, который также является словесно-графической моделью объектного мира в лирике А.А. Тарковского («Дума», 1946; «И это снилось мне, и это снится мне», 1974). Данная модель опирается на так называемую формулу двойного тернера (3+3), которая в символическом значении определяет прогресс.

Волновая символика также связана с мифопоэтическим сознанием автора. Она определяет суть бытия в целом, опираясь при этом на сложнейший комплекс смыслов мифологемы волна. Тарковский, по сути, «переводит» образную символику волны в физическое явление графического характера: «Волна идет вслед волне о берег биться,/ А на волне звезда, и человек, и птица,/ И явь, и сны, и смерть – волна вслед волне» («И это снилось мне, и это снится мне»). Такой «переход» можно увидеть на разных уровнях организации стихотворения: ритмометрическом, лексическом, звуковом, образном. В данном случае общее движение от ритмометрики к образности обосновано, поскольку именно такой подход поможет проследить изменение: от образа волны к его графическому выражению.

Во-первых, на уровне стиховой системы. Стихотворение написано вольным ямбом, размером вполне традиционным для русской лирики. В первой и третьей строке шестистопный ямб с цезурой, во второй строке четырехстопный ямб с пиририем. Тарковский, используя удлинённый ямб в этом стихотворении, придаёт торжественность слогу, а, чередуя его с четырехстопным ямбом, создает имитацию движения волны.

Во-вторых, на уровне лексики и фоники. Это имитированное движение волны поэт дублирует на лексическом уровне: первая строка отрывка («Волна идет вслед волне») и третья строка отрывка («волна вслед волне»). Тем самым создаются точки начала и конца в движении волны. При этом следует отметить совпадение этих точек, что и есть суть выражения бесконечного движения, которое можно осмыслить уже на следующем уровне текста – фонике. Звуковой фон первой строки практически полностью совпадает со звуковым фоном третьей строки, ср.: «ВОЛн-ВОСл-ВОЛн» и «ВОЛн-ВОСл-ВОЛн», в этих точках сходятся даже ударные слоги строк. Выделенный звуковой фон непосредственно связан и с алфавитно-буквенной графикой, что также визуализирует и графически оформляет образ волны: «В – О – Л». Таким образом, постепенно образ волны переходит на уровень графической модели, а на уровне образной системы текста полностью приобретает признаки мета-объекта.

В-третьих, на уровне образной системы волна, традиционно символизирующая время, в приведенном отрывке стихотворения Тарковского объединяет объекты мира в одной точке пространства. С помощью синтаксической однородности и интонации перечисления поэт создает образ единого континуума, в котором выделены основополагающие элементы жизни: звезда, человек, птица, явь, сны, смерть. А.А. Тарковский одновременно

воссоздает несколько реальностей континуума: реально-объектный мир бытия – звезда, человек, птица; реально-абстрактный мир бытия – явь, сны, смерть.

Каждый приведенный образ является символом бытия, и каждый из них взаимосвязан. «Звезда – явь – человек» – рождение человека. «Звезда – явь – человек – сны» – жизнь человека, воспроизведение ее диалектического устройства (явь – сны). «Звезда – явь – человек – сны – птица»: птица – предвестник нового рождения и смерти, поскольку ее функция в мире – это объединение реального и ирреального, она – посланница небес. «Звезда – явь – человек – сны – птица – смерть» –, по сути, «шестьзначное» пространство мира Тарковского, в котором появляется образ круга, символизирующий цикл времени. В нем соединяются точки рождения и смерти, создавая вечность круга бытия.

Таким образом, Meta Object волноно приобретает символическое значение, мыслимое как «совершенное равновесие...» вселенной [11, с. 35]. Идущие друг за другом волны («волна вслед волне»), образуют синусоиду движущегося времени. Эти колебания мира определяют базовые точки бытия.

Meta Object квадрат в системе языковой графики текста представлен в лирике А.А. Тарковского как «(кватернер): 2+2» («Вы, жившие на свете до меня...», 1959; «И я ниоткуда», 1967). Кватернер, в символическо-мифопоэтической традиции выражающий закон мира, осмыслен автором вполне традиционно: «А разве я не хорошо горю/ И разве равнодушным корю/ Вас, для кого я столько жил на свете,/ Трава и звезды, бабочки и дети?» («Вы, жившие на свете до меня...»).

Тарковский вводит в текст четыре понятия, выраженные в предложении как обращения, но организованные с помощью однородности: трава, звезды, бабочки, дети. Более того, автор создает параллелизм конструкций: каждые две пары данных слов объединяет сочинительный союз соединительного значения и. Все эти понятия Тарковский распределяет и в пространстве мира, закрепляя за каждым координату-константу: трава – низ; звезды – верх; бабочки – верх; дети – низ. Таким образом, он визуализирует мир, определяет Meta Object квадрата как пространственно и символически смоделированный объект, существующий в его собственном авторском сознании.

Все детали пространства рисуются автором через непосредственное включение в ткань текста *лирического Я* поэта, которое не просто выражено с помощью личного местоимения в приведенном отрывке текста, а подчеркнуто в нескольких строках. Это позволяет А.А. Тарковскому также создать параллелизм, но иного характера – временного: я горю (настоящее время) и я жил (прошедшее время), где на первый план выходит традиционный мифопоэтический мотив горения жизни.

Текст наполнен сложнейшими мифопоэтическими образами и мотивами. Пространственные константы фактически встроены в систему образов архетипов: земля-небо-небо-земля. В этом смысле поэт остается верен собственной бинарно-логической системе построения мира, где формируется важнейшая для него вертикальная конструкция, основанная на мифопоэтических образах земли и неба. А временные константы закрепляют процесс существования, процесс жизни лирического героя поэта: «жить – значит гореть», идентифицирующей лирику А.А. Тарковского как традиционно-преемственную русскому акмеизму и отчасти символизму. Данный мотив соотносится у поэта с мотивом жертвоприношения. Подвергнуть себя по собственной воле «горению» для А.А. Тарковского – значит не просто принести себя в жертву миру, а воплотить в нем идею, продолжить его «сотворение»: «И под сенью случайного крова / Загореться посмертно, как слово» («Меркнет зренья – сила моя», 1977).

В связи с этим словесно-графический Meta Object квадрата в авторском сознании поэта мыслим как, с одной стороны, объект мироустройства, с другой, символ, воплощающий идею целостности и универсальности Мироздания, где цель жизни и её основа – горение, жертвенность.

Учитывая всё вышесказанное, можно сделать вывод о том, что частным, хотя и не частотным, явлением лирики А.А. Тарковского становится формирование словесно-графических мета-объектов, которые дешифруются с помощью своего символического значения в тексте, что отчасти позволяет говорить о проявлении в рамках неоакмеистической поэзии Тарковского элементов символизма.

#### Библиографический список

1. Скоропанова И.С. *Лирический герой А. Тарковского*. Москва: ИНИОН, 1983.
2. Климанова Е.Ю. *О некоторых формах связи человека с миром в лирике А. Тарковского*. Москва: ИНИОН, 1987.

3. Яновская Г.В. Дефиниции мифологического сознания лирического героя Арсения Тарковского. *Сборник научных трудов*. Калининград, 1996: 46 – 53.
4. Мансков С.А. *Поэтический мир Ар. Тарковского: (Лирический субъект. Категориальность. Диалог сознаний)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 1999.
5. Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. *Современная русская литература: 1950-1990-е годы*. Москва: Академия, 2003.
6. Тарасенкова Н. А. Содержательно-графический код геометрического понятия. *Вектор науки ТГУ*. 2010; 2 (12): 203 – 205.
7. Боковели О.С. *Модель мира в философской лирике Арсения Тарковского*. Диссертация кандидата филологических наук. Абакан, 2008.
8. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста: Структура стиха. *О поэмах и поэзии*. Санкт-Петербург: Искусство, 1996: 77 – 81.
9. Боковели О.С. Дешифровка графического кода треугольника в лирике Арсения Тарковского. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015; Ч. II, № 5 (47): 18 – 21.
10. Руссова С.Н. *Философская поэзия Н.А. Заболоцкого и А.А. Тарковского*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1990.
11. *Полная энциклопедия символов*. Составитель В.М. Рошаль. Москва: Эксмо; Санкт-Петербург: Сова, 2003.

## References

1. Skoropanova I.S. *Liricheskij geroy A. Tarkovskogo*. Moskva: INION, 1983.
2. Klimanova E.Yu. *O nekotoryh formah svyazi cheloveka s mirom v lirike A. Tarkovskogo*. Moskva: INION, 1987.
3. Yanovskaya G.V. Definiicii mifologicheskogo soznaniya liricheskogo geroya Arseniya Tarkovskogo. *Sbornik nauchnyh trudov*. Kaliningrad, 1996: 46 – 53.
4. Manskov S.A. *Po'eticheskij mir Ar. Tarkovskogo: (Liricheskij sub'ekt. Kategorial'nost'. Dialog soznaniij)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 1999.
5. Lejderman N.L., Lipoveckij M.N. *Sovremennaya russkaya literatura: 1950-1990-e gody*. Moskva: Akademiya, 2003.
6. Tarasenkova N. A. Soderzhatel'no-graficheskij kod geometricheskogo ponyatiya. *Vektor nauki TGU*. 2010; 2 (12): 203 – 205.
7. Bokoveli O.S. *Model' mira v filosofskoj lirike Arseniya Tarkovskogo*. Dissertaciya kandidata filologicheskikh nauk. Abakan, 2008.
8. Lotman Yu.M. Analiz po'eticheskogo teksta: Struktura stiha. *O po'etah i po'ezii*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo, 1996: 77 – 81.
9. Bokoveli O.S. Deshifrovka graficheskogo koda treugol'nika v lirike Arseniya Tarkovskogo. *Filologicheskije nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2015; Ch. II, № 5 (47): 18 – 21.
10. Russova S.N. *Filosofskaya po'ezija N.A. Zabolockogo i A.A. Tarkovskogo*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1990.
11. *Polnaya 'enciklopediya simbolov*. Sostavitel' V.M. Roshal'. Moskva: 'Eksmo; Sankt-Peterburg: Sova, 2003.

Статья поступила в редакцию 03.04.17

УДК 81.42

**Gazizulina L.R.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: gazizulina78@mail.ru*

**Khusainova G.R.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: english4@yandex.ru*

**CONCEPT OF VIOLENCE IN RUSSIAN AND TATAR LINGUA-CULTURES** The study undertakes a task to justify the need of comparing the attitude of Tatar and Russian people to violence. The comparison is to result in synthesizing the structure of the concept, its ethnic, linguistic, cultural and cognitive 'slots' and 'logemes' in Tatar and Russian mentality, and analyzing the realization of this concept in Tatar and Russian precedented and lingua-didactic texts taught at secondary and high schools of Tatarstan. It is important to describe the concepts in comparison between the two linguistic cultures to find out the resources of ethnic and religious tolerance in the republic. The synthesis of the concept structure and the cognitive scheme of the concept VIOLENCE are considered as the most effective methods to study the problem of violence itself.

**Key words: concept, violence, model, synthesis, tolerance.**

**Л.Р. Газизулина**, канд. филол. наук, ст. преп. Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань, E-mail: gazizulina78@mail.ru

**Г.Р. Хусаинова**, канд. пед. наук, доц. Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань, E-mail: english4@yandex.ru

## КОНЦЕПТ НАСИЛИЕ В РУССКОЙ И ТАТАРСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Настоящее исследование предполагает обоснование необходимости изучения концепта НАСИЛИЕ в русскоязычной и татароязычной культурах. В результате сравнения необходимо синтезировать структуру концепта, его этнические, языковые, культурные и когнитивные 'слоты' и 'логемы' в менталитете татар и русских, а также проанализировать реализацию концепта в татарских и русских прецедентных и лингводидактических текстах, преподаваемых в средней и старшей школе Татарстана. Важно описать концепты в сравнении между двумя языковыми культурами для выявления ресурсов этнической и религиозной толерантности в республике. Полагаем, что синтез концепта НАСИЛИЕ позволит внести вклад в изучение проблемы насилия как таковой в рамках междисциплинарного подхода.

**Ключевые слова: концепт, насилие, модель, синтез, толерантность.**

Over the past 20 years the Republic of Tatarstan has made progress in terms of broadening domains of Tatar language use. The first and most important accomplishment has been the introduction of comprehensive schooling in Tatar and other languages spoken in the republic. At present, however, many Tatar intellectuals continue to be apprehensive about the fact that Tatar has not yet become a *de facto* government language. Tatarstan authorities balance policies aimed at reviving the Tatar language and promoting Tatar high culture with those providing equally beneficial conditions to preserve and develop all the languages and cultures of multinational Tatarstan.

According to the Constitution adopted on the 6th of November, 1992, the Republic of Tatarstan is a sovereign state, subject of the

International Law, associated with the Russian Federation on the basis of the Treaty on mutually delegated powers. In relationship between citizen and the State the Constitution established priority of human rights as the highest of the social values. All citizens are guaranteed equal rights in all spheres of political, economic, social and cultural activities.

Article 12.3 of the Constitution says: "No public association shall be established or act if its purpose or actions are to alter by means of violence the constitutional order and the integrity of the Republic of Tatarstan, to undermine the safety of the state, to create armed groups, to instigate social, racial, national and religious conflicts; the use of mass media and other means with these purposes shall be prohibited" [1].

Article 40.2 of the Republic of Tatarstan proclaims: "Nobody should be exposed to torture, violence, or other cruel or humiliating treatment or punishment" [там же]. The articles of the Constitution mentioned above say that peaceful coexistence, safety and tolerance are supported by law and proclaim values common for Tatars and Russians. The linguistic studies undertaken to compare the attitude of Tatar people and Russians to violence are aimed at finding out the resources of the ethnic and religious tolerance in the republic.

The scientific value of the studies basically involves: (1) comparison of concepts in two close and interconnected cultures united by common historical, social and territorial factors (background) but different in language and religion; (2) carrying out linguocognitive description of ethnic peculiarities of the structure and content of the concept VIOLENCE in Russian and Tatar mentaleses; (3) justification of the structural and content differences in two variants of the concept.

The practical value of the studies is critical in formulating language policy and school curriculum. The reconstruction of a fragment of individual's consciousness, opens a way to VIOLENCE understanding and possibilities of its understanding.

The language is unlimited in developing lexical meanings, but realization of any concept determines the structures of understanding in the frames of "themes" or "scripts" [2]. It is obvious that production of new situational meanings grows dramatically in case the concept belongs to politics and safety. The closeness to profane language and knowledge may lead to unconventional state of unlimited meanings and are realized as metaphors in communication. Essential contestability appearing as a result of the described situation is oriented at constant generation of new senses and meanings determined by political discourse and contexts.

In Russian literature 'violence' is determined as part of law sphere [3], or specific ideology [4; 5; 6]. But no matter whether we characterize it in terms of political ideology or formal structures of the law we are to analyze the language as the means of organizing the experience of mankind.

Characterizing violence we distinguish:

1. The source of violence or its subject as it is the subject with his own aims and goals based on his views and experience. Who interferes into another individual(s) area and imposes himself. As a result the violence recipient receives a "specific message" deciphered at a subconscious level and connected to the text it is realized in. It is important to consider existing interpretations of the concept and

deconstruct situation by constructing (a) mentaleses of the subjects and (b) a general scheme consisting of situation dependant elements of the subjects' mentaleses as our notion of the violence depends on the subject generating it. Subjects of violence can be classified into executors and clients;

2. The object of the violence is the one violence aimed at;

3. Legitimateness – non-legitimateness of violent actions;

4. Arbiter – public or social authorities determining legitimate/non-legitimateness of violent actions. While witnessing an action an individual turns to his mentaleses which acts as a cognitive institution marking the action seen as an action of violence or not. Thus the relations within the structure of the concept are as follows:

(1) subject of the violence – object of the violence;

(2) recipient – arbiter.

To initiate an act of violence the subject is to undergo "socialization", i.e. violence is thought of and realized in the mentaleses. Conventional reflection of the action is necessary to be evaluated as an act of violence.

The research of the concept is supposed to be done with the view to create the full model of the concept in social cognition. For this purpose (1) precedent texts (universally recognized in the society and are widely used through the Republic of Tatarstan) and (2) lingua-didactic texts need to be thoroughly studied. The realization of concept VIOLENCE in Russian and Tatar texts allows to synthesize its core and interpretative field dependently on the recurrence of its semantic features. It is notable, that the specific feature of the concept realization being narrative texts with a high frequency of lexemes with negative connotation.

The stages of conceptual investigation described in the present work demonstrate possible ways of developing linguistic search. We believe that every linguistic study must contribute to better understanding of man, culture, communication through language. The topicality of such kinds of studies is determined by the need to find recourses for interethnic and religious tolerance and cross-cultural communication. The arguments presented in the work justify the need of deep investigation of the concept VIOLENCE as it plays a major role in Russian and Tatar linguistic cultures. Being widely discussed in mass media, in politicians' speeches and public organizations violence has a variety of linguistic realizations. It is important to describe the concepts in comparison between the two linguistic cultures to find out the resources of the ethnic and tolerance in the republic.

#### Библиографический список

1. Конституция Республики Татарстан от 6 ноября 1992 г. Available at: [http://constitution.garant.ru/region/cons\\_tatar/](http://constitution.garant.ru/region/cons_tatar/)
2. Абельсон Р. Структуры убеждений. Язык и моделирование социального взаимодействия. Москва: Прогресс, 1987: 317 – 380.
3. Овчинникова Г.В. Терроризм (Современные стандарты в уголовном праве и уголовном процессе). Санкт-Петербург: СПб Юридический институт, 1998.
4. Тарас А.Е. Психология террористов и серийных убийц: хрестоматия. Минск: Харвест, 2004.
5. Могильнер М. Мифология "подпольного человека": радикальный микрокосм в России. Москва: Новое литературное обозрение, 1999.
6. Степанов Е. И. Современный терроризм: состояние и перспективы. Москва: Эдиториал УРСС, 2000.

#### References

1. *Konstituciya Respubliki Tatarstan ot 6 noyabrya 1992 g.* Available at: [http://constitution.garant.ru/region/cons\\_tatar/](http://constitution.garant.ru/region/cons_tatar/)
2. Abel'son R. *Struktury ubezhdenij. Yazyk i modelirovanie social'nogo vzaimodejstviya.* Moskva: Progress, 1987: 317 – 380.
3. Ovchinnikova G.V. *Terrorizm (Sovremennyye standarty v ugovolnom prave i ugovolnom processe).* Sankt-Peterburg: SPb Yuridich. institut, 1998.
4. Taras A.E. *Psixologiya terroristov i serijnyh ubijc: hrestomatiya.* Minsk: Harvest, 2004.
5. Mogil'ner M. *Mifologiya "podpol'nogo cheloveka": radikal'nyj mikrokosm v Rossii.* Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 1999.
6. Stepanov E. I. *Sovremennyyj terrorizm: sostoyanie i perspektivy.* Moskva: `Editorial URSS, 2000.

Статья поступила в редакцию 31.03.17

УДК 811.51

**Kaksin A.D.,** Doctor of Sciences (Philology), leading researcher, Sector of Language, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: [adkaksin@yandex.ru](mailto:adkaksin@yandex.ru)

**ABOUT SOME ASPECTS OF REPRESENTATION OF POSSESSIVENESS IN AGGLUTINATIVE LANGUAGES (WITH REFERENCE TO THE KHAKASS LANGUAGE).** In the article the author discusses some questions connected with expression of the category of possessiveness in agglutinative languages. In particular, the question of differentiation of the concepts "accessory" and "possession" is considered. Semantics of possessiveness is represented to accessory, more general, wide in relation to values, possession and to others. Typological ways of formal expression of semantics of possessiveness in agglutinative languages are described. The conclusion is that in more detail the sorted semantics can be characterized proceeding from formal means of concrete language (group of languages). The work reveals general ways of expression of category of possessiveness in the Khakass language.

**Key words:** category of possessiveness, value of accessory, value of possession, ways of expression, affixation, agglutinative languages.

**А.Д. Каксин**, д-р филол. наук, вед. науч. сотр. сектора языка Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: adkaksin@yandex.ru

## О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПРИТЯЖАТЕЛЬНОСТИ В АГГЛЮТИНАТИВНЫХ ЯЗЫКАХ (НА ПРИМЕРЕ ХАКАССКОГО ЯЗЫКА)

В статье обсуждаются некоторые вопросы (аспекты), связанные с выражением в агглютинативных языках категории притяжательности. В частности, рассматривается вопрос разграничения понятий "принадлежность" и "обладание". Семантика притяжательности представляется более общей, широкой по отношению к значениям принадлежности, обладания и другим. Описываются типологические способы формального выражения семантики притяжательности в агглютинативных языках. Делается вывод о том, что более детально разбираемую семантику можно охарактеризовать исходя из формальных средств конкретного языка (группы языков). Рассматриваются ядерные способы выражения категории притяжательности в хакасском языке.

**Ключевые слова:** категория притяжательности, значение принадлежности, значение обладания, способы выражения, аффиксация, агглютинативные языки.

В тюркских языках категория притяжательности (или принадлежности) была выделена во II половине XIX в., в трудах А.К. Казем-Бека, О. Бетлингга, Н.И. Ашмарина, П.М. Мелиоранского. С момента создания первых грамматик тюркских языков описание этой категории является обязательным в разделах, посвященных именам и местоимениям [см., напр.: 1, с. 62 – 65, 153 – 155]. В современных работах эта категория описывается детально, и особое внимание обращается на способы и средства ее выражения. Тюркские языки – агглютинативные, и потому в центре внимания чаще всего находятся суффиксальный и смешанный (т. е. с участием местоимений) способы выражения рассматриваемой категории [см., напр.: 2; 3].

Обобщая, можно сказать, что значение категории принадлежности в тюркских языках обычно реализуется в притяжательной конструкции, в которой содержится указание и на субъект (обладателя), и на притяжательный объект. К примеру, в хакасском языке данная категория выражается: а) морфологически: *ағазым* «[мое] дерево»; *ағазың* «[твое] дерево»; *ағазы* «[его] дерево»; б) синтаксически: при участии личных местоимений: *минің ағазым* «мое дерево»; *синің ағазың* «твое дерево»; *аның ағазы* «его дерево»; *минің книгам* «моя книга», *минің книгаларым* «мои книги» и т.п. [1, с. 64].

Исходя из данных, приводимых в описаниях различных языков и в работах по лингвистической типологии, легко представить смысловую структуру категории притяжательности (или посессивности). В результате выявляется достаточно большой список частных значений, которые можно назвать притяжательными (или посессивными). В начале этого перечня будет, разумеется, собственно притяжательность (или принадлежность в узком смысле): что-то кому-то принадлежит как личная собственность (лицо, которому что-то принадлежит, – собственник, владелец, хозяин). А далее, необходимо иметь в виду также: обладание; отношение части к целому; свойства, качества, присущие определенному лицу, и т.п. Другими словами, отдельные, частные смыслы категории притяжательности раскрываются при использовании стандартных фраз (формул): «что-то принадлежит кому-то», «что-то относится к чему-то (как часть целого и т. п.)», «кто-то что-то имеет», «что-то имеется у кого-либо (у чего-либо)» и др.

Отдельно также можно говорить о дополнительных смыслах, возникающих при употреблении форм категории притяжательности (посессивности). Часто эти дополнительные коннотации притяжательности полностью затушевывают (перекрывают, нивелируют) значение притяжательности. К примеру, одним из актуальных вопросов при анализе категории притяжательности (посессивности) в агглютинативных языках (в том числе – в тюркских) является сопряжение категорий принадлежности и определенности – неопределенности. Как правило, при выражении принадлежности конкретному лицу / предмету получает выражение и значение определенности: при наличии аффикса принадлежности во фразе содержится указание на определенность субъекта (или объекта). *Улуғ чабанның хылиши алызыбысхан, пірдеезінең чахсы чоохтаспинча* [4, с. 28] – **Характер старшего чабана** начал меняться, стал всем грубить (букв. ни с кем не разговаривает нормально).

Значение обладания, наряду с другими притяжательными, представлено во всех агглютинативных языках. Содержательное

наполнение, которое, безусловно, вписывается в общую семантику, следующее: указывается на *наделение* тем, что выражает основа слова, на факт *обладания* чем-либо. Или, формулируя по-другому, предполагается комплекс значений, которые можно описывать с помощью глагола «иметь». Более детально разбираемую семантику можно охарактеризовать исходя из формальных средств конкретного языка (группы языков). В частности, не редкость, что в большинстве языков, имеющих специальную форму выражения значения обладания, в реальном функционировании эта форма несет и смежные смыслы, косвенно связанные с семантикой обладания. К примеру, в якутском языке (аффикс *-лаах*), как и во многих других тюркских языках (хак. *-лыг*, башк. *-лык*), к этому семантическому полю относятся значения материала, которым предмет обладает частично (*көмүстээх холбууа* 'посеребрянная шкатулка'),местилищ, содержащих вещество (*бутулкалаах уу* 'бутылка воды', досл. 'бутылку имеющая вода'); *тымтайдаах балык* 'рыба, что в кузове', 'рыба, помещенная в кузов'), собирательности (*Балансаптаах* 'Баланшевские'), пребывания в какой-либо организации (*колхозтаах* 'колхозник', 'состоящий в колхозе') [5, с. 243 – 246].

Признав значение «обладания» составной частью семантики «притяжательности», мы сталкиваемся с необходимостью анализа самых разнообразных форм. В разных языках представлена специфическая конфигурация такого рода форм и их объединений. Различие наблюдается даже между типологически близкими и родственными языками, в частности, – тюркскими. В хакасском языке варианты суффиксов *-лыг /-ліг*, *-ныг/-ніг*, *-тыг/-тіг* в зависимости от закона сингармонизма служат для образования прилагательных от существительных и, чаще всего, вносит значение обладания: *тура+лыг* «дом = с домом; имеющий дом», *ипчи+ліг* «жена = женатый; имеющий жену», *пур+ліг* «лист = с листом, имеющий лист, листственный», *хазың+ныг* «береза + с березой, березовый», *чахайах+тыг* «цветок = со цветком, цветочный» и т.д. *Чарых хара харахтыг, чугачах сырай-лыг, ниске сылагай сынныг* Лариса, *килістіре тонан салганда, чаксы чахайах чили оолларның харахтарын позынзар тартып-чатхан* [4, с. 55] – Черноглазая (букв. со светлыми черными глазами), с тонкими чертами лица (букв. с тонким лицом), стройная (букв. с худощавым стройным ростом) Лариса, когда нарядилась, стала привлекать к себе внимание парней, как весенний цветок.

Итак, грамматическое оформление притяжательности свойственно большинству языков, но при этом в агглютинативных языках, чаще других способов, наблюдается строго морфологическое оформление этой категории. Если это явление присутствует, то, как правило, оно представлено во всей группе близкородственных языков.

Способ выражения значения принадлежности в разных языках является образцом качественных различий в проявлениях типологически общей категории (языковой универсалии). Категория принадлежности свойственна и тюркским языкам, и финно-угорским языкам. В обеих группах языков эта категория находит выражение и в сфере имени, и в сфере глагола. Но это выражение по-разному проявляется в тюркских и финно-угорских языках. Например, в хантыйском языке выработалась система противопоставленных друг другу рядов форм субъектного и объектного спряжения, и лично-числовыми суффиксами второго, объектного, ряда служат именно суффиксы принадлежности

из сферы именного формообразования. Две системы спряжения в хантыйском языке симметричны в темпоральном отношении: и в той, и в другой равно образуются формы настоящего-будущего, прошедшего и будущего времени.

Другие закономерности – в тюркских языках. В них в сфере глагола также наблюдается два типа лично-числовых суффиксов – их называют личными окончаниями первой категории и личными окончаниями второй категории. Но функционально они распределяются асимметрично: форманты первой категории, производные от личных местоимений, обслуживают темпоральную сферу настоящего и будущего, а также перфекта, а форманты второй категории, аналогичные притяжательным аффиксам имен, присоединяются к формам прошедшего времени на *-ды* и условного наклонения [6, с. 29].

Если брать всю систему притяжательности, можно отметить еще одно различие между некоторыми финно-угорскими (именно теми, где нет генитива) и тюркскими языками. Оно состоит в том, что наличие родительного падежа дает больше морфологических возможностей для выражения притяжательности. В.А. Плунгян, признавая термины посевивности, принадлежность и притяжательность синонимами, рассматривает способы выражения данной категории на материале большого количества языков [7, с. 167-172, 184-187]. Разбирая основные синтаксические граммы имени, названный автор подробно останавливается на вопросах инвентаря падежей в языках мира и способах построения изафетных (и подобных им) конструкций. «К числу «главных синтаксических падежей» следует отнести и *генитив* (родительный падеж), основной синтаксической функцией которого ... является выражение любого приименного аргумента (даже если при глаголе эти роли в языке различаются) ... Выражая лишь одну обобщенную приименную синтаксическую зависимость, генитив

в индоевропейских языках аккумулировал большое количество разнообразных семантических функций; одной из важнейших является выражение *посессора*, или *обладателя*» [7, с. 169].

Другими словами, в тюркских языках система выражения притяжательности усложняется в результате действия многих факторов: и за счет возможностей генитива, и путем использования специальных притяжательных аффиксов, а также и того свойства этих аффиксов, что они могут присоединяться к любым словам и конструкциям в функциях субстантивов.

Итак, если рассматривать содержательную сторону притяжательности (или посевивности) с позиций общей лингвистики, то можно заметить, что это явление в тех языках, где оно есть, сложное, всепроникающее и разно-уровневое (по средствам выражения). То, что наблюдается в хакасском языке, возводимо к пратюркскому прототипу (является вариацией условного обшюркского типа, т.е. способа проявления притяжательности во всех тюркских языках). Это не противоречит другому обстоятельству: у отдельных языков этой семьи есть определенные особенности в способах и средствах выражения отдельных притяжательных значений.

Сравнивая с другими агглютинативными языками (например, самодийскими, обско-угорскими, финно-пермскими), можно отметить как сходство (использование особых лично-притяжательных суффиксов), так и различие (формирование специфической тюркской притяжательной конструкции изафетного типа). Есть некоторые различия другого плана (в частности, по функционированию лично-притяжательных суффиксов за пределами системы именного словоизменения), но они не так существенны (поскольку связаны с понятиями «принадлежность / обладание» не прямо, а косвенно).

#### Библиографический список

1. *Грамматика хакасского языка*. Под редакцией проф. Н.А. Баскакова. Москва: Наука, 1975.
2. Бидинова А.К. Категория принадлежности в кош-агачском и улаганском говорах теленгитского диалекта алтайского языка. *Сибирский филологический журнал*. 2015; 3: 241 – 247.
3. Краснощеков Е.В. Выражение категории притяжательности в тюркских языках с помощью местоимений. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014; № 5 (35). В 2 частях. Часть II: 113 – 118.
4. Тюкпиеков Н.В. *Хыстарда Сельские будни: повесть, рассказы, одноактные пьесы*. Абакан: Хакасское отделение Красноярского книжного издательства, 1977.
5. Убрыатова Е.И. Аффикс обладания *-лаах* в якутском языке. *Избранные труды. Исследования по тюркским языкам*. Институт филологии СО РАН. Новосибирск, 2011: 242 – 247.
6. Гаджиева Н.З. Тюркские языки. *Языки мира: Тюркские языки*. Москва: Издательство «Индрик», 1997: 17 – 34.
7. Плунгян В.А. *Общая морфология: Введение в проблематику*. Москва: Эдиториал УРСС, 2000.

#### References

1. *Grammatika hakasskogo yazyka*. Pod redakciej prof. N.A. Baskakova. Moskva: Nauka, 1975.
2. Bidinova A.K. Kategorija prinalozhnosti v kosh-agachskom i ulaganskom govorah telengitskogo dialekta altajskogo yazyka. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2015; 3: 241 – 247.
3. Krasnoschekov E.V. Vyrazhenie kategorii prityzhatel'nosti v tyurkskih yazykah s pomoshch'yu mestoimenij. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2014; № 5 (35). V 2 chastyah. Chast' II: 113 – 118.
4. Tyukpiekov N.V. *Hystarda Sel'skie budni: povest', rasskazy, odnoaktnye p'esy*. Abakan: Hakasskoe otdelenie Krasnoyarskogo knizhnogo izdatel'stva, 1977.
5. Ubryatova E.I. Affiks obladaniya *-laah* v yakutskom yazyke. *Izbrannye trudy. Issledovaniya po tyurkskim yazykam*. Institut filologii SO RAN. Novosibirsk, 2011: 242 – 247.
6. Gadzhieva N.Z. Tyurkskie yazyki. *Yazyki mira: Tyurkskie yazyki*. Moskva: Izdatel'stvo «Indrik», 1997: 17 – 34.
7. Plungyan V.A. *Obschaya morfologiya: Vvedenie v problematiku*. Moskva: Editorial URSS, 2000.

Статья поступила в редакцию 05.04.17

УДК 81

**Saidova Z.E.**, postgraduate, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: zarema709@ya.ru

**THE VERBS МАГА AND МОЧЬ AS MEANS OF THE MODALITY OF POSSIBILITY / IMPOSSIBILITY IN THE CHECHEN AND RUSSIAN LANGUAGES.** The article considers modal meanings of possibility / impossibility in the Chechen and Russian languages. The analysis of the field structure of the studied categories in the compared languages has allowed the author to describe basic lexical means of possibility / impossibility, and to identify the nuclear means. The verbs *мага* (maga) in the Chechen language and *мочь* (moch) in Russian language are selected as a core of the modality of possibility by virtue of their frequency and polysemy. In the Chechen language the verb *мага* covers an area of meanings 'to have a right', 'to have an opportunity', at the same time the Russian verb *мочь* has additional meanings to the listed meanings – 'to be able', 'to be capable'. Both verbs are used in different constructions and have multiple meanings included in semantic field of possibility.

**Key words:** modality, functional-semantic field, possibility, impossibility, modal verbs, Chechen language, contrastive linguistics.

**З.Э. Саидова**, аспирант, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: saidova.ze@yandex.ru

## ГЛАГОЛЫ МАГА И МОЧЬ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ ВОЗМОЖНОСТИ / НЕВОЗМОЖНОСТИ В ЧЕЧЕНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются лексические средства выражения модальных значений возможности / невозможности в чеченском и русском языках. Проведённый анализ полевой структуры исследуемой категории в сопоставляемых языках позволил автору описать функционирование основных лексических средств реализации ФСП возможности/невозможности. Глаголы «мага» в чеченском языке и «мочь» в русском языке были выделены и изучены как ядерные конститuentы модальности возможности в силу их частотности и многозначности. В чеченском языке глагол «мага» покрывает зону значений «иметь возможность», «иметь право», в то же время глагол «мочь» в русском языке имеет дополнительные к перечисленным значения «быть в состоянии», «быть способен», используемые для характеристики физических и психических возможностей.

**Ключевые слова:** модальность; функционально-семантическое поле; возможность; невозможность; модальные глаголы; чеченский язык; сопоставительное языкознание.

Средства выражения семантической сферы возможности/невозможности неоднократно становились объектом изучения лингвистов, занимающихся проблемами языковой категории модальности. Так, исследование поля возможности/невозможности с позиций функционально-семантического подхода представлено в соответствующем томе «Теории функциональной грамматики» [1], в диссертационных работах С.С. Ваулиной, Л.Ю. Подручной, Ю.В. Гапоновой и др. Описание категории модальности в чеченском языке впервые провела Т.И. Дешериева в работе «Категория модальности в нахских и иноструктурных языках» [2]. Тем не менее, многие вопросы, касающиеся данной языковой категории, до сих пор остаются дискуссионными. Сохраняют свою актуальность изыскания функционально-сопоставительной направленности, предполагающие многоаспектный анализ языковых единиц с целью выявления и описания их семантического и функционального потенциала.

В этом плане, на наш взгляд, особый интерес представляет анализ средств выражения различных оттенков значений возможности/невозможности в аспекте сопоставительного изучения функционально-семантических полей модальности возможности/невозможности в чеченском и русском языках. Материалы исследования могут быть использованы при разработке ряда вопросов теоретической грамматики, а также при составлении сравнительных грамматик нахско-дагестанских языков и сопоставительных грамматик разноструктурных языков.

Функционально-семантическое поле возможности/невозможности включает ряд значений, образующих полевую структуру исследуемой категории. В нашей статье, содержащей результаты анализа ФСП возможности/невозможности в английском языке [3], мы установили градацию основных значений исследуемой категории, выделив в качестве центрального значения «возможность», а в качестве периферийных – «способность, умение», «разрешённость», «отрицательная возможность», «невозможность», «запрет».

Данные значения, актуальные для языков, в которых представлена исследуемая языковая универсалия, могут быть выражены различными средствами языка. Как отмечают С.С. Ваулина и Е.Н. Магдалинская, «в качестве ядерных конститuentов микрополей ситуативной модальности выступают наиболее частотные, выражающие модальное значение в наиболее общем виде и не маркированные с точки зрения сферы употребления и эмоционально-экспрессивной окраски модальные модификаторы» [4, с. 8]. Применительно к категории возможности/невозможности таким критериям в русском языке соответствует, по наблюдениям исследователей, глагол **мочь**, выражающий основные частные значения возможности – «иметь возможность», «быть в состоянии», «быть способным», «иметь право что-л. делать», а в чеченском языке – глагол **мага**, выражающий значения «быть в состоянии», «иметь возможность», «иметь право что-л. делать», «подойти, оказаться приемлемым».

Глаголы **мочь** и **мага**, выступая в текстах различной функционально-стилистической принадлежности, передают весь спектр вышеуказанной модальной семантики возможности. Рассмотрим примеры употребления в чеченском языке глагола **мага**:

- в значении «иметь или не иметь возможность выполнить действие» под влиянием объективных обстоятельств:

*Цара г1оьнна шайн кеманах дахкхита а мегга* [5, с. 16]; *Со гича, веза а мегара цунна* [6, с. 50]; *Кхана делкбале довла а мегга вай!* [5, с. 47];

- в значении «иметь или не иметь право выполнить действие» в силу существования определенных норм или законов:

*Со санна ала мегар долуш, халонаш, баланаш лайна, цхьа висина стаг ву хьо* [6, с. 69]; *Г1ийлачу стагама зулам дар ца ма-*

*гадо я шар1о а, и вайи г1иллакхо а* [5, с. 408]; *Ша тхуна х1уьу дан мегга мьотту* [там же, с. 222];

- в значении «подойти, быть приемлемым»:

*Лорис-Мелликовн омранца, г1арабевллачу молланашкий, къеда- нашкий, 1едална мегачу чулацамца массарна цхьатера хьехамаш язбайтима, улло шатайла прнказаш тиАсуна, уьш массо ярташкий, маьждагашкий д1асабахьнирта* [5, с. 10];

*Басе шершина лнчу а еьна х1оьттинчу торха т1ехь даькххинчу цунна гуобаккхина ала мегар долуш лоха берд бара* [6, с. 68].

В русском языке у глагола **мочь** есть видовая пара **смочь**, которая может выступать в высказываниях как экспликатор значения реализованной модальности, выражающий самую высокую степень вероятности. Так, в форме прошедшего времени глагол **смочь** придает высказыванию семантику реальности содержания, в то время как форма будущего времени выражает коннотация уверенности в достоверности высказывания.

В русском языке в структуре предложения замена глагола в форме сослагательного наклонения конструкцией «**мочь+инфинитив**» актуализирует значение возможности, но не обязательности реализации действия: *Илья, который в другой компании мог бы себе позволить и сквернословие, и грубую шутку, в присутствии Сани подтягивался* [7, с. 107].

Значения возможности в чеченском языке могут быть переданы двумя моделями:

1) инфинитив + **мега** 'мочь' (высокая степень вероятности): *Хаац тахана-кхана кхача мегга* [5, с. 221]. *Маира т1емалон а, динан фанатнкаш а болчу церан, вайга цабезам массерчул т1ех ч1ога1а х1ла мегга* [там же, с. 18]. *Цигахь сайна гленх а гундоцчу дарже кхача мегга со кхузахь* [там же, с. 439];

2) инфинитив + **а мегга** 'мочь' (в значении «может быть»): *Хьанна хаьа, шайш маршабевлла, соьца каторгехь хилла накьостий а цига бахка а ма мегга...* [6, с. 51]. *«Хьанна хаьа, берриг бохурге санна, ишта х1ла а ма мегга уьш* [5, с. 255]. *Вуха ца вогуш стаг нисвала а мегга* [там же, с. 375];

3) инфинитив + **а мегара** 'мочь' (низкая степень вероятности):

*Со гича, веза а мегара цунна* [6, с. 50]. *Хьо-м, цхьанна гучуваьлпехь к1елхьара ца валавала а мегара, ткъа иштта меттиг сайна лоттаелча со ц1енна чекхваьлла!* [5, с. 54].

В русском языке наиболее частотными конструкциями, выражающими значения возможности/невозможности, являются конструкции с глаголом **мочь**, который представляет собой ядерный конститuent данного функционально-семантического поля. Ядерную семантику глагола **мочь** в русском языке формируют значения «иметь возможность», «быть в состоянии», «быть способен». Например: «*Окна в этой зале не нуждались в решетках, вряд ли кто смог бы сюда подняться снизу: дом даже слегка нависал над обрывом, создавая иллюзию врывающейся в ущелье каравеллы*» [8, с. 10] = не способен. Отсутствие регулярных индивидуализирующих синтаксических и семантических критериев позволяет рассматривать значения «иметь возможность» и «быть в состоянии» как варианты формы. Эти значения находятся в одной смысловой плоскости и часто требуют контекстного уточнения семантики. Отмечая возможность реализации содержания высказывания, субъект часто указывает на внешние или внутренние обстоятельства. Например: «*Телефона у них тогда еще не было, и Анна Александровна не могла ей сообщить, что ее сын жив*» [7, с. 92] = «не имеет возможности» (есть внешние условия). Ср.: «*Он поднял вверх левую [руку], а половина правой качнулась, но подняться не смогла*» [там же, с. 52] или «*Она была матерью десятиклассника, но он не мог вспомнить, кого именно*» [там же, с. 76] = «не в состоянии».

Глагол *мочь* сочетается с инфинитивом, обозначающим действие, о возможности которого идёт речь: «Я мог бы *остановиться, выкурить сигарету под баскетбольной корзиной* [9, с. 36]; *Здесь они могли схватить лопату, чугуны щипцы или топор...* [там же, с. 29]. При таком употреблении глагол *мочь* обладает следующей синтаксической структурой: обязательные актанты – субъект действия (подлежащее) и объект (прямое дополнение к инфинитиву). Последний может быть выражен местоимением. Например: *Я шел через зону, хотя мог бы обойти ее по тропе нарядов* [там же, с. 33]; *И каждый будет освещать фонариком лицо, чтобы солдат на вышке мог его узнать...* [там же, с. 41].

Модальный глагол *мочь* в значениях «способность» и «возможность» в одинаковой мере указывает на «возможность», и различие их модно установить путем подбора синонимов. Например, ср. *Он с шестого класса все пробовал, но никак не мог научиться* [7, с. 124] = «не был способен» и *Разглядеть черты*

*ее лица он не мог* [8, с. 326] = «не имел возможности». Поскольку здесь налицо связь семантического характера, мы рассматриваем *могу* = «способен» и *могу* = «имею возможность» как полисемантический.

Проведенный нами анализ способности глаголов *мочь* и *мага* репрезентировать модальность возможности, показал, что исследуемые языковые единицы являются постоянными средствами выражения всех основных значений ФСП возможности/невозможности в чеченском и русском языках. Глагол *мочь* в русском языке обладает более широким спектром значений в рамках ФСП возможности/невозможности по сравнению с функционалом глагола *мага* в чеченском языке. В то же время глагол *мага* в чеченском языке способен выражать значения, находящиеся вне семантики исследуемого поля (значение «подойти, быть приемлемым»). Оба глагола в представляемых языках участвуют в образовании языковых конструкций с семантикой возможности/невозможности, благодаря чему расширяется их потенциал.

#### Библиографический список

1. *Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность.* Ответственный редактор А.В. Бондарко. Ленинград: «Наука», 1990.
2. Дешериева Т.И. *Категория модальности в нахских и иноструктурных языках.* Москва, 1988.
3. Ваулина С.С., Магдалинская Е.Н. Глаголы *мочь* и *мо́с* как ядерные конститuentы модальных микрополей возможности в русском и польском языках. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология.* 2014; 8: 7 – 12.
4. Саидова З.Э. Структура функционально-семантического поля модальности возможности/невозможности в английском языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, 2016; 12. Ч. 4: 161 – 163.
5. Айдамиров А. *Долгие ночи: Роман-хроника.* Издание 2-ое, дополненное. Грозный: Чеч.-Инг. издат.-полиграф. объединение «Книга», 1990.
6. Айдамиров А. *Дарц.* Грозный, 2006.
7. Улицкая Л. *Зеленый шатер:* роман в 2 т. Том 1. Москва: Эксмо, 2011.
8. Рубина Д. *Белая голубка Кордобы: повести и рассказы.* Москва: Эксмо, 2013.
9. Довлатов С. *Заповедник.* Москва: Азбука-классика, 2009.

#### References

1. *Teoriya funkcional'noj grammatiki: Temporal'nost'. Modal'nost'.* Otvetstvennyj redaktor A.V. Bondarko. Leningrad: «Nauka», 1990.
2. Dësherieva T.I. *Kategoriya modal'nosti v nahskih i inostrukturnyh yazykah.* Moskva, 1988.
3. Vaulina S.S., Magdalinskaya E.N. Glagoly *moch'* i *móс* kak yadernye konstituenty modal'nyh mikropelej vozmozhnosti v ruskom i pol'skom yazykah. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psihologiya.* 2014; 8: 7 – 12.
4. Saidova Z. E. Struktura funkcional'no-semanticheskogo polya modal'nosti vozmozhnosti/nevozmozhnosti v anglijskom yazyke. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Tambov: Gramota, 2016; 12. Ch. 4: 161 – 163.
5. Ajdamirov A. *Dolgie nochi: Roman-hronika.* Izdanie 2-oe, dopolnennoe. Groznyj: Chech.-Ing. izdat.-poligraf. ob`edinenie «Kniga», 1990.
6. Ajdamirov A. *Darc.* Groznyj, 2006.
7. Ulickaya L. *Zelenyj shater:* roman v 2 t. Tom 1. Moskva: `Eksmo, 2011.
8. Rubina D. *Belaya golubka Kordoby: povesti i rasskazy.* Moskva: `Eksmo, 2013.
9. Dovlatov S. *Zapovednik.* Moskva: Azbuka-klassika, 2009.

Статья поступила в редакцию 31.03.17

УДК 181-114.4

**Telpov R.E.,** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia), E-mail: roman-telpov@yandex.ru*

**SEMANTIC NEOLOGISMS AND OCCASIONALISMS: THE PROBLEM OF PRESERVATION OF THE STYLISTIC EFFECT IN TRANSLATION.** In the article on the material of authorial neologisms of different types, used in works of science fiction, the author considers the problem of preserving their semantic and derivational peculiarities when translating them into Russian and foreign languages. In relation to the author's neologisms in works of science fiction the researcher uses the term "neologisms of science fiction" and believes that neologisms of science fiction are a special kind of an author's lexical neologisms that on a lot of feature (the presence of double denotation, creative and nominative function, formation by analogy to group of words) are different from the author's lexical neologisms used in the language of poetry and the media. The material of the author's neologisms of the works of Stanislaw Lem, and A. N. and B. N. Strugatsky, translated from Russian language and into Russian language, demonstrate different mechanisms of transfer. The article gives practical recommendations that help in the translation of different types of authors' lexical neologisms to preserve their inherent emotional-aesthetic or creative function.

**Key words:** neologisms, occasionalisms, science fiction, lost in translation.

**R.E. Тельпов,** *канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, E-mail: roman-telpov@yandex.ru*

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ И ОККАЗИОНАЛИЗМЫ: ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ СТИЛИСТИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ

В статье на материале авторских неологизмов разного типа, употребляемых в произведениях научно-фантастической литературы, рассматривается проблема сохранения их семантических и словообразовательных особенностей при переводе на русский и на иностранные языки. По отношению к авторским неологизмам в произведениях научной фантастики в статье применяется термин новообразования НФ, а также проводится мысль о том, что новообразования НФ – это особый вид авторских лексических новообразований, которые по ряду признаков (наличие двузначного денотата, креативная и но-



минативная функция, образование по аналогии к группам слов) отличаются от авторских лексических новообразований, используемых в языке поэзии и СМИ. На материале авторских неологизмов из произведений Станислава Лема, а также А.Н. и Б.Н. Стругацких, переведенных как с русского языка, так и на русский язык, демонстрируются разные механизмы перевода подобных слов. В статье также даются практические рекомендации, помогающие при переводе разных типов авторских лексических новообразований сохранить свойственную им эмоционально-эстетическую или креативную функцию.

**Ключевые слова:** неологизмы, окказионализмы, научная фантастика, трудности перевода.

Рассмотрим, прежде всего, семантические и словообразовательные особенности, отличающие новообразования НФ от авторских слов, используемых в других жанрах (прежде всего, в языке поэзии и печатных СМИ). Слова, составляющие вторую группу авторских новообразований, создаются с отступлениями от сложившихся в языке словообразовательных типов, выполняют в тексте экспрессивно-эстетическую функцию, создаются по аналогии к отдельным словам, состоят, как правило, из двух основ, отражающих индивидуальное восприятие свойств предмета, каждая из которых должна быть легко узнаваема. В качестве примера слов подобного типа можно привести следующие слова, употребившиеся в языке поэзии начала XX века: *генизма, журчей, смелец, цветёнок* (из произведений Вас. Каменского); *прошлец, нехотья, очери, наимап, грезюги, мечтежники* (из произведений В. Хлебникова); *прихвятизация, шлагокоон, мемуаризм, видиот* (из печатных СМИ – см. подробнее [1]).

Если подобные слова используются в фантастических произведениях, то в произведениях, как правило, антиутопического или игрового характера, наличие окказионализмов в которых помогает подчеркнуть фантастичность и абсурдность создаваемого писателями-фантастами мира. Построенные по подобному образцу слова, как правило, употребляются однократно, и свою функцию они лучше всего выполняют, употребляясь с другими словами данного типа в составе пародийных словарей, псевдонаучных размышлений и т.д. В качестве ярких примеров фантастических текстов, в которых подобные окказионализмы встречаются в большом количестве, можно назвать антиутопические произведения Станислава Лема, в частности, его роман «Wizja lokalna» (см. [2]), в переводе на русский язык, осуществленном К. Душенко, получивший название «Осмотр на месте» (см. [3]). Одним из примеров, употребляемых в этом романе окказионализмов, является слово *колонизация* 'ссылка в задние районы курдла (фантастического существа, внутри которого живут разумные существа, населяющие созданный Станиславом Лемом мир)', которое переводит придуманный Станиславом Лемом окказионализм *ozadnictwo*, созданный путем совмещения слов *osadnictwo* 'поселение' и *zad*. К. Душенко, переводя слово *ozadnictwo* как *колонизация*, сохраняет заложенный в слове *ozadnictwo* комический эффект, используя имитацию способа наложения основ (см. подробнее [1, с. 77]) с невозможным фонетически, но якобы имевшим место переходом звука *d* в слове *zad* в *ц* в слове *колонизация*. Комический эффект сохраняется за счет использования сходного ассоциативного ряда (ряда, построенного на ассоциациях с отдельными словами, а не с группами слов (см. ниже)), а также за счет использования окказионального способа словообразования (или его имитации), как это представлено в приведенном выше примере). При сохранении двух отмеченных нами выше особенностей комический эффект, присутствующий в оригинале, сохраняется – перевод воспроизводит стилистический эффект от слова, ярко демонстрирующего, прежде всего, свою вымышленность и подчеркивающего вымышленность мира, созданного автором (см. подробнее [4]).

Для типа индивидуально-авторских новообразований, которые мы называем новообразованиями НФ, характерны другие признаки: наличие внутренней противоречивости денотата; скрытая (предметно-логическая) выразительность; наличие, прежде всего креативной функции, а не экспрессивно-эстетической; аналогия с отдельными словами, а не с классами слов. Под внутренней противоречивостью денотата мы, вслед за Н.В. Новиковой понимаем «наличие денотата с двумя знаками: отрицательным (по отношению к современной действительности) и положительным (по отношению к моделируемому писателями-фантастами обществом)» [5, с. 30]. Внутренняя противоречивость денотата в новообразованиях НФ определяет особое место индивидуально-авторских новообразований подобного типа, отличающее их от окказионализмов в поэзии и жанрах СМИ, в которых, наш взгляд, либо подчеркивается глубоко личностное восприятие явлений действительности, названных посредством окказионализмов, либо демонстрируется принципиальная вымышленность данных явлений. Со скрытой выразительностью, которая, по мнению Е.А. Белоусовой, у новообразований НФ «возникают

при необходимости назвать какие-то предметы или явления» [6, с. 9], связана функция, которую мы, вслед за С.Н. Соскиной, будем называть креативной функцией: «Они (новообразования НФ – *примечание наше – Р.Т.*) участвуют в построении воображаемых миров, описываемых в произведениях этого жанра, помогают создать определенную атмосферу, фантастический антураж. Мы называем эту функцию креативной» [7, с. 25]. Таким образом, специфику характерных для научно-фантастической литературы новообразований можно определить следующим образом: новообразование НФ – это особый вид лексических новообразований, созданных для обозначения «двузначных» денотатов (с отрицательным знаком – по отношению к нашей действительности, и с положительным – по отношению к действительности, описываемой в научно-фантастическом произведении), выполняющих в тексте креативную функцию и создаваемых по аналогии к отдельным группам слов.

На наш взгляд, именно наличие экспрессивно-эстетической функции делает окказионализм «словом-метеором», тесно связанным с текстом поэтического произведения или с газетной статьей, в которой было употреблено данное слово. Скрытая выразительность, свойственная новообразованиям НФ, напротив, обеспечивает данному типу авторских новообразований определенную устойчивость и возможность употребляться вне контекста. Известны названия, переходящие из одного фантастического произведения в другое, составляющие в силу этой особенности некоторую аналогию «бродячим сюжетам» в фольклоре. Известны многочисленные случаи омонимии новообразований НФ по отношению к словам, не обозначающими вымышленные явления и не обладающими двузначным денотатом, зачастую никак не связанными с произведениями, в которых они употребляются. В качестве примера таких слов можно привести слово *терминатор*, которое в польском языке (*terminator*) имеет омоним со значением 'ученик', и потому в польских кинотеатрах одноименный фильм шел первоначально под названием «Elektroniczny morderca» 'электронный убийца'. Принципиальная схожесть с отдельными типами слов (прежде всего, терминологического характера) создают затруднения в определении словообразовательной структуры новообразований НФ. Вместе с тем, у новообразований НФ кроме двухстороннего денотата есть еще одна особенность, которая мешает им слиться со словами, представленными в узуальной сфере, а следовательно – позволяет выполнять присущую им креативную функцию – это их устойчивость, создаваемая путем последовательного употребления одних и тех же слов для обозначения одних и тех же фантастических феноменов на протяжении всего текста. Подобная фокусировка на отдельных словах, обозначающих разного рода фантастические феномены, с одной стороны, является фактором, нарушающим характерную для фантастических текстов усредненную норму языка (см. [8]), что делает описываемый писателями-фантастами мир менее правдоподобным. С другой стороны, постоянное обращение к одним и тем же авторским неологизмам для обозначения одних и тех же реалий делает описываемый писателями-фантастами мир поистине фантастичным и необычным, способствует раскрытию креативной функции, о которой мы сказали выше. В связи с этим возникает и практическая рекомендация, которой, на наш взгляд, должны придерживаться переводчики, работающие с фантастической литературой – чтобы сохранить креативную функцию новообразования НФ нужно последовательно использовать одно и то же слово для перевода одного и того же новообразования. На наш взгляд, вполне возможен вариант, когда новообразование НФ либо остается без перевода, либо используется слово из узуальной сферы. Но свою креативную функцию новообразование НФ способно играть только тогда, когда оно последовательно переводится одним и тем же словом. В качестве перевода, не вполне воплотившего креативные интенции автора, можно привести перевод на английский язык повести братьев Стругацких «Пикник на обочине», осуществленный в 1977 году, а в качестве примера перевода слова, не полностью отразившего креативные интенции автора, можно привести перевод новообразования НФ *хабар*, значение которого можно истолковать как 'представляющие материал-

ную ценность предметы, выносимые сталкерами из Зоны'. Слово создано А.Н. и Б.Н. Стругацкими путем сужения узкого значения слова *хабар*, которое в словарях русского языка толкуется 'взятка' или 'барыш' и снабжается пометой 'устаревшее' или 'просторечное' (см. [9-IV: с. 590]). В повести А.Н. и Б.Н. Стругацких данное слово употребляется в качестве яркой приметы языка сталкеров. Нам приходилось исследовать специфику слова *хабар* в качестве единицы, имитирующей воровское аргю (см. подробнее [10]). Слово *хабар* выполняет в тексте повести номинативную функцию и обладает явно ощутимой сниженной стилистической окраской, придавая речи сталкеров особый колорит, делает их речь похожей на воровское аргю. Вместе с тем, необычность данного слова, обусловленная его малоупотребительностью, создает и определенный эффект остранения, не согласуясь с воспроизводимым в повести «Пикник на обочине» псевдозападным антуражем, делает изображаемый в повести мир поистине необычным и фантастичным. В английском переводе эквивалентом слова *хабар* стало несколько слов, наиболее частотное из которых – слово *swag* 'награбленное добро, добыча, взятка'[15-II: с. 580] (ср. *You can have all the swag, he gasped. "just don't leave me. / What's the matter?" Burbridge whined from the car. "You haven't spilled the water, and the finishing gear is dry. What are you waiting for? Come on, hide the swag!" / He pulled the swag from the false gas tank, fixed up the car, put the bag in an old wicker basket, put the fishing gear, still damp and covered with grass and leaves, on top, and put the fish that Burbridge had bought in a store in the suburbs last night on top of everything* (здесь и далее повесть «Пикник на обочине» цитируется по [12])). В некоторых случаях английским названием данного фантастического феномена служит слово *loot* 'добыча, награбленное добро, незаконные доходы'[15-I: с. 815] (ср. *Maybe it's because Kirill never slipped Ernest any loot under the counter. / Of course, shipping the loot to Europe must cost plenty*) или жаргонное *stuff* 'краденое, краденые вещи'[15-II: с. 561] (*The last time I had gone into the Zone at night was three months ago, and I had gotten rid of most of the stuff and had spent almost all of the money*). Использование трех разных слов для перевода одного новообразования *хабар* сохраняет сниженную стилистическую окраску, отличающую речь героев «Пикника на обочине», но при подобном переводе пропадает остраляющий эффект, слово *хабар* перестает выполнять свою креативную функцию.

Примером перевода, сохранившим креативную функцию слова *хабар*, является перевод на немецкий язык, выполненный в 1979 году, в котором *хабар* переводится словом *Ramsch* 'хлам'[13: с. 683] (ср. *Mit der Zone verhielt sich's so: kam jemand mit Ramsch zurück dann war das so was wie ein Wunder; kam er einfach heil wieder raus, war's auch schon viel horte er die Kugeln der Patrouille pfeifen, ohne was abzukriegen, so hatte er Glück gehabt, und das alles übrige war Schicksal* (перевод повести на немецкий язык цитируется по [14])). При переводе слова *хабар* как *Ramsch* сохраняется сниженная стилистическая характеристика речи сталкеров, а последовательное использование данного слова для обозначения одного и того же фантастического феномена способствует выполнению этим словом его креативной функции. Переводчик слова *хабар* на немецкий язык, видимо, попытался осмыслить значение данного слова, исходя из метафорического объяснения появления Зон, закрепившегося в названии *Пикник на обочине* или в переводе на немецкий язык *Piknik am Wegesrand* (см. подробнее [10]). При подобном переводе усиливается символическое содержание, присутствующее в данном фантастическом феномене, что также способствует усилению эффекта остранения.

В заключении отметим, что в произведениях фантастики используется два типа авторских лексических новообразований: окказионализмы и новообразования НФ. Для окказионализмов характерно использование окказиональных способов словообразования, а в произведениях они, прежде всего, подчеркивают вымышленность создаваемых писателями фантастических миров. При переводе данная функция у окказионализмов сохраняется при условии сохранения ассоциативной связи с обозначаемым предметом, а также при условии использования в оригинале и переводе одного и того же словообразовательного типа.

Новообразования НФ, с одной стороны, должны придавать описываемому посредством их миру правдоподобность (что достигается путем создания новообразований НФ, похожих на группы слов, прежде всего, имитирующих терминологическую лексику), но вместе с тем и делать его необычным. Последнее достигается строгим закреплением за одним фантастическим феноменом одного и того же названия, а при переводе сохраняется посредством использования одного и того же слова.

#### Библиографический список

1. Улуханов И.С. *Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация*. Москва, 1996.
2. Stanisław Lem. *Wizja lokalna*. Krakow: Wydawnictwo Literackie, 1982.
3. Лем Ст. «Осмотр на месте». *Формула Лимфатера: фантастические произведения*. Москва: Издательство Текст, ЗАО Изд-во ЭКСМО, 1997.
4. Тельпов Р.Е. Юмористические окказионализмы Станислава Лема в переводе на русский язык. Хумор и сатира в координате на XXI век: сборник от научни статьи. Редактор-составитель М.Н. Капрусова. Варна: ЦНИИ «Парадигма» – ISBN 978-619-7142-12-9.
5. Новикова Н.В. *Новообразования в современной научной фантастике. (словообразовательный и нормативно-стилистические аспекты)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1988.
6. Белоусова Е.А. *Окказиональное слово в произведениях современной научной фантастики*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Майкоп, 2002.
7. Соскина С.Н. *Окказиональные образования научной фантастики (на материале английского языка)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ленинград, 1980.
8. Тельпов Р.Е. Принцип «единой посылки» в жанрах научной фантастики в свете теории «возможных миров» и теории «аномально-художественного мира». *Гуманитарный научный журнал*. Саратов, 2014; 1: 37 – 40.
9. *Словарь русского языка*. В 4-х томах. Под редакцией А.П. Евгеньевой. 2-е издание, исправленное и дополненное. Москва: Издательство «Русский язык», 1984.
10. Тельпов Р.Е. Русские семантические неологизмы в английском и немецком переводах. Актуальные вопросы изучения духовной культуры в контексте диалога цивилизаций: Россия – Запад-Восток. *Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействия*. XVI Кирилло-Методиевские чтения 19 мая 2014 года: материалы международной научно-практической конференции. Москва – Ярославль: Ремдер, 2015.
11. *Большой англо-русский словарь*. В 2-х томах. Под общим руководством И.Р. Гальперина. Издание второе, стереотипное. Москва: Издательство «Русский язык», 1995.
12. Strugatsky, Arkady and Boris. *Roadside Picnic. Tale of the Troika (Best of Soviet Science Fiction)*. New York: Macmillan Pub Co.
13. *Немецко-русский (основной) словарь*: Ок. 95 000 словарных статей. 3-е издание стереотипное. Москва: «Русский язык», 1995.
14. Arkadi und Boris Strugazki. *Piknik am Wegesrand: Utopische erzählung*. Berlin, 1979.

#### References

1. Uluhanov I.S. *Edinicy slovoobrazovatel'noj sistemy russkogo yazyka i ih leksicheskaya realizaciya*. Moskva, 1996.
2. Stanisław Lem. *Wizja lokalna*. Krakow: Wydawnictwo Literackie, 1982.
3. Lem St. «Osmotr na meste». *Formula Limfatera: fantasticheskie proizvedeniya*. Moskva: Izdatel'stvo Tekst, ZAO Izd-vo "EKSMO", 1997.
4. Tel'pov R.E. Yumoristicheskie okkazionalizmy Stanislava Lema v perevode na russkij yazyk. Humor i satira v koordinatite na XXI vek: sbornik ot nauchni statii. Redaktor-s'tavitel' M.N. Kaprusova. Varna: CNII «Paradigma» – ISBN 978-619-7142-12-9.
5. Novikova N.V. *Novoobrazovaniya v sovremennoj nauchnoj fantastike. (slovoobrazovatel'nyj i normativno-stilisticheskie aspekty)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1988.
6. Belousova E.A. *Okkazional'noe slovo v proizvedeniyah sovremennoj nauchnoj fantastiki*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Majkop, 2002.
7. Soskina S.N. *Okkazional'nye obrazovaniya nauchnoj fantastiki (na materiale anglijskogo yazyka)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Leningrad, 1980.

8. Tel'pov R.E. Princip «edinoj posylki» v zhanrah nauchnoj fantastiki v svete teorii «vozmozhnyh mirov» i teorii «anomal'nostej hudozhestvennogo mira». *Gumanitarnyj nauchnyj zhurnal*. Saratov, 2014; 1: 37 – 40.
9. Slovar' russkogo yazyka. V 4-h tomah. Pod redakciej A.P. Evgen'evoj. 2-e izdanie, ispravlennoe i dopolnennoe. Moskva: Izdatel'stvo «Russkij yazyk», 1984.
10. Tel'pov R.E. Russkie semanticheskie neologizmy v anglijskom i nemeckom perevodah. Aktual'nye voprosy izucheniya duhovnoj kul'tury v kontekste dialoga civilizacij: Rossiya – Zapad-Vostok. *Slavyanskaya kul'tura: istoki, tradicii, vzaimodejstviya. XVI Kirillo-Mefodievskie chteniya 19 maya 2014 goda*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva – Yaroslavl': Remder, 2015.
11. Bol'shoj anglo-russkij slovar'. V 2-h tomah. Pod obschim rukovodstvom I.R. Gal'perina. Izdanie vtoroe, stereotipnoe. Moskva: Izdatel'stvo «Russkij yazyk», 1995.
12. Strugatsky, Arkady and Boris. *Roadside Picnic. Tale of the Troika (Best of Soviet Science Fiction)*. New York: Macmillan Pub Co.
13. *Nemecko-russkij (osnovnoj) slovar'*: Ok. 95 000 slovarnyh statej. 3-e izdanie stereotipnoe. Moskva: «Russkij yazyk», 1995.
14. Arkadi und Boris Strugazki. *Piknik am Wegesrand: Utopische erzählung*. Berlin, 1979.

Статья поступила в редакцию 05.04.17

УДК 82(09)

**Abdullina L.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan State University (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan), E-mail: [abdullinal@yandex.ru](mailto:abdullinal@yandex.ru)

**Markina P.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: [pvmarkina@mail.ru](mailto:pvmarkina@mail.ru)

**“BATYRBEK’S KHANATE” OF G. D. GREBENSHCHIKOV: AUTHOR’S CONCEPTION OF THE IMAGOLOGICAL DISCOURSE.** The article was written within the grant of Russian Humanitarian Fund, project № 16-14-22002. The research is built on G.D. Grebenshchikov’s philosophical and aesthetic relationships system of peoples in Eastern Eurasia. The work is based on historically established “national identity” of the Kazakh people (as well as nature, agriculture and wealth), which becomes a determining factor in their opposition to the Russian merchants. Grebenshchikov as an artist was engaged in research of marginal life of peoples, ethnic groups and local cultures throughout his all life and never distanced himself from them. There were no boundaries and the concept of “a stranger” to him. Miraculously, he managed to create the illusion of not “alien”, outside observer, but at the same time to be participant directly in the chronicler, retaining the actual events and details of the known world. There are two opposite societies – the Russian settlers and Kyrgyz nomads. They are depicted with all the advantages and disadvantages. The writer refers to the time, when the national identity of each legendary people disintegrated.

**Key words:** G.D. Grebenshchikov, “Batyrbek’s Khanate”, imagological discourse, image of the Kirghiz (Kazakh), mytho-poetics.

**Л.И. Абдуллина**, канд. филол. наук, доц. Восточно-Казахстанского государственного университета имени С. Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан, E-mail: [abdullinal@yandex.ru](mailto:abdullinal@yandex.ru)

**П.В. Маркина**, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: [pvmarkina@mail.ru](mailto:pvmarkina@mail.ru)

## «ХАНСТВО БАТЫРБЕКА» Г.Д. ГРЕБЕНЩИКОВА: АВТОРСКИЙ ВАРИАНТ ИМАГОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Статья выполнена в рамках гранта Российского фонда фундаментальных исследований (Отделений гуманитарных и общественных наук), проект № 16-14-22002 «Русская словесность на трансграничном пространстве России и Казахстана: процессы интеграции»

В статье рассматривается имагологический аспект в повести Г.Д. Гребенщикова «Ханство Батырбека». Осмысливается выстроенная автором философско-эстетическая система взаимоотношений народов восточной территории Евразии. Обусловленная исторически «национальная самобытность» казахов (наряду с природой, хозяйством и богатством) становится определяющим началом в противопоставлении русским купцам. Художник, на протяжении всей жизни занимающийся исследованием, условно говоря, маргинального быта народов, этносов и локальных культур, никогда не дистанцировался от них. Для него не существовало границ и самого понятия «чужого». Ему удавалось создавать иллюзию не «чужого», стороннего наблюдателя, но непосредственного участника-летописца, фиксирующего реальные события и детали известного ему миропорядка. Два оппозиционных мира – русских осёдлых поселенцев и киргизов-кочевников – изображены со всеми достоинствами и недостатками. Писатель обращается ко времени, когда стирается самобытность каждого народа.

**Ключевые слова:** Г.Д. Гребенщикова, «Ханство Батырбека», имагологический дискурс, образ киргиза (казаха), мифопоэтика.

По отношению к творческому наследию Г.Д. Гребенщикова, на наш взгляд, справедливо говорить об имагологии не столько в аспекте «интерпретации образов «других», «чужих», инородных для воспринимающего объектов», сколько об имагологии как «образоведении» [1, с. 29]. Постигая законы «образоведения», убеждаешься в авторском стремлении к обобщению и выявлению внутри национального сознания общих представлений о внешних объектах. Воссозданная Гребенщиконым художественная реальность опирается на народные представления и оценки, с помощью фольклорной эпики художественно осваивает фольклорные типы: в канву живой повести родного края органично вплетены мифология и этнография.

Гребенщикова, по его собственным многочисленным признаниям, осознаёт свой долг и призвание заинтересовать других теми фактами и наблюдениями, которые он обнаруживает в процессе своей кропотливой работы бытописателя-этнографа. В сформировавшейся стилиевой манере художника высокохудожественный язык граничит с поэтической патетикой и хрони-

кальной достоверностью очеркового письма. Анализируя традиции пейзажного бытописания и стиль рассказов Гребенщикова, Е.Н. Барбашова приходит к выводу, что «реалистичные пейзажные зарисовки становятся основой повествования... картины природы воплощают циклическое понимание времени, философию космизма» [2, с. 246]. Именно в этом ключе получает художественное развитие и казахская тематика.

Г.Д. Гребенщикова, по свидетельству современников, свободно владел казахским языком, имел восточные корни (известный факт биографии: отец, потомок хана-кочевника), чувствовал их на генетическом уровне и засвидетельствовал в фактах своей жизненной и писательской биографии. Этнографический очерк «Каркаралинский мещанин», пьеса «Славный джигит» (1907), названная по-казахски «Джаксы джигит», перевод с польского поэмы Густава Зелинского «Киргиз», наконец, издательство «Алатас» (по-казахски «Пегий камень»), организованное совместно с Рерихом в Нью-Йорке (1928 г.) – всё это факты одного ряда, свидетельствующие о том, что киргизский быт для автора

не чужой, а свой мир (подробнее [3], о стилистической роли тюркизов в повести «Ханство Батырбека» [4]).

Жизнь и быт киргизов в «Ханстве Батырбека» показаны в их первобытной первозданности, в органичной связи с природой. Между человеком и природой существуют отношения гармонии: степь всегда успокаивающе действовала на Батырбека, рассказывая старые сказки, воскращая «в памяти дни детства и юности, дни вольных кочевков и лихих скачек во время праздников...» [5, с. 163]. Киргиз сверяет время по природным часам («на исходе девятая луна»). После долгой засухи дождь для степняка – долгожданный, желанный гость. Природа открыта человеку, ласково улыбается ему. И человек себя не разделяет с ней: «степные-степные хлопоты» помогают Батырбеку забыть, а ритм «всегдашней жизни» отодвигает душевную тоску. Батырбек повеселел при виде ярко позеленевшей степи. Он радовался, что корм приправит и скот отдохнет. Изобразительно-выразительные средства художник черпает из природного и бытового окружения степного жителя.

Сопровождает киргиза протяжная песня, которую он поёт, качаясь в седле в такт бегу лошади. Песня обрамляет повествование, в ней заключена жизненная философия кочевого народа, она хранит глубокую вековую преемственность. В раздольной песне Батырбека, которая занимает всю первую главу повести, гордая история его знатного ханского рода: дед Маймырхан – «настоящий хан: жил в белоснежной юрте, ел только жеребятину, каждый день пил верблюжьи сливки»; отец Бекмурза – «князь-повелитель» и он, Батырбек – «князь-богатырь». Особую значимость имеет поэтика ханства. Это все еще ханство Батырбека: «Вот он, Батырбек, считается ханом... А какой он хан?.. Так, из уважения к памяти предков разве... Вот раньше были ханы так ханы...» [5, с. 145]. В самом имени персонажа, хранящем связь с предками, заложен вектор движения по нисходящей: от поколения к поколению в именах утрачивается гордый титул – хан, что означало «властитель, монарх» (мурза и бек – титулы одного порядка: князь, господин). В имени Батырбек заложена семантика богатырства, что в сочетании с титулом (бек) накладывает на носителя имени роль защитника рода. А в конце повести читатель слышит жалобную песню старого киргиза Карабая: «И старым, как слабая струна домры, голосом бурчал какую-то печальную песенку, похожую на тихий жалобный плач» [5, с. 183].

Автор выстраивает временную оппозицию, сопоставляя легендарное прошлое с бесславным настоящим. Повторяя сюжетные ситуации (например, мужское соперничество, чтобы овладеть лучшей женщиной и пр.), Гребенщиков подчёркивает изменения, происходящие с кочевым народом.

Бытовые картины воссоздаются автором визуально отчётливо, в красках, звуках и даже запахах. При этом автор подчёркивает ритуальность, повторяемость однажды заведённого ритма жизни: киргиз во время перекоचेвок ведёт разговор с собой, с предками, с Аллахом, по древней привычке кочевых людей зорко всматриваясь вдаль.

Отношения гармонии, раз и навсегда заведённого порядка нарушаются, и эти нарушения киргиз ощущает в жизни природы и приходе «чужих» – русских. В тексте повести это происходит почти одновременно и параллельно. Уже в первой главе, в песне героя, чьим именем названа повесть, сообщается, что от ханства остались «одни обрывки». Далее эта тема развивается: «Все чужаки, что на степь надвигаются что-то новое, чуждое и враждебное древним обычаям и вольному кочевому житью приходит конец» [5, с. 181]. Таким образом, имагологический дискурс актуализируется через оппозицию двух систем жизнеустройства – оседлой и кочевой, которые получают своё название в национальной идентификации двух народов (киргизов и русских). Авторские представления о справедливости отчётливо демонстрируют выбор им одной из предложенных позиций.

Композиционно автор подчёркивает предопределённость происходящих событий: в первых четырёх главах показаны бытовые картины вольной кочевой жизни, в конце четвёртой описывается стычка с русскими, укравшими лучших коней с киргизской стоянки; пятая рисует перекочевку Батырбека на территорию бедных земель, предчувствие тяжелой зимы и нехватки корма, конец шестой, вся седьмая – джут, с восьмой по четырнадцатую главы – Сарсеке на приисках. Картинам джута отводится кульминационная роль не только как драматически острым событиям, но и потому, что они становятся как бы этапом, после которого возврат к прошлой жизни становится уже невозможным.

Джут – бедствие для кочевых народов, показан автором как одинаковая трагедия и для природы, и для человека: «Смерть-

но застонала степь... Джут мертвыми ледяными объятиями охватил ее из края в край» [5, с. 178]. Душераздирающая картина массового падежа скота, когда «в одни сутки погибли сотни тысяч киргизского скота, захваченного в степи на пастбище; закоченели десятки пастухов, пристывших к гололедице» [5, с. 178], сопровождается жуткой сценой дикого волчьего пира. В этом контексте автор показывает появление русских скупщиков сырья, которые стали покупать кожи ещё на живом скоте, давая за них баснословно низкие цены, обязывая киргизов собственноручно снимать их с трупов. Хотя противостояние киргизов и русских как аборигенов и русских купцов, посягнувших на устоявшийся порядок, начинается накануне джута, указанные картины становятся кульминационными.

Гибель мира кочевников осмысливается автором и на мифопоэтическом уровне. «Маленький» человек бежит от застывшего всадника на присевшем на задние ноги коне: «Там, пригнувшись к гриве, на мертвой, опустившей зад и увязшей в заледенелом снегу лошади, сидел маленький Куанышка. Он весь блестел на солнце, будто вместе с лошады был выкован из серебра... А впереди него, широко шагнувший, с распростёртыми руками и запрокинутой назад черной головой, в окостенелом капе стоял Байгобыл. Похоже было на то, будто он страшно быстро бежал и отчаянно кричал в небо Аллаху, но, не дождавись ответа, так и застыл, утопая в снегу...» [5, с. 179]. В картине природного бедствия автор сводит в один ассоциативный ряд памятник холодного Петербурга («Медный всадник» А.С. Пушкина) как знак русского мира и обратившихся в ледяные статуи киргизов и их коней. Статуарность как знак русского противостояния кочевому укладу жизни. И в том, и в другом случае гибель приходит от природной стихии, перед которой человек оказывается бессилён. Обманутых кочевников не спасает попытка укрыться от джута даже высоко в горах.

Обнаруживаются две вертикальные устремлённости кочевников, сначала вверх, в горы, к небу, после джута – к русским, вниз, в шахты. Оба пути оказываются бесперспективными. Позднее у автора сформируется изложенная в книге «Моя Сибирь» философско-религиозная концепция освоения пространства Алтая новым человеком, не принадлежащим к исконным этносам, населяющим эту территорию (см подробнее: [6]).

Композиционно разделяя повесть на две равные части (7 глав – о вольной жизни киргизов и 7 – о существовании киргизов в лице двух его представителей среди русских), писатель подробно останавливается на взаимоотношениях русских купцов и кочевников, представляя собственно имагологический дискурс повествования.

Гребенщиков фиксирует первое впечатление, которое произвели русские на киргизов: «Людей было много, и они показались киргизам грязными и злыми, с тягучей русской бранью и крикливыми ребятишками» [5, с. 163]. Авторский комментарий дан в ключе притязаний русских на уже занятую территорию: «ожидания киргизов переходили в глухую тоску, а стеснение в выпасе, в покосах и в пользовании водою для поливки из Акбулака рождало плохо скрываемую ненависть и мстительную вражду к мужикам...» [5, с. 164]. Позиция русских по отношению к киргизам не менее негативная: «Мужики чувствовали это, бдительно охраняли свою независимость и питали к киргизам двойную ненависть: и за то, что киргизы владеют столь обширными и тучными землями, и за то, что они нехристи, поганая, стало быть, тварь» [5, с. 164].

Общепризнано, что «повести и рассказы «Ханство Батырбека», «На Иртыше», «Степные вороны», «Кызыл-Тас» изображают важный для Сибири процесс – стирание культуры аборигенов и русских старожилов» [7, с. 591]. Таким образом, осмысление образа «иного» народа, трансформирующееся во временной парадигме, предстаёт в катастрофический момент перехода.

Позиция русских по отношению к киргизам не менее негативная. Во взаимном неприятии автор выгодно отмечает поведение киргизов, в сцене переговоров Сарсеке говорит учтиво и мягко. В другом месте опять упоминается учтивость и терпеливость киргизов в ответ на проявления явной агрессии со стороны русских. Отношения сторон в тексте развиваются. Например, Сарсеке на приисках с русскими рабочими не дружил, но и не ссорился, «с любопытством присматриваясь к их еще более горькой, чем киргизская, жизни...» [5, с. 185]. Русские по отношению к киргизам испытывают не простую неприязнь, но чувство, близкое к зависти. И это опять-таки в «подаче» киргизов, чью позицию однозначно разделяет автор.

В своей оппозиционности обе стороны сближаются в ситуации тяжелого, почти рабского труда. Русские и киргизы вынуждены общаться, и часто неприязнь переходит в любопытство: «Почему-то всех тесно сближало *это любопытство*, точно с «видимым» золотом сразу свалилась бы с плеч тяжесть, хотя все отлично знали, что их судьба от этого не улучшится» [5, с. 189]. Автор, внимательно присматривающийся к особенностям быта разных народов, видит достоинства и недостатки в каждом, однако значение для него имеет общечеловеческая справедливость в пафосе ушедшей в прошлое этнической самобытности.

Никто не выигрывает в этом споре: русские нарушили патриархальность жизни, «привнося в неё недоверие и обман». Хотя именно киргизы спровоцировали мужиков угнать скот, так как, поленившись, пасли табун там, где было не положено. Осознавая свою вину и якобы заключая сделку, киргизы выручают свой табун хитростью, что в конечном итоге приводит к его полной гибели. Ханство безвозвратно уходит («ушло его время»), таким образом, название повести приобретает историческую семантику.

Батырбек – гордый человек. Он не может перестроиться, не может простить. Не готов выучить новый язык. Повторяемая им непонятная фраза «Пожалуйста, спасибо!» в финале вызывает у читателя жалость по отношению к герою, который, желая быть понятым русскими, даже на своем языке говорит, как на чужом: «Как плохой?.. Хороший – сам собирал! Далё-око на сопки лазил, шубу рвал... Парень лазил, бабы лазили, вся семья лазили – есть хочем!.. Как плохой?..» [5, с. 193]. Этот авторский приём, подчеркнутый в следующем предложении уточнением про «единственную фразу, какую знал по-русски» постаревший и согнувшийся, но не теряющий своего ханского вида Батырбек, репрезентирует двойственное авторское отношение к герою.

Пеший всадник позволил ослепнуть на непосильных работах вызывавшему зависть скакуну, имевшему знакомое русское имя Сивка. Отказался хан и от лучшего своего человека: «Но всё ниже, всё глубже спускается Сарсеке в серое подземелье и в крошечной тьме идёт в чёрную глубину как-то без сознания, без желаний и дум, с молчаливой безропотной покорностью» [5, с. 187].

В интерпретации образов «других», «чужих» по отношению к кочевникам нетрудно обнаружить авторскую мысль об исторической закономерности процесса постепенного втягивания степняков в меняющуюся жизнь, но с непременным условием сохранения системы ценностей патриархальной культуры, на которой сформировались многие поколения. Определённая авторская линия прослеживается через повторяемость оценочных определений: «*полудикий, однообразный*», «*извечная покорность*» и др. В этом контексте прочитывается и ритуальность степной жизни: не просто покой и стабильность, но скорее покой как отсутствие движения, которое сопровождается равнодушием: «Дни проходили ровно и одинаково, точно ритмически капали похожие одна на другую капли воды. Жизнь тянулась монотонно и безропотно, полная безразличия к окружающему и равнодушия к прошедшему и будущему...» [5, с. 170]. Проблема «другого» воспринимается одновременно в нескольких аспектах: не только чужая культура, но и знакомые киргизам реалии быта вдруг перестают быть родными и дружелюбными.

В первую очередь, степь как единственная среда обитания кочевника становится другой: «...серая холмистая степь показала Батырбеку такой убогой и чужой. Сильно, порывисто дул ветер, точно вздыхал *разгневанный Аллах*. Группа зимовок, низеньких и плоских, цепко ухватившихся за склон горы... походила на старые *могилы*, поросшие буйем, и такие же одинокие и затерянные...» [5, с. 169]. Степь теряет присущие ей звуки и краски и сравнивается с «необитаемой пустыней», в которой «не слышно было мелодичных ржаней страстных жеребцов, а вместо многочисленных и резвых табунов на лоне степи неподвижно покоились щедро насаженные кости многих тысяч животных. Теперь это пространство смерти, сюда нет возврата кочевникам, наивно бегущим от русских с угнанным хитростью табуном. Гибель предreshена.

Больше нет привычной звуковой симфонии степи, остался только болезненный крик фабричного гудка: «Будто ревел кто-то заблудившийся и изнемогающий в этих бездорожных и безлюдных степях» [5, с. 184]. Бегство героя – это путь в загробный мир, путешествие по царству смерти, где испытание не было пройдено.

Метафорически ярким образом нарисован старый Карабай, большой черный беркут, не способный взмахнуть подстреленными крыльями, сидящий у свежей могилы. Тема смерти распро-

страняется из мира природы и в оседлое почти не человеческое жилище: «Казармы были сделаны из черного дерна и на слегка всхолмленной местности казались тесной группой киргизских могил» [5, с. 185].

Обиженные собственной землей кочевники пытаются искать правды там, где её нет. Батырбек «вместе с *другими соседними ханами* в числе около десяти человек ушёл в далекий город... с новой жалобой на русских, которые двигались в степи всё глубже и настоячивее...» [5, с. 184]. Последняя фраза повести о понуром и безучастном сыне Батырбека, стоящем поодаль, длинным и тонким, ставшем угрюмым и черным внувке знаменитого хана Бекмурзы, свидетельствует не только о завершении этой скорбной истории, но и об окончании целого периода жизни кочевого народа.

«Ханство Батырбека» – произведение одновременно и реалистическое, и поэтическое. В основе категории «ханство» в качестве этностереотипа лежит конкретный исторический опыт, который служит важным контекстом всему повествованию. Автор неслучайно допускает оговорки и от лица персонажа, и от имени повествователя, используя форму несобственно-прямой речи, размышляя о том, можно ли считать ханом героя, имя которого вынесено в заглавие произведения.

Удивительный киргизский мир, явленный в сравнениях, образном языке, костюме, предметах быта, природе, пейзаже, жилище, образе жизни, пище и многом другом, постепенно и одновременно внезапно перестает существовать. Есть хан, есть ханство, но разладилась связь между хозяином и его землей. Остались только имена.

«Ханство» – условно – воля: «хан Батырбек, с детства привыкший жить вольно и беззаботно». Воля и несвобода – один из приёмов антитезы, пронизывающей всё повествование. В повествовании неоднократно пространство «низ-вверх» представлено как противостояние: «Но молча и медленно всё глубже и глубже идут люди *вниз*, в тёмную нору, где так ревниво запрятаны сокровища, необходимые для тех, кто живёт и ходит на *верху*, под светом солнца и лаской жизненных удач...» [5, с. 187]. Подземелье затягивает не только людей разных этносов, но и скакуна, превращённого в ломовую лошадь «в недрах тех степей, на которых ещё так недавно кочевали вольные киргизы», в тёмную глубину «холодных и немых недр родимой степи» [5, с. 192]. Старина сравнивается с настоящим, но уже само пространство степи, переходя в прошлое, перестаёт существовать.

Принципы художественной имагологии в применении к анализу текста Гребенщикова выводят читателя и исследователя к осознанию эстетической природы художественного послания автора. В системе авторской стилистики персонажи произведения представлены не только как свойственные национальному сознанию устойчивые ценностные представления о других народах, культурах. Благодаря чётко выплывающему этнографическому колориту, фольклорный образ персонажа не воспринимается как «чужой», не упрощается, не остаётся статичным, а приобретает индивидуальность, многогранность и динамичность.

В прямых высказываниях повествователя и внутренних монологах главного персонажа, в подробностях художественного мира автор-повествователь выступает одновременно носителем народных представлений и как автор с его личной позицией, мировоззрением, творческим замыслом и опытом восприятия «чужой» нации.

Феномен этнокультурных стереотипов представлен в повести «Ханство Батырбека» в аспекте взаимного видения-оценки народов, взаимоотражения и взаимодействия культур Запада и Востока. Повесть как текст культуры закономерно выводит на межлитературный имагологический диалог. В интерпретации «этностереотипа» Г.Д. Гребенщиковым неизбежно присутствует аксиологическая составляющая, которая проецируется на общечеловеческие ценности – сам автор «Ханства Батырбека» оказался между двумя мирами. Принадлежащий русской цивилизации, пишущий на этом языке художник особенно внимателен к собственным корням: ханов-кочевников он видит в киргизах, переставших быть для него «чужим» народом. Однако этнос помещается в хронотоп небытия, располагаясь по временной оси в прошлом, а по пространственной – в противопоставленном степи царстве подземного, загробного, смертельного. Этому имеются как исторические, так и автобиографические и автосихологические объяснения. В этой связи исследование диалога культур в рамках художественного текста перспективно для понимания трансформации образа «чужого» в поликультурном обществе евразийского пространства.

## Библиографический список

1. Милославская С.К. *Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России*. Москва: Информационно-учебный центр Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, 2008.
2. Барбашова Е.Н. *Традиции пейзажного бытописания и стиль рассказа начала XX века (Г.Д. Гребенщиков, А.Е. Новоселов, С.И. Исаков)*. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2015.
3. Абдуллина Л.И. Восточно-казахстанский литературный текст: диалог времен и культур. *Культура и текст*. Барнаул, 2008; 11: 226 – 233.
4. Нукаева И.Д. Стилистическая роль тюркизмов в повести Г.Д. Гребенщикова «Ханство Батырбека». *Алтайский текст в русской культуре*. Барнаул, 2002: 52 – 57.
5. Гребенщиков Г.Д. Ханство Батырбека. *Собрание сочинений*: в 6 т. Барнаул, 2013; Т. 2: 145-193.
6. Маркина П.В. Авторский миф об Алтае в книге Г.Д. Гребенщикова «Моя Сибирь». *Материалы Десятих Международных «Сеятельских чтений»*. Кокшетау, 2016: 265 – 269.
7. *Сибирь в контексте мировой культуры. Опыт самоописания*. Томск: АНО Сибирика, 2003.

## References

1. Miloslavskaya S.K. *Russkij yazyk kak inostrannyj v istorii stanovleniya evropejskogo obraza Rossii*. Moskva: Informacionno-uchebnyj centr Gosudarstvennogo instituta russkogo yazyka im. A.S. Pushkina, 2008.
2. Barbashova E.N. *Tradicii pejzazhnogo bytopisaniya i stil' rasskaza nachala XX veka (G.D. Grebenshchikov, A.E. Novoselov, S.I. Isakov)*. Krasnoyarsk: Krasnoyars. gos. ped. un-t im. V.P. Astaf'eva, 2015.
3. Abdullina L.I. Vostochno-kazahstanskij literaturnyj tekst: dialog vremen i kul'tur. *Kul'tura i tekst*. Barnaul, 2008; 11: 226 – 233.
4. Nukaeva I.D. Stilisticheskaya rol' tyurkizmov v povesti G.D. Grebenshchikova «Hanstvo Batorybeka». *Altajskij tekst v russoj kul'ture*. Barnaul, 2002: 52 – 57.
5. Grebenshchikov G.D. Hanstvo Batorybeka. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Barnaul, 2013; T. 2: 145-193.
6. Markina P.V. Avtorskij mif ob Altae v knige G.D. Grebenshchikova «Moya Sibir'». *Materialy Desyatyh Mezhdunarodnyh «Sejtenovskih chtenij»*. Kokshetau, 2016: 265 – 269.
7. *Sibir' v kontekste mirovoj kul'tury. Opyt samoopisaniya*. Tomsk: ANO Sibirika, 2003.

Статья поступила в редакцию 12.03.17

УДК 904

**Ananyeva S.V.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Analytics and Foreign Literary Relations, Institute of Literature and Art n.a. M.O. Auezov (Almaty, Kazakhstan), E-mail: svananyeva@gmail.com*

**VICTORIA KING'S AUTHORIAL DEPICTION OF THE WORLD: THE PROBLEM OF "THE OTHER" AND "IDENTICAL"**. The article is dedicated to the timely issue of "the other" / "one of our own" / "alien" in modern literary criticism. The perception of "the other", the evolution of the notions "one of our own" / "alien" are revealed based on the analysis of artistic prose by Victoria King, an American writer of Russian origin. In the process of learning a foreign reality, the prose writer returns to the realities of the Soviet era and post-perestroika Russia. The search for the meaning of life takes place in the context of the twentieth-century, perestroika and challenging 90s. The authorial depiction of the world is designed in such a way that foreign culture does not bring the effect of dissonance, misunderstanding, discrepancy or dissimilarity. Different cultural stereotypes vividly reveal an understanding of "one of our own" against the backdrop of "the other". The reader's escape beyond the boundaries of his native culture is associated with an access to the universal and eternal.

**Key words: imagology, identity, foreign culture, romance, time, memory, internal monologue, world view.**

**С.В. Аняньева**, канд. филол. наук, доц., зав. отделом аналитики и внешних литературных связей Института литературы и искусства им. М.О. Ауэзова, г. Алматы, E-mail: svananyeva@gmail.com

## АВТОРСКАЯ КАРТИНА МИРА ВИКТОРИИ КИНГ: ПРОБЛЕМА ДРУГОГО И ИДЕНТИЧНОГО

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме *другого / своего / чужого* в современном литературоведении. Восприятие *другого*, эволюция понятий *свой / чужой* раскрываются на материале художественной прозы американской писательницы русского происхождения Виктории Кинг (Victoria King). В процессе познания инонациональной действительности прозаик возвращается к реалиям советского времени и постперестроечной России. Поиск смысла жизни происходит в контексте картин XX века, перестройки, сложных 90-х. Авторская картина мира сконструирована таким образом, что инокультурность не вносит эффект диссонанса, непонимания, несовпадения, несхожести. Разные культурные стереотипы ярко раскрывают свое на фоне *чужого*. Выход читателя за пределы родной культуры ассоциируется с выходом к универсальному и вечному.

**Ключевые слова: имагология, идентичность, инокультурность, роман, время, память, внутренний монолог, картина мира.**

Творчество русскоязычной американской писательницы Виктории Кинг (Victoria King), прозаика и публициста, автора рецензий, эссе и трилогии, включающей романы «Виктуар», «Отшельница», «Мачехи», представляет особый научный интерес с точки зрения сосуществования в созданной ею картине мира различных культурных стереотипов.

О. Амромина (исследователь романной трилогии В. Кинг) отмечает важную роль памяти в организации структуры трилогии: «Жизнь этой трилогии начинается с романа «Виктуар», зарождается в воспоминаниях, в прошлом, почти отстраненном за давностью лет и в то же время пронзительно-точном в деталях. <...> Возникает и тянется нить детства, «маленького» неповторимого мира, а затем стремительно разматывается дальше – в юность, в студенческие годы, в «перестройку», совпавшую со временем становления, в годы эмиграции. Казахстан, Россия, Америка

географически замыкают жизнь героини от первых осознанных впечатлений до зрелого постижения себя в «эпоху перемен», на переломе двух веков и двух тысячелетий» [2, с. 3].

В центре данной статьи – выявление и обобщение универсальной оппозиции *свой / чужой* в авторской картине мира В. Кинг. Исследование ведется с позиций современной имагологии (с фр. «учение об образах». – С.А.) в рамках компаративистики как приоритетного научного направления исследования художественных феноменов, предполагающего их включение «*в поле разного рода взаимодействий, в первую очередь – ментальных*» [1, с. 49]. Одной из актуальных проблем современного гуманитарного знания выступает «проблема взаимного видения народов в текстах культуры» [3, с. 62]. Образы чужой жизни в большом историческом времени складываются «в традицию, в инвариантные, устойчивые структуры сознания, отражающие

исторический опыт своей нации. Они не только обогащают знания о другом народе, но и характеризуют собственную этническую ментальность. «Свое» не только более зримо выступает на фоне «чужого», но и формируется во взаимодействии с ним, оценивается в сопоставлении, а часто и в конфронтации с ним», – считает В. Хореев [3, с. 62 – 63].

Концепты «свой» / «чужой» для героинь романов В. Кинг на протяжении повествования меняются местами. Из далекой в географическом отношении и вроде бы уже «своей» Америки родным, манящим остается Казахстан. Лейтмотив всех романов В. Кинг: неслучайность происходящего на земле, предопределенность встреч. «Для Виктории Кинг это почти постулат, оттого так естественно переплетаются в её книгах судьбы героев, разбросанных в разных временных и пространственных пластах, так легко сопрягаются разные истории и так логично закольцовываются сюжеты» [2, с. 8].

Интересный прием использует автор: на страницах романа «Виктуар» звучит то детская речь Вики в её внутренних монологах («Попробуй с этими взрослыми разобраться, одни партийные, другие верующие»), то подведение определенных итогов на рубеже веков. «Сию в пятизвездочной гостинице, цежу кофе и слушаю школьного товарища моей старшей дочери. Правильно, без новейших технологий и крепких научных кадров современного бизнеса не представляю; это десять лет назад доктора с кандидатами не нужны были, из научно-исследовательских институтов и кафедр на базар и барахолки попадали. Шоп-турами занималась, чтоб прокормиться; у кого хватка была, свои фирмы пооткрывали. Но многие умы так и растерялись в водовороте перемен» [4, с. 20]. Повзрослевшая героиня обобщает и подводит некоторые итоги: «Все мы – этикие «физики-пирики» духовных устремлений, с аутогенными тренировками, передачей мысли на расстоянии, чтением гороскопов и гадаем на картах, пытающиеся срочно найти хоть каплю благородной крови в жилах. Если сами не князья, так купить титул в Европе, с печатью хоть на бумаге, коль на челе у дитятей нет. Не все, конечно, за этим бегают, но тенденция четко просматривается. Притом, что от пионерского детства, комсомольской юности, коммуналок и хрущевок сложно отделаться. Застражи в памяти, потому что всё это – часть времени-жизни каждого» [4, с. 19].

Для современного полиэтнического и поликонфессионального читателя общим остается прошлое, память. Общая культура, духовные ценности, фильмы, песни сохраняют этнокультурные стереотипы: «Между прочим, и мелодии красивые были, и слова иногда за сердце хватили» [4, с. 19].

Прошлое на страницах романов В. Кинг (раз в неделю отправлялась за керосином на Никольский базар – С.А.) постоянно переплетается с реалиями современности: сложной обстановкой 90-х, меняющимся миром и претерпевающимися изменениями духовными ценностями. «Как всегда, мир колотится, пытаюсь определить, кто прав, кто виноват, кто лучше, кто хуже...» [4, с. 8]. Особо значим внутренний монолог героини, в котором она признается: «К сожалению, осознание истин приходит иногда поздно, а заставить ненависть заржаветь, истолочься в пыль и переплавиться в любовь, требует такого напряжения души! Только тогда можно понять ценность каждой, отдельно взятой человеческой жизни» [4, с. 9].

Тема Казахстана – яркая и органичная в анализируемой трилогии. Маленькая Вика – Салима (так звал ее отец) вспоминает: «Перед самым отъездом в южную таинственную республику мама показала мне на карте, расстеленной на полу, куда мы уезжаем, сказала, что там нет наших лесов (и моих любимых мухоморов?), зато есть высокие, со снежными вершинами, горы... жить там легче, много фруктов и овощей, зима намного короче и не такая суровая» [4, с. 24].

Бескрайние просторы роднят Казахстан и Урал, откуда переезжает героиня. Общее время – также соединительная нить, как и общие мечты о будущем. «... Просторы какие, поля огромные, перелески нетронутыми стоят... Все это было наше, видишь, поля заросли, что деды корчевали, но ничего, земле отдых тоже нужен. Придет час, и вспашут опять, и хлебом засеют. С начала перестройки побежал народ в город, все побросали: технику, дома... Молодежь спивалась, руки на себя накладывала... Но я верю – люди вернуться, да и возвращаются» [4, с. 23]. – убеждает главную героиню романа двоюродный брат.

В условиях глобализационных и интеграционных процессов меняются и этнокультурные стереотипы. Все в мире взаимосвязано и взаимозависимо. Главная героиня романа «Виктуар»

толерантна и веротерпима, она уважительно относится к представителям разных народов. Жизнь заставляет ее поехать по миру. И она глубоко уверена: «Чтобы узнать, какой дух у любого народа, надо с ним разговаривать на его языке. Или хотя бы понимать, что человек тебе говорит. В каждом языке есть своя прелесть, свои особые выражения, и их не всегда можно перевести на другой язык...» [4, с. 28]. У Виктории деловые и дружеские отношения с американцами, украинцами, молдаванами. Она восхищается своей подругой казашкой, которая «может до 53-го поколения, чуть не от самого Пророка всех предков называть по именам, специально заучивала, да и документы в семье сохранились. Удивительно, она людей лечить может – особая энергия у неё есть. От предков передалась ей, а не братьям, как должно бы быть» [4, с. 23].

Проза В. Кинг философски многослойна. Стиль автора эволюционирует, композиция усложняется, картины прошлого и настоящего переплетаются, порой, фантастически. К дикости, к разгулу вульгарности, к разбою, ставшими ежедневным и обычным, о чем говорят на телевидении, пишут в газетах, показывают в кино, просто надо привыкнуть. Но невозможно привыкнуть к человеческим трагедиям, одна из которых – землетрясение в Армении. Тридцать лет было одному из знакомых Виктории в тот момент, «когда тверди разверзлись, этажи начали разваливаться, его из постели крутануло и швырнуло вниз, «в бездну». Он ухватился за что-то и своими глазами увидел, как мимо летела детская кроватка с его сыном, мелькнула ночная рубашка дочери, её испуганные глаза... а схватить – не мог, рукой не достать. Чудом выжил... <...> во снах снова и снова прокручивались те сцены, а если и засыпал, с криком пробуждался, руками воздух хватал, словно пытаюсь что-то поймать, удержат...» [4, с. 105].

Много связано с Алма-Атой. Повторяется в ткани романов словосочетание – «этот южный город». Но есть и ранние воспоминания о жизни на Урале. Абиба-бабушка играет на баяне – одно из ярчайших воспоминаний детства. «Вдруг полилась протяжная, полная тоски песня, со странными горланьями переливами, которая сменилась бойкой и озорной мелодией. Но, самое интересное, звучали песни на языке, которого я не понимала – на татарском (в тот день мне объяснили, что мой отец татарин, а мама русская)» [4, с. 21]. Дед-Бабамка встал с песней и ложился с песней, мурлыкая себе под нос. Это у него были «загадочные большие книги на арабском языке, частенько он брал меня на колени и учил выводить моё имя арабской вязью...» [4, с. 22]. Это было в городе на Урале, откуда маленькая Салима привезла букварь на татарском языке, помня наставления мамы: «В каждом языке есть своя прелесть, свои особые выражения, и их не всегда можно перевести на другой язык» [4, с. 22]. Так происходил процесс познания инонациональной действительности. Картина мира для маленькой Вики – Салимы охватывала новые города, страны, новых людей (друзей, соседей, учителей).

Повествование В. Кинг остро актуально. Как ответить на вопросы военного в Одессе: «Где оно, моё Отечество? И я – кто такой? Отец – русский, мать – украинка. Так мне что, себя напополам разругать? Такая путаница везде, что с ума сходишь» [4, с. 84]. В такой ситуации выстраивание этнокультурного диалога – первейшая необходимость.

Бывая в разных странах, Виктория сопоставляет, сравнивает, анализирует картины жизни, зарисовки с натуры. Персонаж в определенной степени автобиографичен. Самое главное, что поражает ее в Калифорнии – «разлитый в атмосфере покой, настолько ощутимый, что казалось, он окутывает тебя... И никакой агрессии в воздухе. Здесь, у нас мы все ёжиками ходим – иголки наружу, или в клубок свернёмся и катимся невесте куда. Чем больше уколем, тем больше уважения. Знай, мол, наших – ёжика голыми руками не возьмешь... Как будто все мы не были детьми, с беззащитной наивностью в глазах, стремлением к справедливости, сочувствием к страданиям» [4, с. 9].

Автор романа находит точные слова о будущем, о переменах в судьбе: «Всё-таки жизнь состоит из «однажды», «вдруг», «в первый раз» – какие же это приворотные слова, определяющие узелки в людских судьбах! Придет твоё «однажды» и ломает весь строй наезженных ежедневных желаний, проблем, действий» [4, с. 174]. Книжки В. Кинг, по верному наблюдению О. Амроминой, наполнены «запахами и звуками, едва слышными голосами чужой памяти» [2, с. 6], что позволяет передавать остроту этических коллизий.

Для поэтики романов В. Кинг характерны фольклорные элементы. В тексте нередки песни и народные причитания. Притча из романа «Виктуар» получит дальнейшее развитие и продолжение в романе «Отшельница», как и мотивы распада страны, закрытия промышленных предприятий, угасания заводских городков. Центральной становится притча о старухе-отшельнице, оставшейся горевать на пепелище. «Северные надбавки платить перестали, никому нет дела до людей, вот они и сгнули как-то в одночасье. Все снялись и размылись в утренних туманах» [6, с. 42]. Скупыми строчками, размеренным, неторопливым ритмом разматывается клубок повествования. Благополучная внешне семья распалась: «Муж спился и умер, сын без вести пропал далеко, в чеченских горах. Его зазнобушка, с которой встречался до призыва в армию, ребенка принесла где-то в области, бабке не показала, плюнула на всё и подалась неведомо куда» [6, с. 42]. И вот уже старуха в избушке выводит скрипучим голосом свою незатейливую песню-присказку: «Отшельница, отще-пе-ница, куда денешься, непо-дельница» [6, с. 74].

Порой, временные рамки произведений В. Кинг очерчены конкретно, как в романе «Отшельница»: новое тысячелетие и третий год нового столетия. Приметы времени, легко узнаваемые в России и Казахстане: по городам, как лоскутное одеяло, раскинуты барахолки. Еще одна примета нового летоисчисления: прямо на земле, между прилавками, на расстеленных газетах – книги. На вес продавала их дряхлая бабуля.

Героиня романа, от имени которой ведется повествование, придумала себе такой закон: покупать сувениры в поездках. Мотивы, вроде, привычные: «для памяти, раздумий или даже для саднения души, если командировка не удалась» [6, с. 90]. Пробегая по томикам Честерфилда, Пастернака, Чехова и Булгакова, взгляд героини задерживается на толстой книге в темно-синем коленкоровом переплете с золотыми буквами: «Легенды и мифы Древней Греции». И вдруг неожиданная фраза: «Почему-то сердце тихо заскулило...» [6, с. 91]. Чувство жалости охватило героиню к себе самой, к своей жизни, к этой книге. Безрадостен разговор с бабулей, которая верно подмечает, что «интересу у людей на литературу нонче нет» [6, с. 91].

#### Библиографический список

1. Мусий В.В. О месте компаративистики в исследовании связи литературы и мифологии. *Литературна компаративістика*. Випуск II. Київ: Фолиант, 2005: 49 – 61.
2. Амромина О. *Предисловие к роману Виктории Кинг «Мачехи»*. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2011: 3 – 6.
3. Хорев В. Имагологический аспект изучения культурных связей. *Литературна компаративістика*. Київ: Видавничий дім «Стилос», 2011; Випуск IV; Часть II: 61 – 70.
4. Кинг В. *Виктуар*. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003.
5. Кинг В. *Мачехи*. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2011.
6. Кинг В. *Отшельница*. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2005

#### References

1. Musij V.V. O meste komparativistiki v issledovanii svyazi literatury i mifologii. *Literaturna komparativistika*. Vipusk II. Kiiv: Foliant, 2005: 49 – 61.
2. Amromina O. *Predislovie k romanu Viktorii King «Machehi»*. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2011: 3 – 6.
3. Horev V. Imagologicheskij aspekt izucheniya kul'turnyh svyazej. *Literaturna komparativistika*. Kiiv: Vidavnichij dim «Stilos», 2011; Vipusk IV; Chast' II: 61 – 70.
4. King V. *Viktuar*. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2003.
5. King V. *Machehi*. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2011.
6. King V. *Otshel'nica*. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2005

Статья поступила в редакцию 15.03.17

УДК 811.111

**Kochkinekova A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Languages Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: alenavk203@mail.ru

#### ETHNOCULTURAL SPECIFICITY OF THE VERBAL AND PREPOSITIONAL CONSTRUCTIONS WITH THE PREPOSITION

**WITH.** The article presents a research analysis of the English verbal and prepositional constructions of anthropocentric nature with the preposition *with*. The author reveals the ethnocultural potential peculiarities of the analyzed constructions in the English language space. The constructions are analyzed considering communication conditions that allow identifying their functioning patterns within the speaker's grammar frameworks. The proposed way of the constructions study opens new prospects in the syntactic constructions analysis in modern English contributing to the peculiar research design development of the anthropocentric nature language units. In the process of the verbal and prepositional constructions study, both linguistic and methodical issues are considered. The research proposes recommendations on how to work out an algorithm for teaching to use these authentic constructions in speech. The article may be useful for specialists in ethnolinguistics, cultural linguistics and cognitive semantics.

**Key words:** preposition, verbal and prepositional construction, anthropocentric approach, language empathy, ethnocultural specificity, linguistic picture of the world.



**А.В. Кочкинекова**, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: alenavk203@mail.ru

## ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ГЛАГОЛЬНО-ПРЕДЛОЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ С ПРЕДЛОГОМ *WITH*

Статья посвящена исследовательскому анализу английских глагольно-предложных конструкций антропоцентрической направленности с предлогом *with*. Автором раскрываются особенности этнокультурного потенциала анализируемых конструкций в английском языковом пространстве. Конструкции анализируются с учётом условий коммуникации, что позволяет вскрыть закономерности в их функционировании в ракурсе грамматики говорящего. Предложенный вариант исследования конструкций открывает новые перспективы в изучении синтаксических конструкций в современном английском языке, способствуя созданию особого исследовательского дизайна языковых единиц антропоцентрической направленности. При исследовании глагольно-предложных конструкций рассматриваются многие вопросы как сугубо лингвистического, так и методического характера. В работе предлагаются рекомендации по разработке алгоритма обучения аутентичному использованию исследуемых конструкций в речи. Статья адресована специалистам в области этнолингвистики, лингвокультурологии и когнитивной семантики.

**Ключевые слова:** предлог, глагольно-предложная конструкция, антропоцентрический подход, языковая эмпатия, этнокультурная специфика, языковая картина мира.

Несмотря на интерес многих отечественных и зарубежных лингвистов к проблеме антропоцентрической семантики, многие вопросы, касающиеся особенностей функционирования, а также семантической составляющей предложных и глагольно-предложных конструкций, специфики их этнокультурного потенциала, так и остаются за кадром исследовательского анализа. В современной англистике, к примеру, отсутствует целостная концепция описания значений и особенностей функционирования исследуемых конструкций, охватывающая современные тенденции синтаксиса, семантики и прагматики. Работы ведутся во многих направлениях. Например, в работе известного американского когнитолога А. Дж. Ченки [1] приводится достаточно ёмкий анализ основных подходов к исследованию семантической наполненности английских, русских и польских предлогов (дескриптивный, геометрический, топологический, функциональный, когнитивный). Эксплицируя специфику каждого из подходов, автор отмечает их плюсы и минусы, а также говорит о недостаточности ряда подходов при описании специфики функционирования предложных конструкций в речи. Некоторые из существующих подходов связаны с описанием и классификацией предлогов как элементов системы и, как правило, не ставят своей целью вскрыть внутренние закономерности или глубинные факторы специфики их употребления. Так, на недостатки дескриптивного подхода, к примеру, указывал Ч. Дж. Филлмор, отмечая, что «списочная семантика оказывается неспособной решить проблему нечёткости границ и степени принадлежности элемента к категории» [2, с. 31].

В современной науке о языке при исследовании различных грамматических явлений характерен так называемый принцип экспансионизма, который при анализе многих языковых явлений основывается на антропоцентрическом подходе. В качестве результата реализации указанного принципа является общая тенденция к исследованию не только вопросов, связанных исключительно с классификацией и описанием грамматических единиц как элементов системы языка, но и с выявлением глубинных факторов, определяющих различия как в системной организации грамматических средств, так и в их функционировании в контексте широкого дискурса, т. е. в грамматике говорящего [3, с. 162]. Это всё позволяет исследовать различные синтаксические конструкции не только в лингвистическом контексте, но и в более широких контекстах (этнокультурном, психолингвистическом, социолингвистическом и т. д.).

Функционирующие в рамках антропоцентрического подхода два основных направления современной лингвистической науки – когнитивное и коммуникативное – предполагают рассмотрение частей речи в качестве когнитивно-дискурсивных образований, которые возникают в недрах высказывания и отражают в себе особенности восприятия и осмысления мира человеком [4]. Анализ конструкций как когнитивно-дискурсивных образований, открывая широкие перспективы видения языка во всех его разнообразных и многообразных связях с человеком, его интеллектом и разумом, со всеми мыслительными и познавательными процессами, а также со всеми механизмами и структурами, лежащими в их основе [5, с. 3], позволяет установить, как внеязыковые представления и категории, а также общечеловеческие закономерности познания и мышления преломляются в семантике языковых единиц [6, с. 23].

В фокусе исследовательской работы находятся глагольно-предложные конструкции антропоцентрической направленности с предлогом *with* (*She was crying with happiness*), репрезентирующие психические процессы, состояния и свойства описываемого субъекта. Внутренний и окружающий субъекта мир, отражённый в его сознании и мышлении, объективируется и запечатлевается посредством языка. Антропоцентрическая семантика учитывает «диалектику человеческого содержания в языке» и сосредоточивает своё внимание на исследовании особенностей языковой концептуализации действительности в целом (языковой картины мира) и отображении в языке отдельных смысловых универсалий [7; 8].

Прежде чем перейти к анализу исследуемых конструкций, уточним, что прототипическим пространственным значением исследуемого предлога *with* выступает значение «непосредственной близости» (*immediate proximity*) или «совместности». Так, С. Линдстромберг пишет о том, что предлог *with* используется при описании пространственных сцен (*spatial scenes*) [9, p. 214]:

(1) *I put the books with the paper.*

Приведённое предложение вполне может быть ответом на вопрос «Где (находятся) книги?» (*Where are the books? – I put them with the paper.*)

При описании психической составляющей имеют место так называемые «метафорические трансформации» (преобразования). Так, прототипическое пространственно-ориентированное значение организующего конструкции предлога *with* – «непосредственной близости» или «совместности» при описании комплексного мира человеческой психики трансформируется в значение «сопутствования» (*attendant emotions, feelings, states*) (термин Раддена [10]). Следует отметить общую тенденцию пространственных предлогов в составе конструкции в сфере описания особой формы бытия человека образовывать новую парадигму функциональных метафорических значений, что и наблюдается при описании мира психики и при идентификации отношения человека с миром [11, с. 139].

Значение «сопутствования» выстраивается по так называемому «шаблону» физического мира (внешнего). Как подчёркивает В.А. Плунгян, «в силу особой важности пространственных категорий для человеческого мышления и восприятия действительности», ментальная и эмоциональная сферы «человека в пространстве» выстраиваются «по лекалам окружающего его мира» [12, с. 5].

Практика преподавания иностранного языка показывает, что у изучающих английский язык русскоязычных носителей в речи могут возникать некоторые грамматические неточности, калькирование структур, вызванное межъязыковой интерференцией, неузואльное построение синтаксических конструкций и т. д. Использование глагольно-предложной конструкции с предлогом *with*, как правило, вызывает определённые сложности у изучающих английский язык, особенно на ранних этапах обучения. В процессе преподавания английского языка на неязыковых факультетах и в институтах Алтайского государственного педагогического университета были замечены следующие вызванные межъязыковой интерференцией грамматические неточности: среди студентов уровня Elementary или Pre-Intermediate вместо узואльного для данного случая предлога *with* можно услышать использование предлога *from* (*\*to cry from happiness*); студенты

уровня *Intermediate*, в свою очередь, в определенных ситуациях в результате межъязыковой операции калькирования в речи употребляют английское наречие *because of* или сложный предлог *out of* (\**to cry because of happiness*). Примеры демонстрируют, что русскоговорящие студенты по наитию калькируют русские предложные конструкции [13].

Данное наблюдение подводит нас к следующим вполне логичным исследовательским вопросам: какова этнокультурная специфика анализируемых конструкций, какие именно факторы влияют на формирование языковой эмпатии, т. е. умения воспринимать мир с позиций носителя другого языка [3], и каким образом можно способствовать развитию языковой эмпатии у изучающих английский язык русскоязычных студентов. На поставленные вопросы мы и постараемся ответить в рамках проводимого исследования.

При усвоении иностранного языка, как справедливо отмечает И.И. Халева [14], происходит интерференция как общих, так и языковых картин мира. Языковая картина мира встроена в когнитивную; каждая лингвокультура даёт свою интерпретацию взаимоотношений предметов и явлений окружающего мира. Специфика этих отношений и определяет специфику картины мира в каждой культуре. Картина мира как некое отражение мира сознанием мыслится в двух главных ипостасях – языковой (внутриязыковой, прежде всего грамматико-категориальной) и концептуальной. Языковая картина мира по своей природе представляет собою соединение объективного и субъективного начал, ввиду того, что она отражает объективный мир сквозь призму субъективного видения [15, с. 20 – 21]. Современные авторы отмечают, что индивид, чья картина мира сформирована родным языком, сталкивается при изучении иностранного языка с двойной трудностью. С одной стороны, его языковое сознание «не желает» принимать чуждую ему языковую систему, что часто приводит к калькированию с родного языка. С другой стороны, его когнитивное сознание не приемлет того, что чужой язык передаёт реальность иначе, другими словами и другими синтаксическими структурами [16, с. 25].

Развивая данную идею, методисты также подчёркивают, что для преодоления интерферирующего влияния родного языка необходимо сформировать у обучающихся целостный системный образ изучаемого языка, основу которого составляет грамматика, так как именно в грамматике и находит наиболее полное отражение специфика этнического языкового сознания [17, с. 112]. Е.Н. Ремчукова пишет о том, что «антропоцентрический подход к грамматике не только лишь дань лингвистической моде: именно он позволяет выявить закономерности сложных и одновременно гармоничных взаимоотношений языка и речи – способность различных типов и жанров своеобразной творческой речи в мере реализовывать всё то, что заложено в системе языка» [18, с. 309].

Идиоэтнический характер исследуемой английской конструкции подтверждается отсутствием её абсолютных эквивалентов в других языках (ср. немецкие вариантные соответствия *vor Ärger zittern*, *sich schütteln vor Bösartigkeit* (*Ärger*)). Употребление предлога *vor* возможно также в таких словосочетаниях, как *vor Kälte zittern* (трястись от холода), *vor Freude weinen* (плакать от радости), *vor Scham erröten* (покраснеть от стыда). В некоторых ситуациях при описании причины употребляется предлог *von*: *müde von der Arbeit*. При этом выражения с предлогом *mit* (с) являются неузуальными и, соответственно, противоречат норме и узусу немецкого языка: \**mit Ärger zittern*, \**sich schütteln mit Bösartigkeit* (*Ärger*):

(2) *Fast hätte er vor Freude gelacht, denn er hatte noch größeren Hunger, als am Morgen, und gleich tauchte er seinen Kopf fast bis über die Augen in die Milch hinein* [19].

(3) *Er schrie vor Glück* [20].

Во французском языке, в свою очередь, употребляется конструкция с предлогом *de*: *pleurer de honte* (плакать от стыда), *pleurer de joie* (плакать от радости), *rougir de contentement* (краснеть от радости), *rougir de mensonge* (краснеть от лжи), *souffrir de la timidité* (страдать от застенчивости). Ниже приведены примеры описания проявления эмоций субъектом во французском языковом пространстве при помощи конструкции, вводимой предлогом *de*:

(4) *Il suffoquait, il était près de pleurer de honte et de rage; ses jambes tremblaient* [21].

(5) *Alors il s'en allait les porter, triomphant, à grand-père, qui en pleurait de joie, – il pleurait facilement, maintenant qu'il vieillissait, – et qui proclamait que c'était admirable* [21].

(6) *Elle rougit de contentement et l'en remercia, d'un regard humide de reconnaissance* [21].

Приведённые предложения являются наглядным примером того, как различные языки по-разному членят действительность, по-своему описывая одну и ту же ситуацию, и т.д. Каждый язык обладает своим набором средств описания, с помощью которых он отражает предметы и описывает ситуации действительности. Как можно заметить, примеры использования конструкций в немецком и французском языках акцентируют эксплицитно выраженные причинно-следственные отношения, в то время как английские конструкции, репрезентируя причину, актуализируют также идею сопутствования (*“attendant emotions”*). Немецкий предлог *von*, французский предлог *de* и русский предлог *от* предполагают наличие определённой точки отсчёта или так называемой отправной точки и в определённых ситуациях характеризуются динамической природой (ср. *«Я шел от самого дома пешком»*), что, в свою очередь, нельзя сказать об английском предлоге *with*. Анализ возможностей использования индивидом системных ресурсов языка (конструкций) для передачи определённых смыслов, выявление характера языковой экспликации антропоцентрических понятий, отражающих человеческую индивидуальность, помогают увидеть, что в семантике исследуемых языковых единиц находит отражение большое количество различного рода знаний, а также отношение человека к этим знаниям, специфику их употребления субъектом в актах речевого общения. Нередко анализ языкового материала в контексте антропоцентрического подхода свидетельствует о том, что знания носят антропоцентрический характер и содержат важные сведения о культуре этноса, особенностях его менталитета и т. д. [3, с. 21].

В.Н. Топоров справедливо отмечает, что «человеческие» структуры и схемы экстраполируются на среду, которая описывается на языке антропоцентрических понятий [22, с. 341], что свидетельствует о том, что язык не просто копирует реальность, а определённым образом – антропоцентрично – отражает процесс познания человеком окружающего его мира.

Культура, выступающая составной частью антропоцентрических представлений, является одним из важных факторов при обучении языку. Экспликация особенностей того или иного стиля коммуникации должна начинаться именно с основных характеристик изучаемой культуры [23, с. 68]. В процессе обучения русскоязычных студентов английскому языку необходимо объяснять, что английская культура относится к культурам индивидуалистического типа, для которой типична значительная дистанция, являющаяся одним из важнейших параметров культуры [24]. Это, в свою очередь, предопределяет, что одной из важнейших культурных ценностей выступает автономия личности, а, соответственно, вторжение в неё – грубым нарушением норм поведения. Данный фактор во многом объясняет необходимость соблюдения дистанции при общении с англичанами. Для обозначения указанной культурной ценности в английском языке имеется специальное слово *privacy*, точный эквивалент которого отсутствует не только в русском, но и в других европейских языках. *Privacy* – это так называемая зона личной автономии, в которую посторонним вход воспрещён. Это касается как личной территории субъекта, окружающего его пространства, так и его собственности, жилища, личной жизни, планов, интересов, чувств, желаний и т.д. Таким образом, выражение *“to respect somebody's privacy”* («не нарушать личного покоя») означает не только не приходить в гости без приглашения и не звонить в неудобное время, но и не приближаться слишком близко, т. е. строго соблюдать дистанцию (как пространственную, так и вербальную), стараться не проявлять интереса к частной жизни собеседника, ни в коем случае не касаться личных тем, сдерживать свои эмоции и т.д. [23, с. 68 – 69].

Типичные для англоязычной культуры эмоциональная сдержанность и самоконтроль, в свою очередь, являются важнейшими характеристиками поведения англичан и неотъемлемыми составляющими понятия *“Englishness”* («английскость»). Открытое проявление эмоций, особенно негативных, является показателем недостаточной зрелости и может поставить окружающих в неловкое положение [25, с. 146]. Известный научному миру антрополог К. Фокс пишет о том, что англичане даже на похоронах близкого им человека стараются не плакать, так как слезы не являются для них мерилом горя. Порою обилие слёз может расцениваться как некоторая разнузданность или даже как эгоизм. Скорбящие родственники стараются подбодрить окружающих, а не ждут внимания к себе. Нормы социального поведения пред-

писывают англичанам подавлять испытываемые ими чувства и выражать те чувства, которые на самом деле они не испытывают [26, p. 376 – 377]. Уточним, что американцы ведут себя таким же образом. К примеру, если во время похорон близких людей им удается не пасть духом и не показывать свою печаль, они считают это своей заслугой – “for having shown such control and restraint” [27, с. 181].

Конструкции с предлогом *with*, говоря языком метафор, являются одним из материальных субстратов понятия Englishness, акцентируя в языке, что любая эмоция как бы является «достоянием» субъекта, она принадлежит ему. Данные особенности проиллюстрированы в нижеприведённых предложениях. Исследуемые конструкции с предлогом *with* используются при репрезентации эмоций, которые могут описываться как процесс (*to cry, to weep, to roar, to tingle, to explode, to roar, to throb, to shiver, to tremble, to shudder, etc.*) и как состояние (*to be angry, to be happy, to be sad, to be upset, to be disappointed, etc.*). Как правило, у эмоций можно условно выделить несколько видов реакций или, другими словами, несколько способов и форм их проявления (см. подробно [10]):

1) физиологические и психологические состояния: *be weak with bewilderment, be mad with rage, be wild with resentment, be stiff with anger, be giddy with a desire, be pale with fright, be hot with hate*;

2) физиологические процессы: *go white with anger, quiver with fright, shudder with fear, shake with embarrassment, tingle with excitement, blush with pleasure*;

3) голосовые реакции: *laugh with agony, shout with outrage, cry with frustration, throb with guilt, crow with delight, squeal with excitement, roar with delight, weep with anger*.

Конструкции в следующих предложениях подчёркивают, что психический (эмоциональный) процесс, происходящий одновременно с другими психическими проявлениями: «я плачу, и я счастлив», является «достоянием» описываемого субъекта:

(7) *Her face drooped with dismay and disappointment and Dick said automatically, ‘We’ll have to simply – ‘He stopped himself, followed her to the bed, sat down beside her while she wept* [28, p. 98].

(8) *It was exciting coming out of the wet fog – with the doors banging, to stand and laugh and quiver with emotion, wind in their ears and rain on their clothes* [28, p. 229].

Указанная идея согласуется с идеями, представленными в концепции исследователя Г. Раддена [10], описавшего особенности репрезентации эмоций в когнитивном аспекте, эксплицировав их специфику (*attendant emotions* или *companions* (сопутствующие эмоции)).

В следующих примерах посредством глагольно-предложных конструкций с предлогом *with* репрезентируются физиологические процессы, выступающие в качестве ответной реакции:

(9) *A wild shriek came pealing down the stairway. It came from the garret. Legree’s knees knocked together; his face grew white with fear* [29, p. 478].

(10) *He would have been ashamed to tell of it, but large drops of sweat stood on his forehead, his heart beat heavy and thick with fear; he even thought he saw something white rising and glimmering in the gloom before him, and shuddered to think what if the form of his dead mother should suddenly appear to him* [29, p. 442-443].

(11) *Legree shook with anger; his greenish eyes glared fiercely, and his very whiskers seemed to curl with passion; but, like some ferocious beast, that plays with its victim before he devours it, he kept back his strong impulse to proceed to immediate violence, and broke out into bitter raillery* [29, p. 428].

Достаточно иллюстративно специфику анализируемых физиологических процессов можно проследить на примере предложений, взятых из романа американской писательницы Гарриет Бичер-Стоу «Хижина дяди Тома» (Uncle Tom’s Cabin). В произведении автор достаточно реалистично изображает эмоции своих героев. При описании одного из отрицательных героев мистера Легри часто используются предложные конструкции с предлогом *with*. В примере (11) Легри описывается пребывающим в порыве гнева, трясущимся от злости, что было вызвано непоколебимостью и мертвым спокойствием Тома. В примерах (9) и (10) герой изображается уже не в ситуации проявления им нечеловеческой жестокости, а при проявлении присущего ему в определённых жизненных ситуациях чувства страха. Как известно, ахиллесовой пятой мистера Легри было его суеверие, вызванное неприятными событиями, произошедшими в его жизни и связанными с его родной матерью. Это все навредило

на героя глубокое чувство страха и заставляло его сердце усиленно биться (пример 10).

В нижеприведённых предложениях при помощи анализируемых конструкций репрезентируются голосовые реакции, объективирующие эмоциональное состояние описываемого субъекта:

(12) *The child yelled with fear and delight and the woman watched with a lovely peace, without a smile* [29].

(13) *Lanier roared with delight and the Divers were unified again – Dick wondered how many more times it could be done* [29, p. 385].

(14) *‘Papa, you break my heart!’ said Eva, rising and throwing herself into his arms; ‘you must not feel so!’ and the child sobbed and wept with a violence which alarmed them all, and turned her father’s thoughts at once to another channel* [29, p. 344].

(15) *But the child, wholly exhausted, cried with weariness* [29, p. 61].

В примере (15) описывается ребёнок Элизы (Uncle Tom’s Cabin). В процессе погони ребёнок был очень уставшим, измотанным. Автором достаточно ярко описана сцена, изображающая вызванный сильной усталостью плач совершенно невинного малыша, вынужденного вместе с матерью скрываться от преследующих их людей. Говоря об особенностях репрезентации состояния субъекта, отметим, что в отличие от описания эмоционального процесса, при репрезентации которого подчёркивается активное проявление субъектом эмоций, при описании состояния в языковом пространстве акцент, напротив, делается на их пассивное проявление. Следует уточнить, что в английском языке в отличие от русского отсутствуют синонимы процессуального проявления эмоций (*грустить – быть грустным, радоваться – быть радостным* и т.д.) [3, с. 96], и возможно лишь употребление глагола связки и прилагательных, описывающих то или иное психическое состояние субъекта. Существование такой лакуны в языке обусловлено, в первую очередь, тем, что в русском этническом начале эмоциональному отводится более значимое место (см. более подробно Wierzbicka [30]), а наличие синонимичных пар, в свою очередь, является показателем его значимости в культуре. При описании эмоционального состояния используются английские глагольно-предложные конструкции типа TO BE SPEECHLESS (HAPPY, SAD, BLIND, DEAD, STRICKEN, THUNDER-STRUCK) WITH AN EMOTION:

(16) *Surcharged with her emotion she turned to Brady with the intention of confiding in him, but at her first mention of Dick a hard-boiled sparkle in his eyes gave her to understand that he refused the fatherly office* [28, p. 47].

(17) *Other women have had lovers – the same forces that last night had made her yield to Dick up to the point of death, now kept her head nodding to the wind, content and happy with the logic of, Why shouldn’t I? [28, p. 392].*

(18) *The board was narrow, the man, though weighing less than a hundred and fifty, was awkward with his weight and grabbed clumsily at Dick’s head* [28, p. 413].

(19) *He was frantic with jealousy, he didn’t want to be hurt again* [28, p. 322].

Непосредственно сами анализируемые в работе конструкции подчёркивают, что эмоции, «сопутствуют» субъекту, являясь его достоянием. Анализ фактологического материала показывает, что в качестве основных прилагательных в составе анализируемых конструкций могут выступать такие прилагательные, как *angry, annoyed, besotted, blind, bored, concerned, content, crushed, dead, delighted, disappointed, displeased, dissatisfied, exhausted, fascinated, fed up, furious, happy, impatient, (un)impressed, indignant, infatuated, irritated, numb, obsessed, pleased, racked, satisfied, thunder-stuck, unhappy, unimpressed, unsatisfied* и др. Большая часть приведённых прилагательных обладает негативным значением и используется преимущественно при описании негативных эмоциональных состояний субъекта. Как правило, в целом арсенал вербального выражения негативных оценок и эмоций в языке гораздо богаче по сравнению с позитивными. Указанная особенность объясняется спецификой человеческой психики острее реагировать на плохую ситуацию, чем на позитивное событие [31].

Предложенный вариант исследования указанных конструкций будет способствовать развитию их изучения в ракурсе грамматики говорящего в современном английском языке. Выбранный в исследовании подход дал возможность учесть не только формальные, но и семантические особенности конструкций, а также позволил предоставить как аналитическое (раздельное описание формальной и семантической структуры конструкции),

так и синтетическое (структурно-семантическое) описание исследуемых единиц.

Подводя итог всему вышесказанному, отметим, что мы ни в коем случае не ставили своей целью описание концептуальной мотивации всех особенностей грамматического и сочетаемого поведения организующего конструкцию предлога, что является практически невозможным. Описав и эксплицировав этнокультурную специфику анализируемых конструкций, в работе удалось определить основные факторы, оказывающие непосредственное влияние на формирование языковой эм-

патии у изучающих английский язык. Основанное на процессе осмысления иной культуры обучение иностранному языку способствует преобразованию образа мира субъекта, который в итоге будет включать две взаимосвязанные смысловые системы, представляющие два культурно-специфичных «взгляда на мир». Это, в свою очередь, позволит субъекту преодолеть свою монокультурную идентичность [32, с. 158], а также будет способствовать формированию языковой компетентности и, соответственно, аутентичному выражению различных идей в речи.

#### Библиографический список

1. Cienki A.J. *Spatial Cognition and the Semantics of Prepositions in English, Polish and Russian*. München: Verlag Otto Sagner, 1989: 185 p.
2. Филлмор Ч.Дж. Об организации семантической информации в словаре. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва: Прогресс, 1983: 23 – 60.
3. Козлова Л.А. *Этнокультурный потенциал грамматического строя языка и его реализация в грамматике говорящего*: монография. Барнаул: Алтайская государственная педагогическая академия, 2009.
4. Кубрякова Е.С. Проблемы представления знаний в современной науке и роль лингвистики в решении этих проблем. *Язык и структуры представления знаний*. Москва, 1992: 4 – 38.
5. Кубрякова Е.С. Семантика в когнитивной лингвистике (о концепте контейнера и формах его объективации в языке). *Известия РАН*. 1999: 3 – 12.
6. Мальяр Т.Н., Селиверстова О.Н. *Пространственно-дистанционные предлоги и наречия в русском и английском языках*. München, Verlag Otto Sagner, 1998.
7. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка. *Вопросы когнитивной лингвистики*. Тамбов, 2009: 5 – 12.
8. Никитина Л.Б. *Антропоцентрическая семантика: образ homo sapiens по данным русского языка*. Фланта, 2011.
9. Lindstromberg S. *English Prepositions Explained*. Revised edition. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2010.
10. Radden G. *The Conceptualization of Emotional Casualty by Means of Prepositional Phrases. Speaking of Emotions. Cognitive Linguistics Research*. Mouton de Gruyter, Berlin, New York, 1998: 273 – 294.
11. Исаакян И.П. Пространственные предлоги и альтернативные миры человека. *Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке*. Москва, 1999: 239 – 251.
12. Плунгян В.А. Предисловие. Исследования по теории грамматики. *Грамматикализация пространственных значений в языках мира*. Москва, 2002: 5 – 7.
13. Кочкинекова А.В. Особенности английских глагольно-предложных конструкций. *Успехи современной науки*, 2016: 18 – 22.
14. Халеева И.И. *Основы теории обучения пониманию иноязычной речи*. Москва, 1989.
15. Блох М.Я. Сознание и менталитет. *Вестник МГОУ*. 2016: 18 – 25.
16. Цветкова Т.К. *Теоретические проблемы лингводидактики*. Москва, 2002.
17. Цветкова Т.К. Новая концепция обучения грамматике английского языка. *Полифония образования и англистика в мультикультурном мире*: тезисы докладов 1-ой международной конференции ассоциации англоведов и преподавателей английского языка. Москва, 2003.
18. Ремчукова Е.Н. *Креативный потенциал русской грамматики*: монография, Москва, 2005.
19. Kafka F. *Die Verwandlung*, 2004.
20. Süskind P. *Das Parfum: Die Geschichte Eines Mörders*, 1994.
21. Rolland R. *Jean-Christophe*. Tome I, 2002.
22. Топоров В. Н. Пространство и текст. *Текст: семантика и структура*. Москва, 1983: 227 – 284.
23. Ларина Т.В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции через обучение национальному стилю коммуникации. *Вестник РУДН*, 2009: 64 – 73.
24. Hofstede G. H. *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills CA: Sage Publications, 1984.
25. Ларина Т.В. Прагматика эмоций в межкультурном контексте. *Вестник РУДН*, 2015: 144 – 163.
26. Fox K. *Watching the English: The Hidden Rules of English Behaviour*, Hodder & Stoughton, 2005.
27. Виссон Л. Русские проблемы в английской речи. *Слова и фразы в контексте двух культур*. Москва: Р. Валент, 2003.
28. Fitzgerald F.S. *Tender Is the Night*. Macmillan Pub Co, New York, NY, 1988.
29. Stowe H.B. *Uncle Tom's Cabin*. Harpercollins. Collins Classics, 2011.
30. Wierzbicka A. *The Semantics of Grammar*, Amsterdam: Hohn Benjamins, 1988.
31. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс. *Теория метафоры*. Москва, 1990: 5 – 51.
32. Цветкова Т.К. Проблема толерантности и обучение иностранному языку. *Известия ЮФУ*, 2005: 157 – 158.

#### References

1. Cienki A.J. *Spatial Cognition and the Semantics of Prepositions in English, Polish and Russian*. München: Verlag Otto Sagner, 1989: 185 p.
2. Fillmor Ch.Dzh. Ob organizacii semanticheskoi informacii v slovare. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva: Progress, 1983: 23 – 60.
3. Kozlova L.A. *Etnokulturnyj potencial grammaticheskogo stroja yazyka i ego realizaciya v grammatike govoryaschego*: monografiya. Barnaul: Altajskaya gosudarstvennaya pedagogicheskaya akademiya, 2009.
4. Kubryakova E.S. Problemy predstavleniya znaniy v sovremennoj nauke i rol' lingvistiki v reshenii 'etih problem. *Yazyk i struktury predstavleniya znaniy*. Moskva, 1992: 4 – 38.
5. Kubryakova E.S. Semantika v kognitivnoj lingvistike (o koncepte kontejnera i formah ego ob'ektivacii v yazyke). *Izvestiya RAN*. 1999: 3 – 12.
6. Malyar T.N., Seliverstova O.N. *Prostranstvenno-distancionnye predlogi i narechiya v russkom i anglijskom yazykah*. München, Verlag Otto Sagner, 1998.
7. Kubryakova E.S. V poiskah suschnosti yazyka. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. Tambov, 2009: 5 – 12.
8. Nikitina L.B. *Antropocentristskaya semantika: obraz homo sapiens po dannym russkogo yazyka*. Flinta, 2011.
9. Lindstromberg S. *English Prepositions Explained*. Revised edition. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2010.
10. Radden G. *The Conceptualization of Emotional Casualty by Means of Prepositional Phrases. Speaking of Emotions. Cognitive Linguistics Research*. Mouton de Gruyter, Berlin, New York, 1998: 273 – 294.
11. Isaakyan I.L. Prostranstvennyye predlogi i al'ternativnyye miры cheloveka. *Logicheskij analiz yazyka. Obraz cheloveka v kul'ture i yazyke*. Moskva, 1999: 239 – 251.
12. Plungyan V.A. Predislovie. Issledovaniya po teorii grammatiki. *Grammatikalizaciya prostranstvennyh znachenij v yazykah mira*. Moskva, 2002: 5 – 7.
13. Kochkinekova A.V. Osobennosti anglijskih glagol'no-predlozhnyh konstrukcij. *Uspеhi sovremennoj nauki*, 2016: 18 – 22.
14. Haleeva I.I. *Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoj rechi*. Moskva, 1989.
15. Bloh M.Ya. Soznanie i mentalitet. *Vestnik MGOU*. 2016: 18 – 25.
16. Cvetkova T.K. *Teoreticheskie problemy lingvodidaktiki*. Moskva, 2002.
17. Cvetkova T.K. Novaya koncepciya obucheniya grammatike anglijskogo yazyka. *Polifoniya obrazovaniya i anglistika v mul'tikul'turnom mire*: tezisy dokladov 1-oj mezhdunarodnoj konferencii asociacii anglovedov i prepodavatelej anglijskogo yazyka. Moskva, 2003.
18. Remchukova E.N. *Kreativnyj potencial russoj grammatiki*: monografiya, Moskva, 2005.
19. Kafka F. *Die Verwandlung*, 2004.
20. Süskind P. *Das Parfum: Die Geschichte Eines Mörders*, 1994.
21. Rolland R. *Jean-Christophe*. Tome I, 2002.
22. Toporov V. N. Prostranstvo i tekst. *Tekst: semantika i struktura*. Moskva, 1983: 227 – 284.

23. Larina T.V. Formirovanie mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii cherez obuchenie nacional'nomu stilju kommunikacii. *Vestnik RUDN*, 2009: 64 – 73.
24. Hofstede G. H. *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverley Hills CA: Sage Publications, 1984.
25. Larina T.V. Pragmatika "emocij v mezhkul'turnom kontekste. *Vestnik RUDN*, 2015: 144 – 163.
26. Fox K. *Watching the English: The Hidden Rules of English Behaviour*, Hodder & Stoughton, 2005.
27. Visson L. Russkie problemy v anglijskoj rechi. *Slova i frazy v kontekste dvuh kul'tur*. Moskva: R. Valent, 2003.
28. Fitzgerald F.S. *Tender Is the Night*. Macmillan Pub Co, New York, NY, 1988.
29. Stowe H.B. *Uncle Tom's Cabin*. Harpercollins. Collins Classics, 2011.
30. Wierzbicka A. *The Semantics of Grammar*, Amsterdam: Hohn Benjamins, 1988.
31. Arutyunova N.D. Metafora i diskurs. *Teoriya metafory*. Moskva, 1990: 5 – 51.
32. Cvetkova T.K. Problema tolerantnosti i obuchenie inostrannomu yazyku. *Izvestiya YuFU*, 2005: 157 – 158.

Статья поступила в редакцию 24.03.17

УДК 82.091

**Mashkova A.K.**, Cand. of Sciences (Philology), M.O. Auezov Institute of Literature and Art CS MES RK (Almaty, Kazakhstan),  
E-mail: a\_mashkova@mail.ru

**SOME SPECIFICS OF NATIONAL LITERATURES' DEVELOPMENT IN THE CONTEMPORARY WORLD.** The research studies the development of national literatures of the CIS and foreign countries in the 21st century. The chosen period from the beginning of the 2000s to the present day determines the novelty of the topic. Relevance is determined by the influence of literary achievements of other peoples on the development of national literature. A brief overview of the joint monographs "Essays on World Literature at the Turn of the XX and XXI Centuries" (2006), "The Newest Foreign Literature" (2011), "The World Literary Process of the XXI Century" (2016), prepared by the M.O. Auezov Institute of Literature and Art, SC MES RK with participation of foreign scientists. It focuses on specific feature of the development of national literatures in the contemporary world, such as multilingualism of writers and poets, who write their works in several languages on the territory of one state.

**Key words:** national literature, foreign, multilingualism, genre.

**A.K. Машакова**, канд. филол. наук, Институт литературы и искусства им. М. О. Ауэзова КН МОН РК, г. Алматы (Казахстан), E-mail: a\_mashkova@mail.ru

## НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЛИТЕРАТУР В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Статья посвящена развитию национальных литератур стран ближнего и дальнего зарубежья в XXI веке. Избранный временной отрезок – с начала 2000-х годов до наших дней – определяет новизну темы. Актуальность обусловлена влиянием достижений литератур других народов на развитие отечественной литературы. Представлен краткий обзор коллективных монографий «Очерки по мировой литературе рубежа XX и XXI столетий» (2006), «Новейшая зарубежная литература» (2011), «Мировой литературный процесс XXI века» (2016), подготовленных Институтом литературы и искусства им. М.О.Ауэзова КН МОН РК с участием зарубежных учёных. Уделено особое внимание такой особенности развития национальных литератур в современном мире, как многоязычие писателей и поэтов, создающих свои произведения на нескольких языках на территории одного государства.

**Ключевые слова:** национальная литература, зарубежный, многоязычие, жанр.

Исследование особенностей развития национальных литератур в современном мире представляется актуальным для отечественного литературоведения в виду влияния достижений литератур других народов на развитие казахской литературы.

Национальная литература является совокупностью художественных произведений, отражающих самосознание отдельного народа. По мнению автора учебного пособия «Введение в сравнительное литературоведение» М.Х. Мадановой, «основной особенностью национальной литературы является её тесная органическая связь с исторической судьбой народа, что находит своё отражение на всех уровнях ее развития» [1, с. 24].

В Казахстане в последние годы все больше проявляется интерес со стороны литературоведов к исследованию мирового литературного процесса. Фундаментальным исследованием развития национальных литератур занимается Институт литературы и искусства имени М.О.Ауэзова КН МОН РК. Так, изданы коллективные монографии «Очерки по мировой литературе рубежа XX и XXI столетий» (2006), «Новейшая зарубежная литература» (2011), «Мировой литературный процесс XXI века» (2016). В первой книге представлены французская, английская, итальянская, чешская, греческая, латиноамериканская, турецкая, арабская, индийская, японская и русская литературы. Во вторую книгу вошли разделы по немецкой, румынской, испанской, болгарской, корейской, словацкой, египетской, украинской, молдавской, азербайджанской литературам. В третьей книге отражено современное состояние литературного процесса в Финляндии, Шотландии, СУАР КНР, Иране, Грузии, Беларуси, Литве, Кыргызстане, Татарстане, Узбекистане. Особую значимость научным трудам придаёт участие в их подготовке зарубежных исследователей. Автором данной статьи в вышеуказанных монографиях подготовлены разделы по итальянской, испанской, шотландской литературе.

В «Очерках по мировой литературе рубежа XX и XXI столетий» впервые опубликованы материалы иностранных ученых из Чехии, Турции, Индии. В разделе о современной чешской литературе, подготовленной Любомиром Махала, заведующим кафедрой университета имени Палацкого, представлено жанровое многообразие современной чешской литературы. Автор обращает внимание на рост книг с политическим контекстом. «Метафорический роман М.Урбан «Мемуары депутата парламента» представляет очень точную картину чешской политической сцены на рубеже XX – XXI столетий» [2, с. 36]. В разделе, посвящённом современной индийской литературе, профессор Делийского университета Индра Нат Чаудхури обосновывает тезис о том, что в индийской литературе усиливается собственная концепция модернизма, представляемая писателями как «изменение изнутри и создание новых восприятий при помощи ремоделирования внешних сил» [2, с. 87].

В монографии «Новейшая зарубежная литература» раздел о немецкой литературе написан доктором филологических наук Кристофом Юргенсоном из Академии наук Геттингена (Германия). Исследователь вводит такое понятие, как литература поворота, то есть литература после падения Берлинской стены – знакового события, символизировавшего «конец великих идеологий и утопий и окончание противостояния между Востоком и Западом» [3, с. 8]. Падение Берлинской стены и объединение двух государств, причем оба государства немецкие, но прошедшие разные формы развития, вызвали бурную реакцию в литературных кругах.

Современная румынская литература всесторонне проанализирована в статье румынских авторов Ливии Которчи и Богдана Крецу, представляющих Ясский университет им. А.И.Кузы. Здесь и румынская литература диаспоры, и литературная критика, и поэзия, и проза.

Читая раздел литературного критика из Молдовы Мирославы Метляевой, находишь много общего в развитии молдавской и казахской литератур на современном этапе: литераторы ощутили свободный ветер перемен, связанный с обретением независимости. К отличительной особенности следует отнести тесную связь между художественными культурами Молдовы и Румынии.

Пламен Антоу из Института литературы Академии наук Болгарии обращает внимание на актуальные проблемы, связанные с ситуацией, сложившейся в современном литературном процессе Болгарии. По мнению П. Антоу, современная болгарская литература «реализуется полностью на рыночных, а не собственно литературных принципах. Значимыми являются проданные экземпляры и доходы, полученные от продаж» [2, с. 155].

Научные сотрудники Института словацкой литературы Академии наук Словакии Ивана Тараненкова и Любича Сомолайова рассматривают взлёты и падения литературного процесса, сомнения, разочарования, драматические перемены в функционировании литературных ситуаций и в самой литературной жизни Словакии.

Современное состояние азербайджанской литературы представил профессор Бакинского славянского университета Тельман Джафаров. Он пишет: «Идейно-тематические, жанрово-стилистические и поэтические новшества в азербайджанской поэзии, прозе, драматургии и публицистике последних двух десятилетий, прежде всего, связаны с именами авторов, известных широкому кругу читателей республики и мира ещё в советское время» [2, с. 555]. Стремительный рост национального самосознания, возвращение к истокам, духовным ценностям, скептическое и критическое осмысление наследия прошлого определили своеобразие художественно-эстетических исканий азербайджанской литературы рубежа XX-XXI веков.

Среди авторов коллективной монографии «Мировой литературный процесс XXI века» Ирма Ратиани – директор Института грузинской литературы им. Шота Руставели; Бахтияр Койчубев – заведующий кафедрой теории литературы Кыргызско-Российского славянского университета; Вилиус Иванаускас – ведущий научный сотрудник Института истории (Вильнюс); Дания Загидуллина – главный ученый секретарь Академии наук Республики Татарстан; Гульчира Гарипова – почётный академик Академии наук «Турон» (Ташкент).

Одной из особенностей национальных литератур в современном мире является многоязычие писателей и поэтов, создающих свои произведения на нескольких языках на территории одного государства.

Литераторы Шотландии пишут на английском, шотландском (скотс) и гэльском (гэлик) языках. Развитию гэльской литературы во многом способствует деятельность издательства «CLAR», выпускающего с 2003 года книги на гэльском языке. Иэн Крайтон Смит – шотландский поэт, пишущий и на английском, и на шотландском гэльском языках. И.К. Смит вырос в небольшом сообществе, которое говорило, в основном, на шотландском гэльском языке, и выучил английский уже в качестве второго языка, когда учился в школе. Ангус Мак Никал создаёт свои произведения на гэльском языке, но вынужден переводить их на английский язык, чтобы донести до аудитории. Современный шотландский поэт Том Леонард пишет на Глазговском диалекте шотландского языка. Д. Кулеш, побывав на творческом вечере шотландского поэта на Эдинбургском международном книжном фестивале, отметила поэтическое творчество Т. Леонарда следующими словами: «Его стихи – это прямая речь безымянных людей. Из подслушанных на улице фраз выстраиваются и житейские, и житийно-евангельские сюжеты. По-библейски звучит своеобразный девиз поэта:

«Благословен всяк живущий язык» [4]. «Его произведения посвящены отношениям между языками и классами, культуре и политике. Он относится к тем поэтам, которые борются за шотландский (скотс) и гэльский языки не только на литературном уровне, но и на общественном. Во многом благодаря усилиям литераторов на этих языках ведутся теле- и радиопередачи, издаются газеты и книги» [5, с. 226].

В Испании поэты и писатели создают свои произведения на испанском, баскском и галисийском языках. Бернардо Ачага пишет на баскском и испанском языках. Настоящую славу ему принес роман в новеллах «О нас, людях из Обабы», в котором писатель отразил историю баскского селения Обаба, рассказал о его жителях. Известный испанский писатель Мануэль Ривас пишет свои книги на галисийском языке, потом, как правило, сам же переводит их на испанский язык. Его по праву считают лидером движения галисийцев за национальную самобытность. Поэт, эссеист, переводчик Хон Хуаристи пишет стихи на испанском языке, а эссе, в основном по проблемам баскского национального самоопределения и культурных традиций Страны Басков, – на баскском и испанском языках. Ему принадлежит переложения баскского фольклора, ряд автобиографических сочинений, переводов с испанского на баскский и с баскского на испанский.

Бельгийская литература получила распространение главным образом на французском языке, несмотря на существование двух других языков – валлонского и фламандского. Наиболее известные бельгийские писатели и поэты Шарль де Костер («Легенда о Тиле Уленшпигеле»), Морис Метерлинк («Синяя птица»), будучи фламандцами, писали свои произведения по-французски, а не по-фламандски. Андре-Марсель Ададек – современный классик франкоязычной бельгийской литературы. За роман «Самая большая подводная лодка в мире» на французском языке он получил премию Парламента французского сообщества в Брюсселе. Амели Нотомб – одна из самых заметных фигур современной франкоязычной литературы Бельгии. Её роман «Страх и трепет» удостоен Grand prix du roman de l'Academie française. На фламандском языке пишут авторы детективных романов Питер Аспе и Астер Беркхов, а также драматург Том Лануа. Следует уточнить, что фламандский язык – вариант нидерландского языка, распространённого во Фландрии.

Рассматривая многоязычие в национальных литературах мира, следует упомянуть и такие страны, как Финляндия, Швейцария и Канада. В Финляндии литература развивается на финском и шведском языках. В Швейцарии существует поэзия и проза на французском, итальянском и немецком языках, признанных в этом государстве в качестве официальных. Писатели и поэты объединены в национальном масштабе в «Союз швейцарских авторов». На территории Канады официальными языками являются английский и французский языки. Соответственно, канадская литература делится на англоканадскую и франкоканадскую литературы. Отдельного исследования требует творчество литераторов, пишущих на различных языках в постсоветских странах. Параллельно с литературой на национальных государственных языках до сих пор активно развивается литература на русском языке.

Таким образом, в контексте современного развития мировой литературы развитие каждой национальной литературы происходит в соответствии с общими тенденциями эволюции мирового литературного процесса. Однако развитие национальных литератур в современном мире отличается и некоторыми особенностями, среди которых следует выделить существование литературного процесса на нескольких языках на территории одного государства.

#### Библиографический список

1. Маданова М.Х. *Введение в сравнительное литературоведение*. Алматы, 2003.
2. *Очерки по мировой литературе рубежа XX и XXI столетий*. Алматы: Unique Service, 2006.
3. *Новейшая зарубежная литература*. Алматы: Жибек жолы, 2011.
4. Кулеш Д. Снился мне сад. *Знамя*. 2002; 12.
5. *Мировой литературный процесс XXI века*. Алматы: Әдебиет өлемі, 2016.

#### References

1. Madanova M.H. *Vvedenie v sravnitel'noe literaturovedenie*. Almaty, 2003.
2. *Ocherki po mirovoj literature rubezha HH i HHI stoletij*. Almaty: Unique Service, 2006.
3. *Novejshaya zarubezhnaya literatura*. Almaty: Zhibek zholy, 2011.
4. Kulesh D. Snilsya mne sad. *Znamya*. 2002; 12.
5. *Mirovoj literaturnyj process XXI veka*. Almaty: Әдебиет өлемі, 2016.

Статья поступила в редакцию 15.03.17

УДК 81'367

**Polikarpova O.N.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecture, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: 010319@mail.ru*

**SEPARATION CRITERIA OF COMMENTATIVE MODUS PARENTHESIS AND SIMILAR SYNTACTICAL STRUCTURES.** The article deals with demarcation line between parenthesis and similar syntactical structures. Through the spectacle of meaning the author makes a distinction between commentative modus parenthesis and intercalated (inserted) parenthesis. The author designates similar syntactical structures as inversion, detachment and extensive modus. Much attention is paid to extensive modus explicated by nexus structure Subject – Predicate as it conveys commentative senses. Comparison of commentative parenthesis and similar syntactical structures along with the conducted analysis of language material let the author educe major criteria of their separation which include the degree of semantic sufficiency, the way the following unit is integrated into the structure of a matrix sentence and the type of extension in progress.

**Key words:** commentative parenthesis, similar syntactical structures intercalated parenthesis, inversion, detachment, extensive modus, polypropositional extension, on-propositional extension.

**О.Н. Поликарпова**, канд. филол. наук, доц. Алтайского Государственного Педагогического Университета, г. Барнаул, E-mail: 010319@mail.ru

## КРИТЕРИИ РАЗГРАНИЧЕНИЯ КОММЕНТАТИВНОЙ МОДУСНОЙ ПАРАНТЕЗЫ И СИМИЛЯТИВНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ

В статье проводится демаркационная линия между парантезой и симилятивными синтаксическими преобразованиями. С позиции смыслового наполнения автор разграничивает комментативную модусную парантезу и интеркалированную (вставную) парантезу. К симилятивным синтаксическим преобразованиям автор относит явления инверсии, обособления и развернутого модуса. Особое внимание уделяется развернутому модусу, эксплицируемому нексусной структурой Subject – Predicate, так как он передает комментативные смыслы. Сопоставление комментативной парантезы и симилятивных синтаксических конструкций, а также проведенный анализ языкового материала позволили автору выявить основные критерии их разграничения, которыми являются степень их семантической достаточности, характер вхождения данной единицы в структуру матричного предложения и тип происходящего при этом расширения.

**Ключевые слова:** комментативная модусная парантеза, симилятивные синтаксические преобразования, интеркалированная парантеза, инверсия, обособление, развернутый модус, полипропозициональное расширение, надпропозициональное расширение.

Проблема вводности обращает на себя внимание в силу такой причины, как многозначность толкования смыслового наполнения вводного компонента, который всегда содержит дополнительную информацию к сформированной пропозициональной структуре. Это может быть простое содержательное расширение, создающее полипропозициональные конструкции, либо модальная или оценочная модификация сказанного, формирующая надпропозициональный компонент. В первом случае речь идет об интеркалированной (встраиваемой) парантезе, во втором – о комментативной модусной (надстраиваемой) парантезе.

Комментативная модусная парантеза, как правило, независимо от позиции отделяется от пропозитивной части предложения пунктуационно (запятыми). С позиции внутрисентенциального оформления она характеризуется сходством с таким синтаксическим маркированием компонентов предложения, как обособление, и с таким синтаксическим механизмом реструктурирования предложения, как инверсия. Здесь нужно сделать две оговорки. Первая касается формального маркирования и существа интеркалированной парантезы, которая в большинстве случаев является развернутой и может вычленяться в предложении с помощью всех пунктуационных средств оформления синтаксической единицы, в том числе скобок, запятых, тире. В этом смысле интеркалированная парантеза может толковаться как единица, близкая по характеру вхождения в предложение обособлению, что даёт основание квалифицировать её как вариант обособления. Второй момент касается инверсии. В лингвистике инверсия, согласно консенсусу научных мнений и толковым словарям, понимается как изменение порядка слов, нарушающее его принятую в данном языке модель. При этом инверсия может быть грамматической и стилистической. Оба типа признаются языковой нормой.

Таким образом, речь идёт об ограниченном объеме явления, функционально представляющих трудности дифференциации. Коль скоро их формальное пунктуационное маркирование не может служить критерием разграничения, необходимо обратиться к их смысловому наполнению, дистрибутивным (позиционным) показателям и статусной характеристике.

Под обособленными членами предложения в английском языке обычно понимаются такие части высказывания, которые в силу разрыва комбинаторно нормативных синтаксических становятся изолированными от тех единиц предложения, к которым

они относятся семантически. Это определяет их относительную позиционную свободу. Так определение в английском языке в таких случаях может стоять не непосредственно перед определяемым словом, а в постпозиции к нему, причём не всегда непосредственной, или в начале предложения:

*All resemblance to any real person, living or dead, as it used to say in the front of novels, is purely coincidental* [1, с. 301].

*Lilly turned away, embarrassed* [2, с. 38].

*Thrust up, rigid and unmoving, beneath your conversational partners nose, it signals caution ...* [3, с. 104]

Имеющее большую степень свобод, обстоятельство воспринимается как обособленное только в том случае, когда оно выделяется пунктуационно:

*Suddenly, in the midst of all this wilderness of gibbets and broken bodies, of sacked villages and desperate prayers, Bruegel begins to normalize* [1, с. 309].

Несмотря на то, что обособленные компоненты предложения представляются относительно независимыми, самостоятельными, в содержательном плане они тесно связаны с общим смысловым наполнением предложения, сообщая ему дополнительную информативность [4], развернутость описания, детальность изображения:

*Ethel bobbed along beside her, her body stiff, her legs straight* [2, с. 186].

Считается, что обособление, представляя собой особый «синтаксический дизайн», несёт также стилистическую нагрузку [5], обладая экспрессией, эмоциональной окрашенностью, способствуя созданию иронии:

*Butchers, for instance, are not content merely to sell you meat. They will tell you, at great length, while the queue backs up behind you, how to cook it, how to serve it and what to eat and drink with it* [3, с. 15].

Равным образом, стилистическая инверсия, представляя собой эмфатическую конструкцию, служит средством смыслового подчёркивания, выделения определённого смысла:

*Out of the car, bizarrely, climbs Tony Churt* [1, с. 275].

*Reluctantly, old Tony moves to one side* [1, с. 276].

Таким образом, обособленные и инвертированные единицы – это по преимуществу второстепенные «члены предложения», в то время как комментативная парантеза таковой не является. Далее, как члены предложения, обособленные и инвертированные компоненты расширяют его пропозициональное

содержание. Комментативная парантеза представляет собой надпропозициональную составляющую. Наиболее значимым показателем является тот факт, что главная функция обособления и инверсии – это функция акцентуации, заключающаяся в эмфатическом подчёркивании определённых наиболее значимых моментов высказывания. На этом основании обособление и инверсию можно квалифицировать как структуры изобразительного синтаксиса. Комментативная парантеза представляет собой явление синтаксиса композиционного.

Ещё один проблемный вопрос возникает в связи с необходимостью позиционирования так называемого «развёрнутого модуса», то есть модуса, эксплицируемого нексусной структурой (Subj – Pred). Вопрос этот встаёт в силу того, что комментативная модусная парантеза, выражаемая наречием или предложно-именным сочетанием, может быть реструктурирована в полное предложение: *surely – I am sure (that); certainly – I am certain (that); presumably – I presume (that); undoubtedly – I have no doubt (about it); obviously – it is obvious (that); in fact – it is a fact (that); to my surprise – I am surprised (that); no wonder – I shouldn't wonder (that)*, и так далее.

Содержательно такие развёрнутые модусы действительно передают комментативные смыслы, поскольку лексически, словообразовательно они соотносимы с однокоренными прилагательными и наречиями, которым они также равнозначны семантически и допускают равноэквивалентный перифраз:

*To Parvez's surprise, the boy refused to accompany him* [6, с. 346].

*'Surprisingly, the boy refused to accompany him.*

*'The boy refused to accompany him, which surprised Parvez. It's amazing what fear can do* [7, с. 29].

*'What fear can do is amazing.*

*'One would be amazed at what fear can do.*

*'I am amazed at what fear can do.*

Предложения *To Parvez's surprise, the boy refused to accompany him* и *It's amazing what fear can do* допускают несколько перифразов и, соответственно, несколько интерпретаций. Суть проблемы заключается в том, что формально структуры такого рода в практической и теоретической грамматике определяются как сложноподчинённые предложения с придаточным изъяснительным (семантическая классификация) или дополнительным (формальная классификация) [8]. Существо предложения такого типа заключается в том, что формально главным предложением является предложение, вводящее содержательно более значимую структуру, несущую основную ситуативную информацию. В рамках семантического синтаксиса такие конструкции определяются как конструкции с пропозициональными или предикатными актантами.

Во вводящих конструкциях могут употребляться глаголы полагания, говорения, чувственного и физического восприятия, эмоционального состояния:

*I suppose I should pretend not to have heard* [1, с. 27].

*I think, I may be on the right track* [1, с. 52].

По существу получается, что в таких случаях формально главное предложение отражает определённую референтную си-

туацию, причина существования которой раскрывается в придаточном.

Однако конструкции с развёрнутым модусом могут употребляться в инициальной, интермедийной и финальной позициях. Эти дистрибутивные показатели определяют сентенциональный статус таких конструкций. То есть позиция в предложении является статусно, содержательно и функционально значимой.

Лексические единицы со значением полагания, чувственного и физического восприятия, эмоционального состояния содержат две обязательные семы – иллюкутивную, характеризующую прагматический тип иллюкутивного акта, и локутивную [9]. При актуализации в инициальной позиции лексические единицы с указанной семантикой приближаются к перформативам [10]. Они также проявляют способность и тенденцию к расширению за счёт введения модальных глаголов или спецификации производимого действия (*I say – I must / may / should say; as far as I know / I may guess*), что подтверждает их референтный характер и, тем самым, их автосемантическую. В этом случае интенциональной семой значения является иллюкутивная сема.

При употреблении в интермедийной и финальной позиции в лексических единицах этого типа в интенционал значения поднимается локутивная сема, которая сообщает структуре развёрнутого модуса комплементарный смысл, переводя его из формального статуса главного компонента предложения в зависимый, вводимый в качестве парантезы со значениями:

\* эмоциональной реакции:

*"You're looking peaky; you need feeding up, but you'll have to wait a bit for dinner, I'm afraid."* [11].

В данном случае происходит десемантизация лексемы *afraid*: контекстуально понятно, что говорящий не испытывает страха (это доказывается невозможностью замены выражения *I am afraid* выражением *I am frightened*), но выражает некоторую неуверенность относительно определённой ситуации.

\* рационального осмысления:

*My iconography was totally wrong, I realize* [1, с. 27].

\* общепринятого мнения:

*At that moment, Uncle Vernon cleared his throat importantly and said, "Now, as we all know, today is a very important day."* [12]

\* содержательной конкретизации:

*"We're going out," he said. "Sorry?" "We – that is to say, your aunt, Dudley and I – are going out."* [11]

\* достоверности:

*Teabing smirked. "Yes, but my toga tore open when I fell, and I had to lie on stage for half an hour with my todger hanging out. Even so, I never moved a muscle. I was brilliant, I tell you."* [13]

Таким образом, в функционировании структур развёрнутого модуса имеет место фактор асимметрии формально-содержательного плана, который проявляется в дистрибутивной зависимости его статуса и демонстрирует возможность его разноформленности [14]. На основании сказанного, структуры развёрнутого модуса в инициальной позиции, являясь компонентом надпропозиционального расширения предложения, не могут в силу выполняемой ими синтаксической функции быть признаны парантетическими.

#### Библиографический список

1. Frayn M. *Headlong*. London: Farber & Farber Ltd., 2009.
2. Freud E. *The Sea House*. London: Penguin Books, 2010.
3. Mayle P. *A Year in Provence*. London: Penguin Books, 2010.
4. Валгина Н. С. *Синтаксис современного русского языка*. Москва: Агар, 2000.
5. Джанджакова Е.В. *Стилистика художественного прозаического текста*. Available at: <http://philologos.narod.ru/dzhandz/stylprose.htm>
6. *Colonial and Postcolonial Fiction in English: An Anthology*. New York: Routledge, 1999.
7. Barnes J. *The Stowaway. Contemporary British Stories*. Oxford Perspective Publications Ltd., 1994: 19 – 48.
8. Kozlova L.A. *The Theory of English Grammar*. Барнаул: Издательство БГПУ, 2005.
9. Почепцов Г.Г. *Конструктивный анализ структуры предложения*. Киев: Высшая школа, 1971.
10. Остин Дж.Л. Слово как действие. *Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов*. Москва: Прогресс, 1986; 17: 22 – 129.
11. Rowling J. K. *Harry Potter and the Order of the Phoenix*. Available at: <http://www.lib.rus.ec>
12. Rowling J. K. *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. Available at: <http://www.lib.rus.ec>
13. Brown D. *Da Vinci Code*. Available at: <http://www.e-reading.org.ua/book.php?book=75398>
14. Поликарпова О.Н. *Комментативная парантеза как единица композиционного синтаксиса (на материале английского языка)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2011.

#### References

1. Frayn M. *Headlong*. London: Farber & Farber Ltd., 2009.
2. Freud E. *The Sea House*. London: Penguin Books, 2010.
3. Mayle P. *A Year in Provence*. London: Penguin Books, 2010.
4. Valgina N. S. *Sintaksis sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Agar, 2000.
5. Dzhandzhakova E.V. *Stilistika hudozhestvennogo prozaicheskogo teksta*. Available at: <http://philologos.narod.ru/dzhandz/stylprose.htm>



6. *Colonial and Postcolonial Fiction in English: An Anthology*. New York: Routledge, 1999.
7. Barnes J. *The Stowaway. Contemporary British Stories*. Oxford Perspective Publications Ltd., 1994: 19 – 48.
8. Kozlova L.A. *The Theory of English Grammar*. Barnaul: Izdatel'stvo BGPU, 2005.
9. Pochepov G.G. *Konstruktivnyj analiz struktury predlozheniya*. Kiev: Vysshaya shkola, 1971.
10. Ostin Dzh.L. Slovo kak dejstvie. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Teoriya rechevyh aktov*. Moskva: Progress, 1986; 17: 22 – 129.
11. Rowling J. K. *Harry Potter and the Order of the Phoenix*. Available at: <http://www.lib.rus.ec>
12. Rowling J. K. *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. Available at: <http://www.lib.rus.ec>
13. Brown D. *Da Vinci Code*. Available at: <http://www.e-reading.org.ua/book.php?book=75398>
14. Polikarpova O.N. *Kommentativnaya paranteza kak edinica kompozitsionnogo sintaksisa (na materiale anglijskogo yazyka)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2011.

Статья поступила в редакцию 22.03.17

УДК 811.112.22

**Polyanskaya L.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: [ludmilapol@rambler.ru](mailto:ludmilapol@rambler.ru)

**PRAGMATIC POTENTIAL OF TAUTOLOGICAL PAIRS OF WORD COMBINATIONS IN MASS-MEDIA DISCOURSE.** The article is dedicated to the establishment of the pragmatic capability of word combinations, which are examples of tautological combinations. On the basis of contemporary media texts the article investigates tautological word combinations with a stable type of connection. The study is based on extracts of texts from the German magazines Focus, Stern and newspaper Die Welt. The interest in the study of tautology is caused by its double nature: on the one hand, the lack of content in terms of logics, on the other hand, the information richness of the tautological utterances. The pragmatic capability of the word combinations was studied on the basis of their ability to convey the information-content aspect and reflect various intentions of the author to influence the audience. Thanks to rethinking the meaning of German idioms such as *nackt und bloß*, the high degree of intensification is achieved.

**Key words:** mass-media discourse, pragmatic potential, tautology, pair of word combinations, idiom, modern German.

**Л.А. Полянская**, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,  
E-mail: [ludmilapol@rambler.ru](mailto:ludmilapol@rambler.ru)

## ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТАВТОЛОГИЧЕСКИХ ПАРНЫХ СОЧЕТАНИЙ В МАСС-МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

Статья посвящена установлению прагматического потенциала парных сочетаний, являющихся тавтологией. На основе современных публицистических текстов в статье исследуются тавтологические сочетания с устойчивым видом связи. Материалом исследования послужили фрагменты текстов немецких журналов *Focus*, *Stern* и газеты *Die Welt*. Интерес к исследованию тавтологии обусловлен её двойственным характером: с одной стороны, бессодержательность с точки зрения логики, с другой стороны, информационная насыщенность высказывания с тавтологией. Прагматический потенциал изучен на основе способности данных сочетаний передавать информационно-содержательный аспект, отражать различные интенции автора текста с целью воздействия на аудиторию. Благодаря переосмыслению значения фразеологических парных сочетаний немецкого языка типа *nackt und bloß* достигается высокая степень интенсификации.

**Ключевые слова:** масс-медийный дискурс, прагматический потенциал, тавтология, парное сочетание, фразеологизм, современный немецкий язык.

Анализируя масс-медийный дискурс, современные лингвисты фокусируют внимание на таких его особенностях, как актуальность информации, динамичность, информационная насыщенность, эмоциональная окраска и экспрессивность речи. Под дискурсом вслед за В.В. Петровым и Ю.Н. Карауловым в работе понимается коммуникативное явление, которое кроме текста включает экстралингвистические факторы, необходимые для понимания текста [1, с. 8]. Задача СМИ заключается в воздействии на целевую аудиторию посредством языковых средств, передающих объекты и явления реальной действительности, желаний вызвать у него ту реакцию на сообщение, которая отражает интенции автора текста.

При исследовании тавтологических парных сочетаний, в основе которых лежит принцип синонимии, возникает закономерный вопрос: Если тавтология – это повторение сказанного, не уточняющее смысла, то почему она достаточно часто используется в масс-медийном дискурсе, отличающемся сжатостью изложения материала, меньшей образностью, чем художественный дискурс? Ответ на данный вопрос следует искать в использовании комплексного подхода к идентификации тавтологии с точки зрения логики, семантики, прагматики. А.А. Ивин, отмечая бессодержательность тавтологии, от которой «стремятся избавиться, как от ненужного балласта, загромождающего речь», признаёт тот факт, что «попадая в определённый контекст, она принимается светить отражённым светом» [2, с. 25]. Учёные-германисты Э. Ризель, Б. Совински, Г. Вилперт, У. Генгерке называют тавтологией повторение единиц, подобных в плане содержания, но различных в плане выражения (*schnell geschwind, voll und ganz*). Э.Ю.Новикова называет СМИ «фильтром», который выделяет из потока информации отдельные факты, порождая путём кодирования информации в виде знаков новый субъективно окрашенный образ. Будучи субъек-

тивным мировидением, реальность может искажаться автором текста [3, с. 18].

(1) *Nackt und bloß*: So kam der aller erste Golf von 1974.

Парное сочетание *nackt und bloß* является классическим примером тавтологии, то есть сочетания, которое повторяет содержание сказанного. Для установления отношений тождества – подобия языковых единиц используется методика компонентного анализа. Усиление значения возникает за счёт соположения лексем, основанных на отношениях тождества, которое возникает в результате совпадения инвариантных сем [ohne Bekleidung], [unbedeckt], [unverhüllt]. Тождество лексем *nacktundbloß* призвано привлечь внимание целевой аудитории к характеристике одного понятия: совершенно, полностью открытый, без прикрас.

Данное тавтологическое парное сочетание является заголовком статьи. Интенция автора текста заключается в убеждении реципиента в полном отсутствии в автомобиле 1974 г. дополнительных функций, присущих современному автомобилю марки Golf, что позволяло ему, тем не менее, считаться недорогой и удачной моделью.

(2) *Das Verbot habe sich „schlicht und einfach bewährt“*. Demnach sei die Zahl der Straftaten seit dessen Einführung vor neun Jahren zurückgegangen [4].

Словарь немецкого языка Duden содержит дефиницию „schlicht und einfach“: *schlicht und einfach (umgangssprachlich verstärkend: ganz einfach, ohne Umstände [gesagt]: ich werde es schlicht und einfach abstreiten)*

Данное парное сочетание используется автором текста для усиления значения.

(3) „Die Chance zur Weiterentwicklung des Fonds besteht somit einzig und allein in Ihrer Entscheidung, von der Möglichkeit, Ihre Anteile zu verkaufen, keinen Gebrauch zu machen“, appellierte SEB Asset Management an die Anleger [5].

В данном примере приводится прямая речь, в которой парное сочетание имеет усилительное значение, трактуется значение исключительности.

(4) Und aus welchen Beweggründen auch immer, alle Ehrenämter engagieren sich, vielen Widrigkeiten zum Trotz, für ein gemeinsames Ziel: die gute Sache. Und das ist schließlich und endlich alles, was zählt [6].

Тавтологическое сочетание «schließlich und endlich» также основано на отношениях тождества, что доказывается данными толковых словарей и словаря синонимов немецкого языка:

schließlich – nach langem Warten ≈ endlich;  
endlich – nach langer Zeit ≈ schließlich.

Синонимический ряд прилагательных, образованных от существительных Schluß и Ende, выглядит следующим образом:

Ende – Schluß – Abschluß – Ausklang – Finale [7, p. 67].

Тавтологическое парное сочетание выполняет резюмирующую функцию.

(5) Etwas, was sofort aus Van Schneiders Leben verschwand, wie er selbst schreibt, war Klatsch und Tratsch (8).

Парное сочетание «KlatschundTratsch», согласно словарю Duden, основано на тождестве лексем: [übles, gehässiges] Gerade [hinter jemandes Rücken]; der Neugier entgegenkommende Neuigkeiten aus dem Bereich anderer. При этом оно ориентировано на дифференциальные семы: лексема «Klatsch» имплицитно указывает на звук, звукоподражание, а лексема «Tratsch» указывает на характер звука «литься».

Данное тавтологическое парное сочетание обладает отрицательной коннотацией. Лексема «Klatsch» может употребляться самостоятельно, однако в сочетании с лексемой «Tratsch» усиливает воздействие на реципиента, имплицитно указывая на пустые разговоры, сплетни, на которые тратится много времени.

Таким образом, тавтологические парные сочетания в масс-медийном дискурсе привлекают внимание целевой аудитории благодаря сжатой форме, передающей широкий объём информации, а также возможности имплицитно указывать на различные коннотации и усилить значение транслируемого понятия.

#### Библиографический список

1. Петров В.В., Караулов Ю.Н. Вступительная статья. Ван Дейк Т.А. *Язык. Познание. Коммуникация*. Москва, Прогресс: 1989.
2. Ивин А.А. *Логика*. Москва, 1998.
3. Новикова Э.Ю. *Лингвопрагматические средства создания современного политического образа России в прессе Германии*: Диссертация ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2003.
4. Reichmann D. *Nackt und bloß*. Available at: [http://www.focus.de/finanzen/boerse/update-nackt-und-bloss\\_id\\_5206575.html](http://www.focus.de/finanzen/boerse/update-nackt-und-bloss_id_5206575.html)
5. Werner J. *Hamburger Partyemeile Flaschenverbot auf der Reeperbahn soll bleiben*. Available at: <https://www.welt.de/regionales/hamburg/article162942353/Flaschenverbot-auf-der-Reeperbahn-soll-bleiben.html>
6. *Anleger sollen Offenen Immobilienfonds retten*. Available at: [http://www.focus.de/finanzen/altersvorsorge/heikles-experiment-anleger-sollen-offenen-immobilienfonds-retten\\_aid\\_743522.html](http://www.focus.de/finanzen/altersvorsorge/heikles-experiment-anleger-sollen-offenen-immobilienfonds-retten_aid_743522.html)
7. Meldau R. *Sinnverwandte Wörter und Wortfelder der deutschen Sprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1978.
8. Kornel M. *Ehrenvoll. Ehrenhaft. Ehrenamtlich. Die Freiwilligen Feuerwehr*. Available at: [http://www.focus.de/regional/passau/passau-status-4-am-einsatz-ehrenvoll-ehrenhaft-ehrenamtlich-die-arbeit-der-freiwilligen-feuerwehr\\_id\\_5706117.html](http://www.focus.de/regional/passau/passau-status-4-am-einsatz-ehrenvoll-ehrenhaft-ehrenamtlich-die-arbeit-der-freiwilligen-feuerwehr_id_5706117.html)
9. Wachter D.S. *Dieser Mann trinkt seit zwei Jahren keinen Alkohol mehr – so geht es ihm heute*. Available at: <http://www.stern.de/genuss/trinken/alkohol-verzicht--dieser-mann-trinkt-seit-jahren-keinen-schluck-mehr-7270410.html>

#### References

1. Petrov V.V., Karaulov Yu.N. Vstupitel'naya stat'ya. Van Dejk T.A. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya*. Moskva, Progress: 1989.
2. Ivin A.A. *Logika*. Moskva, 1998.
3. Novikova E.Yu. *Lingvopragmaticheskie sredstva sozdaniya sovremennogo politicheskogo obraza Rossii v presse Germanii*: Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2003.
4. Reichmann D. *Nackt und bloß*. Available at: [http://www.focus.de/finanzen/boerse/update-nackt-und-bloss\\_id\\_5206575.html](http://www.focus.de/finanzen/boerse/update-nackt-und-bloss_id_5206575.html)
5. Werner J. *Hamburger Partyemeile Flaschenverbot auf der Reeperbahn soll bleiben*. Available at: <https://www.welt.de/regionales/hamburg/article162942353/Flaschenverbot-auf-der-Reeperbahn-soll-bleiben.html>
6. *Anleger sollen Offenen Immobilienfonds retten*. Available at: [http://www.focus.de/finanzen/altersvorsorge/heikles-experiment-anleger-sollen-offenen-immobilienfonds-retten\\_aid\\_743522.html](http://www.focus.de/finanzen/altersvorsorge/heikles-experiment-anleger-sollen-offenen-immobilienfonds-retten_aid_743522.html)
7. Meldau R. *Sinnverwandte Wörter und Wortfelder der deutschen Sprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1978.
8. Kornel M. *Ehrenvoll. Ehrenhaft. Ehrenamtlich. Die Freiwilligen Feuerwehr*. Available at: [http://www.focus.de/regional/passau/passau-status-4-am-einsatz-ehrenvoll-ehrenhaft-ehrenamtlich-die-arbeit-der-freiwilligen-feuerwehr\\_id\\_5706117.html](http://www.focus.de/regional/passau/passau-status-4-am-einsatz-ehrenvoll-ehrenhaft-ehrenamtlich-die-arbeit-der-freiwilligen-feuerwehr_id_5706117.html)
9. Wachter D.S. *Dieser Mann trinkt seit zwei Jahren keinen Alkohol mehr – so geht es ihm heute*. Available at: <http://www.stern.de/genuss/trinken/alkohol-verzicht--dieser-mann-trinkt-seit-jahren-keinen-schluck-mehr-7270410.html>

Статья поступила в редакцию 31.03.17

УДК 811.112.2

**Voronushkina O.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Linguistics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: o.voronushkina@mail.ru

**Semenchina E.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Linguistics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: e.bspu@mail.ru

**IMPLICATION OF CAUSE-EFFECT RELATIONS IN ENGLISH AND GERMAN.** The given article considers hidden actualization of cause-effect relations in English and German utterances. In addition, the work describes ways and means expressing causal connection that specify both contextual implication of cause-effect relations and their operational potential. It is being proved that causality can possess implicit nature and be unmarked in the sentence, which can be explained by an individual ability to extract information on the basis of knowledge frames and semantic development of concept contents of language elements introducing causality. Cause-effect implication is immediately defined by the subjects, their focus and purpose in every specific context. As a consequence, causality semantic field is not limited by such constants as cause and effect, but allows contextual variability and meaning increase that results in generating the question, which concerns predictive potential of language means to actualize cause-effect components. The hidden causal correlation determines linguistic causal projection, while effect projection in reference to its cause and vice versa is ensured by their interconnection.

**Key words:** utterance, causal relations, cause, effect, implication, proposition, causal markers, semantics, logic.

**O.V. Воронюшкина**, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков АлтГПУ, г. Барнаул, E-mail: o.voronushkina@mail.ru

**E.N. Семенчина**, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков АлтГПУ, г. Барнаул, E-mail: e.bspu@mail.ru

## ИМПЛИКАЦИЯ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

В данной работе рассматривается скрытая актуализация причинно-следственных отношений на примере английских и немецких высказываний. Описываются способы и средства выражения каузальных связей, обуславливающие контекстуальную импликацию причинно-следственных отношений, а также их функциональный потенциал. Доказывается, что каузальность может носить имплицитный характер и быть немаркированной в предложении, что объясняется способностью индивида извлекать информацию на основании фреймов знания и смысловым развёртыванием концептивного содержания языковых репрезентантов причинности. Импликация причинных отношений в предложении непосредственно определяется субъектом, его фокусом и целями в каждой конкретной ситуации. В ходе работы доказано, что данные отношения можно восстановить при помощи трансформации, введения причинного маркера в исходное предложение, семантического расширения, интерпретации и контекстуального анализа. Причинная зависимость, представленная в скрытой форме, обуславливает лингвистическое прогнозирование каузальной связи.

**Ключевые слова:** высказывание, каузальные связи, причина, следствие, импликация, пропозиция, причинные маркеры, семантика, логика.

Каждый естественный язык отражает определённый способ восприятия и устройства мира или языковую картину. Совокупность представлений о мире, заключённых в значении разных слов и выражений данного языка, складывается в некую единую систему взглядов или предписаний. За использованием тех или иных форм в разных культурах стоят разные принципы общения и ценности. Например, те смыслы, которые считаются недопустимым выражать прямо в одной культуре, вполне допустимо выражать в другой, и наоборот, те смыслы, которые обязательно должны быть представлены в речи для нормального протекания коммуникации в рамках одной культуры, могут быть несущественными в другой. Семантические системы разных языков на различных своих участках отличаются плотностью – разреженностью семантических средств. Как следствие, вещи и события изображаются с разной мерой экспликации, прорисовки. Это относится также и к грамматическому строю языков. То, что в одних языках является prerogative непрямой коммуникации, в других может выражаться специализированными грамматическими категориями. Во всех высказываниях вербальной коммуникации в любом языке существует подразумеваемый смысл, однако в каждом национально-культурном дискурсе существует своё соотношение выраженного и скрытого смыслов. При сопоставлении языков обнаруживается, что в каждом из них существует тенденция к имплицитированию и эксплицитированию элементов когнитивной среды. В рамках данной работы предлагается рассмотреть импликацию причинно-следственных отношений на примере английских и немецких высказываний в сопоставительном аспекте, что и обуславливает актуальность исследования.

Немецкоязычный и англоязычный дискурсы, основанные на культурных концептах образа жизни, поведенческих стереотипах в соответствии с национальным менталитетом народа, представляются актуальным исследовательским пространством для декодирования скрытого потенциала. Немецкоязычные высказывания в сопоставительном плане с английским и русским языками не демонстрируют большую тенденцию к подразумеванию семантических компонентов на уровне языкового содержания. Это связано, прежде всего, с тем, что немецкий язык является языком с жестко регламентированным порядком слов в предложении, что формирует видение мира как образование, в котором превалирует рациональное начало, стремление к логичности, завершенности, точности.

Однако если говорить об актуальных универсальных категориях, то следует отметить, что представление о мире в своей основе складывается из представлений о пространстве и времени. Изначально человек воспринимал их слитно, синкретично. Дальнейшее их разделение, распределение и положение на шкале культуры различных народов зависит от менталитета нации. Универсальные свойства картины мира обусловлены тем, что любой язык отображает в структуре и семантике основные параметры мира, восприятие человеком действительности, ненормативную оценку, положение человека в жизненном пространстве, духовное содержание личности и др. Национальная специфика проявляется уже в том, как, в какой степени и пропорции представлены в языках фундаментальные категории бытия (единичное и особенное, часть и целое, форма и содержание, явление и сущность, время и пространство, количество и качество, природа и человек, жизнь и смерть и др.). Русский язык, например, отдаёт предпочтение пространственному аспекту мира сравнительно с временным. Локальный принцип моделирования самых разных ситуаций приобретает в нем широкое распространение. Как от-

мечает Г.Д. Гачев, для немцев – время роднее, а для русских пространство более свойственно [1]. Слова темпорального значения являются наиболее часто употребляемыми в немецком языке. Этот вывод позволяет сделать анализ словаря Арно Руоффа «Häufigkeitwörterbuch gesprochener Sprache» [2]. Слово Jahr занимает первое место, Tag – второе место, Zeit – пятое место. Время является для немцев неким всеопределяющим фактором жизни, что обуславливает их точность и пунктуальность. Это не поверхностное явление, а «внутренний стержень» каждого человека, связанный с менталитетом народа. Время выступает регламентирующим фактором установленного порядка и пиетета к традициям.

Одной из важнейших форм всеобщей связи явлений и процессов бытия является причинность. Взаимосвязь компонентов каузальной зависимости привлекает пристальное внимание человека с давних времен. Вопрос о том, как одно явление или процесс, называемое причиной, неизбежно порождает другое, именуемое следствием, представляет собой как научный, так и практический интерес. Познание материальных и духовных факторов тех или иных процессов предполагает выявление закономерностей, по которым возможно моделирование их взаимодействия на различных уровнях организации природы и общества. Каузальная связь имеет место не только между объектами окружающего мира, но и между мыслями о них. Способность к познанию внутренних связей между явлениями реальной действительности осуществляется благодаря мышлению. То, что человек относительно легко устанавливает причинно-следственные связи между объектами актуального предметного мира и экстраполирует их на аналогичные ситуации, объясняется свойственной любому индивиду способностью к мыслительной обработке информации, способностью делать выводы на основе логических рассуждений, не обращаясь каждый раз к своему непосредственному чувственному опыту и впечатлениям и ограничиваясь лишь теми средствами, которыми располагает сам язык. Как известно, каждый язык отражает происходящие в объективном мире процессы и располагает совершенной системой средств и способов для их описания.

При всем разнообразии лексических и грамматических значений в конкретных языках обнаруживается в то же время удивительная их повторяемость. Языки как бы заново открывают одни и те же элементы смысла, придавая им различное оформление, что позволяет говорить, в применении к различным языкам, о тех или иных фиксированных смысловых блоках универсума значений (предопределяемого в конечном счёте свойствами отражаемого в мышлении человека и независимо от него существующего мира предметов, событий, отношений и т. п.): о частях речи, именных классах, значениях числа, референциальной соотнесенности, о каузативной связи между парами событий, о типовых ролях участников коммуникативной ситуации, о способах реализации типового события, о значениях времени, причины, условия, следствия и т. п. Универсум значений определенным образом членится каждым языком на стандартные, типовые для этого языка смысловые блоки. Каждый смысловой блок является внутренне сложно организованным, т. е. разложимым семантическим объектом. Многие ситуации, которые описываются языком, связаны отношениями «причина-следствие», и каждый язык обладает разнообразными возможностями для актуализации смыслового блока подобного рода.

В отечественной и зарубежной лингвистике имеется богатый опыт описания способов выражения причинно-следственных

отношений (ПСО) как в английском, так и в немецком языках. Причинные конструкции описываются как элементы системы языка (В.Г. Адмони, Е.В. Гулыга, О.И. Москальская, С.М. Патиш, Е.С. Скобликова, В. Юровский, R. Pasch) и как особая иерархическая система (А.П. Комаров, А.В. Бондарко), как с точки зрения структуры (М.А. Овсянникова, Е.А. Сидоренко) так и с точки зрения семантики (Е.Н. Ширяев, А.Н. Латышева, Л.В. Шкодич, Р.М. Теремова, J. Schröder и другие). Достаточно большое количество работ в отечественной и зарубежной лингвистике посвящено отдельным аспектам изучения средств выражения причинных отношений, однако недостаточно раскрытым остаётся вопрос о структуре функционально-семантического поля (ФСП) причинности в разных языках, практически не освещён прагматический потенциал данных единиц, а также вопрос о прогностических потенциалах языковых средств в реализации компонентов ПСО, не описан механизм интерпретации причинного смысла при его имплицитном выражении. Всё это обуславливает актуальность настоящей работы.

В современной науке произошла эволюция в понимании и интерпретации понятия «причина». Если Д. Дэвидсон считает, что именно события имеют причины, то в концепции З. Вендлера категория причины соединяется с понятием факта, который он понимает как абстрактную сущность, подчиняющую все референционно эквивалентные истинные пропозиции. Таким образом «факт есть причина события». Поскольку сама категория факта мыслится только в отношении к какому-либо языку, то ясно, что и концепт «причина» в новой системе взглядов предстает как релятивизованный. Ю.С. Степанов, развивая идеи З. Вендлера и Г.Х. фон Вригга, приходит к выводу, что понимание причинности во всех отношениях связано с языком, концепт «причина» существует только в рамках определённого языка, дискурса. Следует говорить теперь, что причина – есть отношение, связывающее факт с событием в условиях правильного употребления данного языка [3, с. 69]. Таким образом, нет концепта причины вне данного языка.

Концепт, как и формально представленный знак, может, во-первых, нести множественную информацию; во-вторых, действует механизмы выдвижения одной из составляющих в качестве доминанты; в-третьих, в отличие от элементарных систем, реализует сложные схемы взаимодействия составляющих. Связи между концептами носят импликационный характер. Каждый концепт может рассматриваться как содержание понятия и объём понятия, т.е. контенсионал и экстенсионал.

Представляется, что каузальная связь, выражаемая языковыми средствами, обязательно включает в себя две ситуации: «антецедентную» (исходную) и «терминальную» (конечную), т.е. то, что было *до* и стало *после* результирующего воздействия субъекта на объект (по терминологии Г.Г. Сильницкого) [4]. Соответственно, каузальное высказывание должно содержать две пропозиции: причинную и следственную. Любая пропозиция (чаще – следственная) может не выражаться эксплицитно, а лишь подразумеваться. Однако если высказывание описывает действительно каузальную ситуацию, то импликация в нём неизбежно связывает две означенные пропозиции независимо от способа их выражения. На примере простого предложения это может выглядеть следующим образом:

(1) *Peter killed the hare.* → следственная пропозиция «*The hare died*».

Здесь имплицитная пропозиция не выражена явно, хотя, несомненно, она подразумевается. Более того, если выражение *The hare died* в данной системе не является истинным, то и само предложение *Peter killed the hare* теряет смысл.

Логичным и релевантным для данного исследования представляется следующее определение каузативной конструкции: *каузальная конструкция – построение, соответствующее лексическим и грамматическим правилам того или иного языка и содержащее две пропозиции: имплицитную (причину) и имплицитную (следствие)* [5, с. 11]. В настоящем определении подчеркнута основная логическая операция, лежащая в основе каузального построения любого языка – импликация. При этом импликация связывает в данном случае не два явления объективного мира (денотаты) и не две языковые единицы, а две пропозиции, т.е. относится к сигнификативной области.

Термин «импликация» в целом интерпретируется как логическая операция, образующая сложное высказывание из двух высказываний посредством логической связки. Наряду с материальной импликацией, которая трактуется как отношение истинности высказываний, а не как содержательная связь, существует

теория так называемой формальной или строгой импликации, которая учитывает в известной мере и отношение антецедента (основания) и консеквента (следствия) по смыслу [6, с. 15]. Для выражения причинно-следственной связи используется *каузальная импликация*. Если импликация вообще записывается как  $A \rightarrow B$ , то каузальная импликация выражается формулой  $A \perp B$ , где знак  $\perp$  (порождает) указывает на то, что между высказываниями существует связь по смыслу [7, с. 241]. С точки зрения семантики, *имплицитная связь охватывает весь комплекс отношений обусловленности, т.е. причинные, следственные, условные, целевые и уступительные отношения*. Каузальная импликация не имеет однозначного структурного выражения в языке, она может быть представлена различными грамматическими конструкциями: сложноподчинёнными, сложносочинёнными, бессоюзными и т.д.

Следует отметить, что «причинность» характеризуется широкой вариантностью, связанной с разнородной системой средств формального выражения, и проявляет свою сущность на двух уровнях: семантическом и логическом. Это, в свою очередь, позволяет говорить о логико-семантической сущности категории причинности, а именно причинно-следственных отношений.

Отображая ПСО, язык обращает большее внимание на первый член этой пары. Помимо существительных *причина, повод, основание* и др. и глаголов каузации *вызывать, причинять* и т.п., в русском языке имеется большое количество причинных союзов (*потому что, так как, ибо* и др.) и особенно причинных предлогов (*из-за, из, от, по, с, за, благодаря, по причине, вследствие, в результате, ввиду, в силу*). Фрагмент лексики, манифестирующий второй член этой пары, гораздо беднее; ср. хотя бы единственный союз со значением следствия *так что/ so that*.

В немецком и английском языках спектр средств ПСО также достаточно велик. На семантическом уровне это не только существительные и глаголы причинения, но и множество предложных конструкций и словосочетаний. В проведённых ранее исследованиях поле каузальности было структурировано как для английского [8], так и немецкого языков [9]. Если провести аналогию между этими двумя языками, то можно обнаружить некоторую разнородность ФСП каузальности, обусловленную тем, что семантические системы разных языков на различных своих участках отличаются плотностью – разреженностью семантических средств.

Следует отметить, что для многих лексем, описывающих логические связи, и, в частности, для причинно-следственных слов характерна способность указывать не только на онтологическую связь между ситуациями, но и на формально-логическую связь между утверждениями. Отметим для сравнения, что причинный предлог *из-за/wegen* (нем.) может указывать только на онтологическую причину. Точно также только на онтологическую причину указывают существительные, манифестирующие второй компонент в причинно-следственных отношениях, а именно единицы со значением следствие, последствие, результат, итог и т.д.: *consequence, creation, development, effect, end, event, fruit, impact, influence, issue, outcome, outgrowth, product, result, upshot, etc.* и т.д.

На синтаксическом уровне к средствам выражения каузальных отношений в немецком и английском языках обычно относят сложноподчинённые предложения с придаточными причинами, сложносочинённые предложения, бессоюзные сложные предложения, простые предложения с причастным, герундиальным комплексами и инфинитивными оборотами, простые предложения с предложным оборотом, последовательность самостоятельных предложений, а также на гиперсинтаксическом уровне сверхфразовые единства. В большинстве работ, посвящённых исследованию ФСП причинности, основное внимание уделяется описанию центрального сегмента (Ср., например, А.В. Бондарко). В связи с этим возникает необходимость уточнения периферийности некоторых средств выражения понятийных отношений.

К периферийным конструкциям со значением причины в современном немецком языке относятся предложно-падежные формы, бессоюзные сложные предложения и последовательности предложений, инфинитивные и причастные обороты [9].

В современном английском языке к периферийным компонентам ФСП причинности также относят бессоюзные сложные предложения, сложносочинённые предложения, предложные словосочетания (свёрнутые непредикативные структуры) и текстовые последовательности [8].

Во многих исследованиях отмечается, что первый признак периферийности – большая или меньшая имплицитность при-

чинных отношений. Об имплицитном выражении понятийных отношений трудно говорить категорично. Некоторые конструкции в рамках одного микрополя выражают причинность эксплицитно, но по другим признакам относятся к периферии. Так, часть предложных форм со значением причины выражает причинность эксплицитно, другие же – имплицитно. К периферии они будут относиться по второму признаку. Вторым признаком периферийности – свернутая или имплицитная предикативность. Так, причастные и инфинитивные обороты имеют имплицитную предикативность, то есть они могут трансформироваться в простое предложение.

Становится очевидным, что диапазон языковых средств выражения каузальной зависимости очень широк, однако особый интерес для нас представляют способы и средства имплицитной выраженности отношений в иноязычной речевой деятельности. Имплицитность может проявляться как на синтаксическом, так и на семантическом уровнях. Имплицитная причинная связь реализуется в рамках каузальной бинемы, представленной каузируемой и каузирующей ситуациями. На синтаксическом уровне признак имплицитности проявляется в сжатом представлении каузирующей ситуации, например, предложно-падежной формой. На семантическом уровне имплицитность рассматривается как смысловое явление. Наличие имплицитного смысла в предложении связывает его с уровнем пресуппозиций и имплицитур (Г.П. Грайс). Между частями каузальной бинемы, например, в бессоюзных сложных предложениях и последовательности предложений, устанавливается имплицитная межфразовая каузальная связь (Л.В. Шкодик).

Представляется, что причинная зависимость в скрытой форме реализуется, прежде всего, в следующих структурно-семантических комплексах: 1) сложноподчинённых предложениях; 2) предложениях с соединительной связью (союзы *und* (нем.), *and* (англ.) и т.п.); 3) бессоюзных сложных предложениях; 4) сложных синтаксических целых; 5) предложно-падежных форм/словосочетаниях. Далее проанализируем некоторые из них.

Как подчёркивает О.В. Раззамазова, при исследовании придаточных предложений нужно учитывать: 1) к чему оно относится (определяемое слово); 2) какими средствами вводится (союзы, союзные слова, интонация, порядок слов); 3) какие смысловые оттенки в каждом случае принадлежат самим придаточным, а не тому или иному члену главного предложения [10, с. 48]. Для имплицитного содержания особую значимость имеет последний пункт. Предложения с придаточными причины и следствия, которые рассматриваются как эксплицитные средства выражения каузальной зависимости, не исчерпывают все типы придаточных, способных заключать содержание основания.

Так, структура интенционала понятия причинности определяется наличием многообразных ситуативных или постоянных зависимостей между причиной и следствием, целью и условием. Иными словами, «причинность» должна включать собственно значение (конкретную причину), вызывающие её условия или мотивы и абстрактную сему (каузация). Таким образом, предложения с целевыми, условными и инструментальными придаточными способны заключать сопутствующий оттенок причинности в силу их онтологического родства с основным значением. У структур с выраженным временным значением также может присутствовать сопутствующий каузальный признак, так как одной из характеристик причинно-следственных отношений является временная асимметрия. В них каузальная зависимость выражена имплицитно (придаточные с *als*, *nachdem*, *solange* (нем.)). Таким образом, продемонстрируем на материале немецкого языка, что причину могут называть придаточные:

1) цели, если таковая является мотивацией: *Der Lehrer spricht laut, damit die Schüler ihn gut verstehen*;

2) условия, если причина может (могла бы) реализоваться через него: *...würde ich über deine Rede böse sein, wenn ich deine Mutter wäre... aber weil ich deine Mutter nicht bin, so weiß ich nicht, ob ich dir so viel Liebes und Gutes getan habe, dass ich mich sonst auch erzörnen darf* [11, с.28];

3) уступки, когда причина недостаточна для адекватного следствия: *Immer noch regnete es in Strömen, obwohl das Gewitter weitergezogen war* [12, с. 74];

4) инструментальные, когда средство расценивается как причина: *Dieser Sonntagsausflug unterschied sich von allen anderen Sonntagsausflügen dadurch, dass er von vornherein ein bestimmtes Ziel hatte, nämlich: das Irrenhaus* [13, с. 79]. => Dieser Sonntagsausflug unterschied sich von allen anderen Sonntagsausflügen, weil er von vornherein ein bestimmtes Ziel hatte, nämlich: das Irrenhaus;

5) темпоральные с союзами *als*, *nachdem*, *solange*, если отношение временной последовательности осмысливается как отношение каузальной зависимости: *Ich half Xaver die Pferdeäpfel in die Mistgrube schaufeln, nachdem mir Christine versichert hatte, dass es keine Schande sei* [13, с. 32]. => Ich half Xaver die Pferdeäpfel in die Mistgrube schaufeln, weil mir Christine versichert hatte, dass es keine Schande sei;

6) определительные, если причиной служит дескриптивная характеристика субъекта: *Ich befreundete mich mit Feck und Freyschlag, die ebenso wie ich General werden wollten* [13, с. 71]. => Ich befreundete mich mit Feck und Freyschlag, weil sie ebenso wie ich General werden wollten. *Man musste ein Stückchen zu Fuß wandern, die Großmutter, die an Gicht litt, blieb öfter zurück, um sich zu verschnaufen* [13, с. 80]. => Man musste ein Stückchen zu Fuß wandern, die Großmutter blieb öfter zurück, um sich zu verschnaufen, weil sie an Gicht litt;

7) подлежащее, если основание усматривается в идентификации поведения субъекта как действия: *Wer etwas Nützliches zu verkaufen hatte, nahm auf dem Markt viel Geld ein.* => Da er etwas Nützliches zu verkaufen hatte, nahm er auf dem Markt viel Geld ein [10, с. 49].

Союз *und* в немецком языке является оператором связи как в простых, так и в сложносочинённых предложениях. Поскольку он соединяет либо одновременные, либо последовательные события, описываемые в предложении, то его содержание может попасть в сетку отношений причина-следствие. Хотя *post hoc* не означает *propter hoc*, то есть последовательность явлений во времени не отождествляется с их каузальной зависимостью, в отдельных случаях с учетом контекста и эпистемических знаний реципиента это представляется возможным. Следует также отметить прогностические потенции данного оператора связи. Союз *und* прогнозирует не только органику синтаксической группы, им формируемой, но и характер предикативных единиц. Так, в рамках простого предложения причинно-следственные отношения, фиксируемые соединительной связью (*und*), вскрываются на уровне однородных сказуемых.

(2) *Das Garagentor war geöffnet und gab den Blick auf* [14, с. 1].

Союз *und* концентрирует внимание на линейно-синтагматическом, а тот факт, что ворота гаража были открыты, на ситуационно-контекстуальном планах предсказуемости в развертке текста. Появление возможности наблюдать за происходящим вне помещения, в котором находится индивид, обусловлено наличием открытых ворот, что явилось необходимым и достаточным условием для возникновения следствия восприятия окружающей действительности. Каузальная связь эксплицируется методом трансформации: *Das Garagentor gab den Blick auf, denn sie war geöffnet.*

Обратимся к сложносочинённому предложению, составы которого соединяются союзом *und*:

(3) *Nun brachte ich einige glückbringende Fragen an, und Onkel Oskar wurde weich und verriet das Geheimnis* [13, с. 77].

Действие, совершаемое субъектом в первом простом предложении, привело к появлению определённого состояния и действий субъекта во втором предложении. В пользу наличия скрытой причины говорит определение *glückbringende*, которое характеризует вопросы как средство, повлекшее желаемое следствие. Прилагательное свидетельствует о том, что объект обладает определёнными свойствами, которые располагают к определённой реакции. Так, в данном примере контекстно имплицитруется элемент прогнозирования. Адресант предвосхищает, что вопросы создадут благоприятные условия для осуществления его намерения: *Nun brachte ich einige glückbringende Fragen an, darum wurde Onkel Oskar weich und verriet das Geheimnis.*

В сложных синтаксических комплексах каузальная связь может быть формально не маркирована, она актуализируется при помощи контекста. Например:

(4) *Hagen, der sein Geschäft in einer Kleinstadt in der Nähe Dresdens betrieb, hatte sich kurz zuvor um des eigenen Vorteils willen von der Frau, die Jüdin war, und dem Kind losgesagt. Er nahm das Kind nicht auf* [15, с. 5].

Сложный комплекс и отсутствие каузальных маркеров в приведённом высказывании не мешают экспликации причины отказа отца от ребенка. Закономерности формирования причинно-смысла на глубинном уровне высказывания выявляются при исследовании семантики его конститuentов, отношений, которыми они связаны. Глубинная семантическая структура позволяет раскрыть семантические парадигмы конститuentов и то, как контекст влияет на образование их производных значений. На этом

уровне раскрываются и «субъективные» компоненты высказывания, которые, по нашему мнению, являются важным условием формирования каузального смысла. Глубинная структура предложения позволяет осуществить переход к уровню пресуппозиций и имплицитур, которые служат базисом для экспликации семантического компонента путем соотнесения причинного комплекса с широким контекстом.

Обратимся к бессоюзным сложным предложениям (БСП), которые будучи периферийными компонентами ФСП каузальности, характеризуются тем, что смысловые отношения между частями, вследствие отсутствия союза, эксплицирующего причинность, выражаются менее чётко, то есть связь между ними имплицитруется. Отсутствие союза также при определённом содержательном плане частей БСП может способствовать формированию сопутствующих смысловых отношений. При этом можно говорить о различной степени связанности частей БСП, что в принципе соответствует сочинению или подчинению.

(5) *Jetzt gab es kein Zurück mehr, halbe Strecken waren nicht ihre Sache* [16, с. 247].

(6) *Und er fühlte sich schwach im Magen, er hatte etwas essen müssen, und zwar nicht sündhaft essen, nicht aus hedonistischer Sucht, sondern aus bitterer Notwendigkeit, um sich am Leben zu erhalten* [17, с.13].

В примере (6) наблюдается более тесная причинная связь между частями предложения, чем в примере (5), где между главным и придаточным предложениями можно было бы поставить точку. Но даже при слабой связи частей предложений причинный смысл все-таки сохраняется, и приравнять данный тип синтаксической связи к сочинению в полном смысле этого термина не представляется возможным. В связи с разнообразием взглядов для разрешения данной проблемы необходимо исходить не столько из формальных особенностей бессоюзного сложного предложения, сколько из его содержания, а именно из семантики высказывания, выраженного БСП [9].

Семантико-синтаксические конструкции сослагательного наклонения также определённым образом демонстрируют скрытую актуализацию ПСО:

(7) *Als wenn wir die Kinder nicht selber Verstand hätten! Ich habe doch auch Augen, Mutter* [18, с. 268].

Речевое поведение в юношеском возрасте, представленное в данном примере, отличается экспрессивной убежденностью, которая претендует на необходимость и возможность оказания адекватного воздействия на партнёра. Поэтому употребление категоричных суждений и эллиптических предложений восклицательного плана можно рассматривать как стремление молодого поколения выразить соответствующими языковыми средствами конкретность своего мышления, убежденность в своих предпочтениях и способность доказать это, что находит своё подтверждение в виде следующих пропозиций, отражающих скрытую актуализацию причины (1 – 3) и следствия (4 – 5): 1). *Die Kinder haben Verstand selbst*; 2). *Ich kann daran selbstständig denken*; 3). *Ich kann das selbstständig machen*; 4). *Ich möchte etwas selbstständig unternehmen*; 5). *Ich habe sehr großen Wunsch, selbstständig zu sein*.

Основной прагматический эффект производит в данном случае не первая, а последняя пропозиция, отражающая желанную юноши быть самостоятельным. Это находит своё подтверждение в ближайшем метафорическом контексте «*Ich habe doch auch Augen, Mutter*», который, в свою очередь, тоже несёт скрытую информацию, создающую единую целостную картину в сознании реципиента.

Таким образом, приведённые примеры показывают, что причинная зависимость, представленная в скрытой форме, обуславливает лингвистическое прогнозирование каузальной связи. Прогнозирование следствия по его причине и наоборот обеспечивается их взаимозависимостью.

При имплицитном характере смысловых отношений перед собеседниками чаще всего стоит задача найти нужные смысловые отношения между предикативными конструкциями, основываясь на их содержании. Очевидность таких отношений может основываться не только на лексико-семантическом содержании частей, но и на повседневном опыте говорящих. Рассмотрим примеры англоязычных высказываний:

(8) *She knew my mother, she should have sympathized with me* [19, с.103].

В приведённом предложении коммуникант полагает, что поскольку женщина знала его мать, он может рассчитывать на сочувствие к себе. Причинно-следственные связи могут быть вос-

становлены следующим образом: *She knew my mother, that could be the reason why she should have sympathized with me*.

Рассмотрим другой пример:

(9) *Now I knew why the dead came back to watch over the living: the other side was boring* [19, с. 341].

В данной ситуации возможная реконструкция причинных отношений может иметь следующий вид: *The dead came back to watch over the living because the other side was boring*. Каузальная связь эксплицируется посредством введённого в высказывание причинного союза *because*, с помощью которого имплицитные звенья вербализуются.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что в ряде случаев коммуниканты делают заключение о причинно-следственных связях на основании наличия в сознании фрейма знания об этих отношениях в типичных (прототипических) ситуациях. Данное положение можно доказать аналитически, подстановкой коннекторов.

Следует отметить, что в английском языке так же, как и в немецком, наряду с бессоюзными предложениями причинно-следственные отношения могут быть выявлены в последовательности свободно соположенных предложений. Например:

(10) *Julia was none too pleased. It was through her that he had got asked to parties that he wanted to go to* [20, с. 178]. => *Julia was none too pleased because (as, since) it was through her that he had got asked to parties that he wanted to go to*.

В результате подстановки причинных маркеров каузальная связь между двумя пропозициями становится очевидной. Это позволяет вывести причинно-следственную зависимость на основании имеющихся знаний, несмотря на отсутствие системного экспонента каузальности в исходном высказывании. Рассмотрим пример:

(11) *I'm not telling where she is. She's a source, and I always protect my sources* [21, с. 275].

Причинно-следственные отношения могут быть восстановлены при помощи причинного коннектора: *I'm not telling where she is because she's a source, and I always protect my sources*.

Из вышесказанного следует, что наличие формального средства, манифестирующего каузальную связь, не является необходимым условием актуализации исследуемых отношений. Значение причинности выявляется из логико-семантического соотношения компонентов конструкции.

Как известно, в образовании высказывания участвуют разнородные факторы: категории мысли, психологические механизмы и «житейская логика», внеязыковая действительность, которой касается высказывание, коммуникативная ситуация, цель, с которой делается сообщение, грамматические и лексические возможности языка, речевой узус, стилистические нормы и формы коммуникации. Совместное действие этих зачастую разнонаправленных сил создаёт высказывание [22, с. 5]. Языковая система предоставляет человеку возможность манипулировать средствами, которые позволяют декодировать содержание высказывания [23, с. 179]. При этом необходимо выделить тот внутренний смысл, который стоит за этими значениями. Иными словами, необходим сложный процесс перехода от «текста» к «подтексту», то есть к выделению того, в чём именно состоит центральный внутренний смысл сообщения, с тем, чтобы в результате этого стали понятны мотивы, стоящие за поступками описываемых в тексте лиц. Внутренний смысл высказывания может расходиться с его внешним значением, и задача полного понимания смысла высказывания или его «подтекста» заключается как раз в том, чтобы не ограничиваться раскрытием лишь внешнего значения сообщения, но и абстрагироваться от него и от поверхностного текста перейти к глубинному подтексту, от значения – к смыслу, а затем и к мотиву, лежащему в основе этого сообщения [24, с. 281]. Информация о причинно-следственной зависимости производится извлекается толкователем текста: инициатор сообщения оставляет эту информацию за пределами своей коммуникативной программы [25, с. 69].

Рассмотрим следующие ситуации:

(12) *"How'd you know it was me?"*

*"The voice. You sound like your father"* [26, с. 118].

В данном случае причинные отношения восстанавливаются следующим образом: *"How'd you know it was me?"*

*"The voice. Because you sound like your father"*.

В анализируемом примере каузальная связь выводится на основании мыслительной операции сравнения голоса одного из коммуникантов с человеком, голос которого хорошо знаком второму участнику беседы.

(13) "Your old roommate is lovely. Why isn't a guy like that married again?"

"I'm afraid he lacks confidence", George replied [27, с.437]. =>

(13) "Your old roommate is lovely. Why isn't a guy like that married again?"

"I'm afraid it is because (as) he lacks confidence", George replied.

Причинное объяснение в приведённом высказывании основано на сложившемся мнении одного из говорящих о своём знакомом, которое становится эксплицитным в результате подстановки причинного маркера because, не нарушающего смысл исходного предложения.

В проанализированных примерах наблюдается элиминация причинного маркера. Это связано с тем фактом, что в процессе коммуникации субъект стремится к компрессии излагаемых идей и лаконичности используемых разговорных формул и клише, чтобы не задерживать собеседника или сохранить динамизм в общении.

Таким образом, проведённое исследование, а именно анализ фактологического материала показал, что скрытая актуализация причинно-следственных отношений в иноязычном высказывании происходит чаще всего за счёт периферийных средств функционально-семантического поля каузальности как в немецком, так и в английском языках. Базовым индексом скрытых ПСО при этом выступает элиминация причинного маркера. Полное или частичное имплицитирование семантики каузации определяет периферийность конструкции со значением причины.

Вышесказанное позволяет также сделать вывод о том, что на имплицитном уровне картина ФСП каузальности будет существенно меняться: периферийные средства выражения причинно-следственных отношений (например, бессоюзные сложные и сложносочинённые предложения) станут представителями центрального сегмента, и наоборот, центральный сегмент (напри-

мер, сложноподчинённые предложения с придаточными причины и следствия) сдвинется на периферию.

Импликация причинных отношений в предложении непосредственно определяется субъектом, его фокусом и целями в каждой конкретной ситуации. В случаях с имплицитной причинной связью каузальные отношения маркируются общим контекстом. Данные отношения можно восстановить при помощи трансформации, введения причинного маркера в исходное предложение, семантического расширения, интерпретации и контекстуального анализа. Анализируя языковые явления, мы также можем установить направление процесса когнитивного прогнозирования.

Большой интерес для дальнейшего исследования в рамках когнитивного подхода представляют имплицитные средства выражения каузальной зависимости других уровней. Особого внимания заслуживает актуализация причинных отношений в предложении в пассивном залоге, а также анализ развития понятийных отношений на основе «смысловой» валентности в простом предложении и бессоюзном причинном комплексе в различных типах дискурса.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что конечная цель восприятия любого текста человеком – не синтаксическая система языка и все индивидуальные, национальные особенности этой структуры, а то, что за ней скрывается, именно тот универсальный семантический смысл, который несёт эта грамматическая форма, принимающая соответствующее логическое выражение. Всё индивидуальное, свойственное лишь данному, конкретному языку, коннотативные, модальные, эмоциональные, экспрессивные, прагматические и иные оценки каждой фразы, их языковая специфика – это национальная особенность каждого языка, которая лишь «наслаивается» на мыслительное содержание – логическую форму суждения или умозаключения как универсальные логические единицы всех языков.

#### Библиографический список

1. Гачев Г.Д. *Национальные образы мира: Курс лекций*. Москва: Академия, 1998.
2. Ruoff A. *Häufigkeitwörterbuch gesprochener Sprache*. Tübingen: Niemeyer, 1990.
3. Степанов Ю.С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности. *Язык и наука конца 20 века*. Москва, 1995: 35 – 73.
4. Сильницкий Г.Г. *Семантические и валентностные классы английских каузативных глаголов*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Смоленск, 1974.
5. Амагов А.М. Причинность в языкознании как отражение философской категории каузальности. *Научные ведомости*. Серия Гуманитарные науки. 2010; 12(83); Выпуск 6: 5 – 12.
6. Хааг Э.-О. *Функциональная типология и средства выражения причинно-следственных отношений в современном русском языке*. Диссертация ... доктора философии по русскому языку. Тарту, 2004.
7. Кондаков Н.И. *Логический словарь-справочник*. Москва, 1975.
8. Семенчина Е.Н. Способы и средства выражения причинно-следственных отношений. *Проблемы межкультурной коммуникации в теории языка и лингводидактике*. Материалы II Международной научно-практической конференции. Барнаул, 2006: 113 – 116.
9. Карышева А.В. *Периферийные синтаксические средства выражения причинных отношений в современном немецком языке и их дискурсивно-прагматический потенциал*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Самара, 2004.
10. Раззамазова О.В. Прогностические потенции причинно-следственных отношений при имплицитной выраженности. *Педагогическое образование на Алтае*. Барнаул: АлтГПУ, 2002: 47 – 51.
11. Stifter A. *Der Hagestolz*. Frankfurt am Main: Fischer, 1997.
12. Bittner W. *Wo die Berge namenlos sind*. Weimar: Aufbau-Verlag, 1987.
13. Becher J.R. *Abschied*. Roman. Leipzig: Verlag Philipp Reclam jun., 1959.
14. Hohlbein W. *Die Hand an der Wiege*. Frankfurt am Main: Fischer, 1997.
15. Brezan J. *Christa. Die Geschichte eines jungen Mädchens*. Berlin: Verlag Neues Leben, 1978.
16. Ossowski L. *Die Rivalin. Frauenlesebuch*. München, 1994: 235 – 250.
17. Wohmann G. *Wiedersehen in Venedig. Frauenlesebuch*. München, 1994: 9 – 16.
18. Fallada H. *Kleiner Mann, was nun?* Berlin und Weimar, 1982.
19. Atwood M. *Lady Oracle*. New-York, 1978.
20. Maugham S. *Theatre*. Москва, 1979.
21. Grisham J. *The Firm*. New-York, 1992.
22. Ширяев Е.Н. *Бессоюзное предложение в современном русском языке*. Москва: Наука, 1986.
23. Николаева Т.М. *От звука к тексту*. Москва: Языки русской культуры, 2000.
24. Лурия А.Р. *Язык и сознание*. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
25. Ляпон М.В. *Смысловая структура сложного предложения: К типологии внутритекстовых отношений*. Москва, 1986.
26. Grisham J. *The Chamber*. New-York, 1995.
27. Segal E. *The Class*. New-York, 1985.

#### References

1. Gachev G.D. *Nacional'nye obrazy mira: Kurs lekcij*. Moskva: Akademiya, 1998.
2. Ruoff A. *Häufigkeitwörterbuch gesprochener Sprache*. Tübingen: Niemeyer, 1990.
3. Stepanov Yu.S. Al'ternativnyj mir, Diskurs, Fakt i princip Prichinnosti. *Yazyk i nauka konca 20 veka*. Moskva, 1995: 35 – 73.
4. Sil'nickij G.G. *Semanticheskie i valentnostnye klassy anglijskih kauzativnyh glagolov*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Smolensk, 1974.
5. Amatov A.M. Prichinnost' v yazykoznanii kak otrazhenie filosofskoj kategorii kauzal'nosti. *Nauchnye vedomosti*. Seriya Gumanitarnye nauki. 2010; 12(83); Vypusk 6: 5 – 12.
6. Haag E.-O. *Funkcional'naya tipologiya i sredstva vyrazheniya prichinno-sledstvennyh otnoshenij v sovremennom russkom yazyke*. Dissertacija ... doktora filosofii po russkomu yazyku. Tartu, 2004.
7. Kondakov N.I. *Logicheskij slovar'-spravochnik*. Moskva, 1975.
8. Semenchina E.N. Sposoby i sredstva vyrazheniya prichinno-sledstvennyh otnoshenij. *Problemy mezhkul'turnoj kommunikacii v teorii yazyka i lingvodidaktike*. Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul, 2006: 113 – 116.

9. Karysheva A.V. *Periferijnye sintaksicheskie sredstva vyrazheniya prichinnyh otnoshenij v sovremennom nemeckom yazyke i ih diskursivno-pragmaticeskij potencial*. Avtoreferat dissertacii .... kandidata filologicheskikh nauk. Samara, 2004.
10. Razzamazova O.V. Prognosticheskie potencii prichinno-sledstvennyh otnoshenij pri implicitnoj vyrazhennosti. *Pedagogicheskoe obrazovanie na Altae*. Barnaul: AltGPU, 2002: 47 – 51.
11. Stifter A. *Der Hagestolz*. Frankfurt am Main: Fischer, 1997.
12. Bittner W. *Wo die Berge namenlos sind*. Weimar: Aufbau-Verlag, 1987.
13. Becher J.R. *Abschied*. Roman. Leipzig: Verlag Philipp Reclam jun., 1959.
14. Hohlbein W. *Die Hand an der Wiege*. Frankfurt am Main: Fischer, 1997.
15. Brezan J. *Christa. Die Geschichte eines jungen Mädchens*. Berlin: Verlag Neues Leben, 1978.
16. Ossowski L. *Die Rivalin. Frauenlesebuch*. München, 1994: 235 – 250.
17. Wohmann G. *Wiedersehen in Venedig. Frauenlesebuch*. München, 1994: 9 – 16.
18. Fallada H. *Kleiner Mann, was nun?* Berlin und Weimar, 1982.
19. Atwood M. *Lady Oracle*. New-York, 1978.
20. Maugham S. *Theatre*. Moskva, 1979.
21. Grisham J. *The Firm*. New-York, 1992.
22. Shiryayev E.N. *Bessoyuznoe predlozhenie v sovremennom russkom yazyke*. Moskva: Nauka, 1986.
23. Nikolaeva T.M. *От звука к тексту*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 2000.
24. Luriya A.R. *Yazyk i soznanie*. Rostov-na-Donu: Feniks, 1998.
25. Lyapon M.V. *Smyslovaya struktura slozhnogo predlozheniya: K tipologii vnutritekstovyh otnoshenij*. Moskva, 1986.
26. Grisham J. *The Chamber*. New-York, 1995.
27. Segal E. *The Class*. New-York, 1985.

Статья поступила в редакцию 30.03.17

УДК 81'373

**Dyachkova E.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Languages Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kate\_dyachkova@mail.ru

**THE FORMATION OF COGNITIVE MODELS OF SEMI-SUFFIXATIONAL FORMATIONS IN MODERN ENGLISH.** The research is dedicated to derivational models of semi-suffixational formations in modern English from the cognitive point of view. The article determines the cognitive mechanisms that constitute the basis of the root morpheme's status changing, while transferring it into the suffixational one. The work describes cognitive (conceptual) model (frame) reflecting the interaction between the concepts in the act of nomination. The author singles out characteristics of the formation of derivational models of semi-suffixational derivatives. Applying the theory of conceptual models to the word forming processes, the author analyses the word-building models of the derivatives from the point of view of propositional relations and introduces the main cognitive models reflected in the formation of semi-suffixational derivatives.

**Key words:** derivative, semi-suffix, cognitive model, derivational model, word building.

**Е.С. Дьячкова**, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: kate\_dyachkova@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ ПОЛУСУФФИКСАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена исследованию когнитивных основ деривационных моделей полусуффиксальных образований в современном английском языке. В статье выявляются когнитивные механизмы, лежащие в основе изменения статуса корневой морфемы при переходе её в суффиксальную. Рассматривается когнитивная (концептуальная) модель (фрейм), отражающая взаимодействие концептов в акте номинации. Автором раскрываются характеристики деривационных моделей образования полусуффиксальных производных. Особое внимание в работе уделяется анализу словообразовательных моделей производных с точки зрения пропозициональных отношений, а также построению основных когнитивных моделей, объективируемых в образовании полусуффиксальных дериватов.

**Ключевые слова:** производное слово, полусуффикс, когнитивная модель, деривационная модель, словообразование.

В современном словообразовании всё более актуальным становится изучение проблем дериватологии в когнитивном аспекте. В связи с этим возникает необходимость осмысления процесса полусуффиксации в английском языке в рамках когнитивного подхода.

Анализ словообразовательных явлений с когнитивных позиций представляется актуальным вследствие того, что соотношение словообразовательных явлений с процессом познания позволяет увидеть, с одной стороны, в каких формах протекают словообразовательные процессы в языке, а с другой – как меняется язык под влиянием этих процессов. Создание новых слов различными словообразовательными способами прежде всего приводит к закреплению человеческого опыта, к отражению в словообразовательных единицах итогов осмысления мира.

По мнению А.Г. Антипова, рассмотрение единиц структуры производного в контексте речевого мышления приводит к трактовке деривационных процессов как актов номинативной деривации и, соответственно, к прояснению когнитивных аспектов производного слова, развивающего в своей структуре приёмы выражения принципов категоризации, соотносённые с правилами словообразования, а через них – с языковыми моделями концептуализации [1, с. 14].

В данной статье в рамках когнитивного подхода представляется возможным выявление когнитивных основ деривационных моделей полусуффиксальных образований, а также выявление когнитивных механизмов, лежащих в основе изменения статуса корневой морфемы при переходе её в суффиксальную. Под полусуффиксом мы понимаем словообразовательный элемент промежуточного статуса, по форме совпадающий с простым корневым словом, но обладающий функционально-семантическими характеристиками словообразовательного суффикса, формирующийся на базе второго компонента сложного слова, обладающий, как правило, более общим, генерализующим значением и образующий в сочетании с основами различной семантики представительные словообразовательные ряды. Основными критериями выделения полусуффиксов, как показывает анализ работ по проблеме полусуффиксации (П.М. Карачук, Е.С. Кубрякова, Г. Марчанд, М.Д. Степанова и др.), являются:

- формальное сходство с самостоятельной лексической единицей, морфемная структура которой представлена простой корневой морфемой;
- наличие более общего, генерализующего по сравнению с корневой морфемой значения;
- способность выражать одно и то же значение в сочетании с основами определённого семантического класса;



• активное участие в образовании новых лексических единиц [1, 2, 3, 4, 5].

Подчеркнём, что при переходе корневой морфемы в аффиксальную (суффиксальную) наблюдается связь генерализации, а в направлении от суффикса к полусуффиксу наблюдается связь специализации. Значение корневой морфемы лексического ядра слова отражает сложный концепт, суффиксы же лишены конкретного характера значения, следовательно, отражаемые ими концепты достаточно широки. Полусуффиксы, являясь элементами промежуточного статуса, отражают концепты более общего характера, менее содержательные, чем корневая морфема и слово, но всё же более сложные по содержанию, чем концепты, выражаемые суффиксами. Этим и объясняется лишь сравнительно небольшое количество суффиксов, синонимичных полусуффиксам. Суффиксы, являясь абстрактными по своему значению, не в состоянии выразить в своей семантике и соответственно в семантике производного слова всего многообразия концептуальных признаков, вербализуемых в новом наименовании. Выполнению этой задачи в языке и служат полусуффиксы, актуализирующие более сложные концепты, чем суффиксы, но при этом способные подобно суффиксам к образованию обширных словообразовательных рядов полусуффиксальных дериватов, вербализующих сложные концепты. Последние являются результатом взаимодействия концептов в рамках когнитивной модели, языковым репрезентантом которой является словообразовательная модель. Формируясь в сознании человека, сложные концепты нуждаются в более точной и чёткой языковой актуализации. Когнитивная модель отражает отношения между концептами, соединяемыми воедино в сознании человека для формирования сложного концепта, вербализуемого дериватом [6]. Таким образом, словообразовательная или деривационная модель образования полусуффиксальных производных служит коррелятом когнитивной (концептуальной) модели или фрейма, отражающим взаимодействие концептов в акте номинации. Словообразовательные модели полусуффиксальных производных могут быть представлены следующим образом:

1. Модели образования полусуффиксальных дериватов – существительных:

а) модель образования имен лиц:  $n/adj + -s-s. = N$  (*birdman, brightboy*);

б) модель образования наименований предметов и явлений:  $n/adj + -s-s. = N$  (*carload, freeware*);

в) модель образования локативных наименований, наименований зданий и общественных заведений:  $n/adj + -s-s. = N$  (*beerjoint, madhouse*).

2. Модель образования полусуффиксальных дериватов – прилагательных:

$n + -s-s. = Adj$  (*doglike, jumbosize*).

3. Модель образования полусуффиксальных дериватов – наречий:

$n + -s-s. = Adv$  (*menuwise, bungalow-style*).

4. Модель образования полусуффиксальных дериватов – глаголов:

$n + -ss. = V$  (*barhop, countryhop*).

Анализ словообразовательных моделей производных с использованием анализа пропозициональных отношений как проекции в языке отношений концептов позволяет вывести следующие основные когнитивные модели, объективируемые в образовании полусуффиксальных дериватов.

Соответственно, когнитивные модели, коррелирующие с данными словообразовательными моделями, отражают базовые отношения между концептами, отражаемыми в семантике составляющих словообразовательные модели. Таким образом, когнитивные модели соответствуют указанным деривационным и могут быть представлены следующим образом:

1)  $n$  (предмет, объект, явление)/ $adj$ . (признак) +  $-s-s.$  (лицо) =  $N$  (лицо, обладающее определенными характеристиками);

2)  $n$  (предмет)/ $adj$ . (признак) +  $-s-s.$  (предмет, объект) =  $N$  (предмет, объект, обладающий определенными свойствами);

3)  $n$  (объект, явление) +  $-s-s.$  (признак, качество) =  $Adj$ . (признак, включающий свойства объекта/явления);

4)  $n$  (объект, явление) +  $-s-s.$  (образ действия) =  $Adv$ . (таким образом, как объект, явление);

5)  $n$  (место, явление) +  $-s-s.$  (действие) =  $V$ . (производить действие (какое)).

Наполнение когнитивной модели определенной, конкретной семантикой происходит на уровне словообразовательного акта в соответствии со структурной словообразовательной моделью. Таким образом, когнитивные модели полусуффиксальных образований отражают весь спектр отношений между понятиями на уровне человеческого сознания и в дальнейшем актуализируются в языке.

Расширение, углубление и уточнение знаний о мире порождает необходимость в расширении языковых средств объективации новых усложняющихся концептов и когнитивных моделей. Увеличение корпуса словообразовательных элементов в английском языке, в частности, суффиксов, за счёт образования полусуффиксов, единиц, не утративших генетической связи с исходными единицами – корневыми морфемами, производными основами и осколочными элементами, сохраняющими их форму, но приобретающими более генерализующее лексическое значение, характерное для суффиксов, – является одним из способов реализации потенциала словообразовательной системы английского языка и расширения арсенала средств объективации сложных концептов.

#### Библиографический список

1. Антипов А.Г. Актуальные направления русского словообразования. *Актуальные проблемы современного словообразования: труды международной научной конференции*. Томск: Издательство Томского ун-та, 2006: 13 – 17.
2. Карашук П.М. *Словообразование английского языка*. Москва, 1977.
3. Marchand H. *The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation*. München, 1969.
4. Степанова М.Д., Фляйшер В. *Теоретические основы словообразования в немецком языке*. Москва, 1984.
5. Кубрякова Е.С. Об относительно связанных (относительно свободных) морфемах языка. *Вопросы языкознания*. 1964; 1: 95 – 100.
6. Кубрякова Е.С. (2002) *Ключевые проблемы когнитивного словообразования*. Available at: <http://www.unc.edu/depts/seelrc2002abstractskubrjakovaturkuabs.pdf>
7. НАРС – *Новый англо-русский словарь*. Москва, 2004.
8. CIDE – *Cambridge International Dictionary of English*. Cambridge University Press, 2001.
9. DAS – *Dictionary of American Slang*. Toronto, 1967.
10. MED – *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition*. Oxford, 2002.

#### References

1. Antipov A.G. Aktual'nye napravleniya russkogo slovoobrazovaniya. *Aktual'nye problemy sovremennogo slovoobrazovaniya: trudy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo un-ta, 2006: 13 – 17.
2. Karaschuk P.M. *Slovoobrazovanie anglijskogo yazyka*. Moskva, 1977.
3. Marchand H. *The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation*. München, 1969.
4. Stepanova M.D., Flyajsher V. *Teoreticheskie osnovy slovoobrazovaniya v nemetskom yazyke*. Moskva, 1984.
5. Kubryakova E.S. Ob otноситel'no svyazannyh (otноситel'no svobodnyh) morfemah yazyka. *Voprosy yazykoznaviya*. 1964; 1: 95 – 100.
6. Kubryakova E.S. (2002) *Klyuchevye problemy kognitivnogo slovoobrazovaniya*. Available at: <http://www.unc.edu/depts/seelrc2002abstractskubrjakovaturkuabs.pdf>
7. NARS – *Novyj anglo-russkij slovar'*. Moskva, 2004.
8. CIDE – *Cambridge International Dictionary of English*. Cambridge University Press, 2001.
9. DAS – *Dictionary of American Slang*. Toronto, 1967.
10. MED – *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition*. Oxford, 2002.

Статья поступила в редакцию 30.03.17

УДК 811.112.22.

**Gosteva T.F., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: tfgosteva@yandex.ru**

**DICTEMIC APPROACH TO THE ANALYSIS OF LANDSCAPE DESCRIPTIONS.** The article deals with the analysis of literary landscape descriptions in American narrative, based on the methods of decoding stylistics by I.V. Arnold and the dictemic theory of the text introduced by M.Y. Bloch. The theory focuses on the notion of the dicteme – the elementary topical textual unit, which performs the functions of topicalization and stylization. In an American novel landscape descriptions are represented by cumulemes (one-direction sequences of sentences forming monologue speech), occursemes (two-direction sequences forming dialogue speech), single sentence dictemes and the sentences, which constitute a part of a dicteme. The author dwells on linguistic peculiarities of landscape descriptions and focuses on the basic textual categories (topical unity and semantico-syntactic cohesion), as well as the main types of dictemic textual information.

**Key words: literary landscape description, dicteme, cumuleme, occurseme, cohesion, types of dictemic textual information.**

**Т.Ф. Гостева, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,  
E-mail: tfgosteva@yandex.ru**

## ДИКТЕМА КАК СИНТАКСИЧЕСКИЙ СПОСОБ ОФОРМЛЕНИЯ ПЕЙЗАЖНЫХ ОПИСАНИЙ

Статья посвящена изучению особенностей организации пейзажных описаний в тексте американского романа с позиций стилистики декодирования И.В. Арнольд и диктемной теории текста М.Я. Блоха, центральным понятием которой является диктема – минимальная тематизирующая и стилевая единица текста, способная реализовать единство структуры и содержания как на уровне отдельных компонентов художественного произведения, так и на уровне целого текста. В американском романе XIX – XX вв. пейзажные описания представлены диктемой-кумуляемой, диктемой-оккурсемой, диктемой-предложением и предложением-частью диктемы. В работе рассматривается текстообразующая функция пейзажных описаний, выявляются особенности семантического и формального соотношения повествования и пейзажного описания, раскрываются возможности актуализации категорий когезии и когерентности, а также типов диктемно-текстовой информации.

**Ключевые слова: пейзажное описание, диктема, кумулема, оккурсема, когезия, типы диктемно-текстовой информации.**

Художественное произведение представляет собой сложное целое, организацию входящих в него элементов, которые значимы не только сами по себе, но в отношениях с целым текстом и с другими элементами, составляющими текст. Пейзажное описание, как один из компонентов интегративного единства, вовлекается в сложную систему внутритекстовых связей и играет важную роль в организации текста. Таким образом, оно может рассматриваться не только как средство выражения определённого содержания, связанного с описанием природы, но и как способ построения текста, формирования его темы и идеи, как текстовая единица, реализующая структурно-содержательную целостность художественного произведения.

Теоретической базой данного исследования послужили положения стилистики декодирования И.В. Арнольд [1] и парадигматического синтаксиса М.Я. Блоха, в частности, учение о диктеме как элементарной тематизирующей, текстообразующей, стилевой единице текста [2; 3]. Непосредственное объединение предложений присоединительного типа, соответствующее СФЕ, М.Я. Блох называет кумулемой, а объединение предложений, реализованное «встречной» связью (диалогическое единство) – оккурсемой. [2, с. 63]. С точки зрения текста как целого наиболее важными из всех типов информации являются фактуальная, интеллективная и импрессивная [3, с. 7].

В американском романе XIX – XX вв. пейзажные описания находят своё выражение в синтаксических единицах разных уровней: от объёмной диктемы-кумуляемы, диктемы-оккурсемы до диктемы-предложения или предложения-части диктемы.

Диктемные пейзажные описания с двухчастной композицией, при которой имеется зачинное предложение, имеют эксплицитную связь с общей канвой повествования, их извлечение приводит к «структурному и семантическому зиянию» [4; 5] в текстовом фрагменте. В диктемных кумулемных пейзажных описаниях с зачинным предложением, содержание которого связано с обозначением наблюдателя, о пейзаже говорится как об объекте наблюдений или восприятия. Например:

*On the evening of the 12th of February, the Tonquin anchored in the bay of Karakakooa, in the island of Owyhee. The surrounding shores were wild and broken, with overhanging cliffs and precipices of black volcanic rock. Beyond these, however, the country was fertile and well cultivated, with inclosures of yams, plantains, sweet potatoes, sugar-canes, and other productions of warm climates and teeming soils <...> [6].*

Обозначение объекта наблюдения, на которого указывают предикаты чувственного восприятия, актуализирует интеллективный компонент информации, передаваемой диктемой, акцентируя субъективность подобных диктемных пейзажных описаний. Рассмотрим примеры:

*Ishmael lay down with his hands propping up his chin and looked out at the rain. The inside of the tree felt private. He felt they would never be discovered here. The walls surrounding them were glossy and golden. It was surprising how much green-tinted light entered from the cedar forest. The rain echoed in the canopy of leaves above and beat against the sword ferns, which twitched under each drop. The rain afforded an even greater privacy; no one in the world would come this way to find them inside this tree <...> [7, p. 111].*

*Late in the afternoon, cold rain began falling, and Inman walked with little enthusiasm through the close of day into dark <...> He sat for a long time listening to the rain fall. He rolled up dead leaves into tight cylinders between thumb and forefinger, then flicked them out into the dark. Lodged there in the tree, he began to feel himself to be a sodden wraith askulk in the night, some gnome or underbridge troll. <...> [8, p.261].*

Данные пейзажные описания представлены не просто набором предложений, а диктемой, которая отражает все уровни диктемно-текстовой информации: фактуальную (описывает природу), интеллективную (показывает субъективность, оценочность восприятия), эмотивную (отражает эмоциональное состояние героя) и импрессивную (передаёт читателю отношение к описываемому). Из приведённых примеров очевидно различие в восприятии одного и того же природного явления героями, переживающими различные чувства: в первом случае природа – активный, доброжелательный свидетель и соучастник происходящего; во втором – унылый пейзаж оттеняет чувства героя, попавшего в безвыходное положение, акцентирует тему отчаяния. В обоих фрагментах пейзаж эмоционально насыщён: природа освещается определёнными чувствами человека и помогает раскрытию идейно-художественного замысла произведений.

Автономные кумулемные пейзажные описания без экспозиционного введения образуют самостоятельные текстовые фрагменты. Например:

*Darkness brought a cool breeze to the beach along the Strip. The sun disappeared quickly, and there was no moon to replace it. A distant ceiling of harmless dark clouds covered the sky, and the water was black (9).*

*The wind rose as they walked, and drove the fog across the pale moon like a thin wash of gray water color. The moving fog gave shifting form to the forest, so that every tree crept stealthily along and the bushes moved soundless along and the bushes moved soundlessly, like great dark cats. The treetops in the wind talked huskily, told fortunes and foretold deaths. Pilon knew it was not good to listen to the talking of the trees. No good ever came of knowing the future; and besides, this whispering was unholy. He turned the attention of ears from the trees' talking [10, p.83].*

Первый пример представляет образец собственно пейзажного диктменного описания, второй – контаминацию описания, повествования и рассуждения. Данные пейзажные зарисовки приобретают самостоятельность благодаря основным диктменным признакам – наличию собственной темы и структурной целостности. При исключении данных описаний из повествовательного пространства нарушится интегративность текста, изменится восприятие идейно-тематического содержания. Таким образом, диктменные пейзажные описания без зачина обнаруживают семантическую связь с текстом произведения, включаются в общую фабульную канву и становятся связующими элементами между разными фрагментами текста.

С точки зрения коммуникативной направленности пейзажные описания могут быть представлены не только кумулемами, но и оккурсемами, которые строятся на факте встречной обращённости. Часто кумулемное и оккурсежное пейзажные описания связаны друг с другом, – одно вытекает из другого, поскольку предметом обсуждения героев становится непосредственно воспринимаемая природа. В таком случае реплики героев перемежаются диктменными пейзажными описаниями, представляющими слова автора или несобственно-прямую речь персонажа. Кроме того, оккурсема может быть продолжением кумулемного пейзажного описания, выделяемого в композиционно-речевую форму «описание».

Особенностью романа XX века является сокращение объёма диктменных пейзажных описаний. В этой связи одной из форм пейзажного описания в американском романе XX века является диктема-предложение, которая с точки зрения синтаксической структуры может представлять собой сложное или осложнённое предложение. Например:

*The sun was hot now although the breeze was rising gently [11].  
The gust poured down the stream and the trees rustled under its passing [12, p. 123].*

Диктема-предложение может акцентировать основные черты пейзажа, как в следующих примерах:

*Autumn was the most pleasant season in the Rio Grande valley, the most mellow and bewitching in New Mexico [13, p. 90].*

*It was not yet midnight and hot – hot enough to make people angry, had it not been for a pleasant smell in the air, like sweet ginger [14, p. 199].*

И в том, и в другом предложениях важнейшие элементы пейзажа выделяются при помощи повтора, выразительного средства, выражающего субъективно-эмоциональное отношение повествователя. Таким образом, здесь актуализируется не только фактуальная, но также эмотивная и импрессивная информация.

В условиях ограниченного объёма диктемы-предложения со сложной грамматической структурой задействуется большой арсенал стилистических средств, выражается целый спектр значений. Например:

*For a moment the last sunshine fell with romantic affection upon her glowing face; her voice compelled me forward breathlessly as I listened – then the glow faded, each light deserting her with lingering regret, like children leaving a pleasant street at dusk [15, p. 19].*

*In the country, spring is a time of small happenings happening quietly, hyacinth shoots thrusting in a garden, willows burning with a sudden frosty fire of green, lengthening afternoons of long flowing dusk, and midnight rain opening lilac; but in the city there is the fan-*

*fare of organ-grinders, and odors, undiluted by winter wind, clog the air; windows long closed go up, and conversation, drifting beyond a room, collides with the jangle of a peddler's bell [16, p. 182].*

Первая диктема-предложение эксплицирует, главным образом, эмотивную информацию: через олицетворения, в состав которых входят эпитеты *romantic (affection), lingering (regret)*, и развёрнутое сравнение передаётся трепетное отношение героя к любимой девушке. Вторая диктема, выраженная распространённым сложноподчинённым предложением, содержит обширную фактуальную информацию. Тихая деревня весной противопоставляется шумному городу посредством противительного союза *but*, а также лексем *small, quietly, lengthening, long flowing u fanfare, organ-grinders, conversation, the jangle of a peddler's bell*. В описании деревни акцент делается именно на элементах природы: *hyacinth garden, willows, dusk, rain, lilac*, в то время как город описывается через искусственные звуки: *fanfare, the jangle of a peddler's bell u др.* Эпитеты, метафоры-олицетворения, тавтология *happenings happening*, однородные члены, параллельные конструкции актуализируют эмотивный и импрессивный типы информации.

Диктема-предложение может быть обрамлена двумя другими предложениями, тем самым, образуя «закольцованную» диктему. Например:

*They had a den there by the river. There was a spring flowing into the river, a grassy open air, and a huge, fallen cottonwood tree. Under the alamo they had their den [17, p. 33].*

Распространённые простые предложения формируют диктему, где распространение совершается за счёт дополнительной детализации одного из компонентов пейзажного описания, например, за счёт однородных членов, как в следующих предложениях:

*The wind blew desert dust in their faces and dried their skin and turned their hair to wire [18, p.16].*

*Around them the pine forest and brush grew dense and dark [19, p. 300].*

Выступая в функции детали или лейтмотива, диктема-предложение является тематизирующей и текстообразующей единицей, скрепляющей повествование. Так, в романе Дж. Стейнбека «Гроздь гнева», где пейзаж играет ключевую роль и является выразителем основной идеи произведения, одиночные предложения-диктемы, описывающие дождь в одной из глав, являются актуализаторами категории когезии:

*And the rain fell steadily, and the water flowed over the highways, for the culverts could not carry the water [20, p. 433]. And the rain pattered relentlessly down, and the streams broke their banks and spread out over the country [20, p. 433]. The rain stopped. On the fields the water stood, reflecting the sky, and whispered with moving water <...> [20, p.433].*

На протяжении главы 29, которую открывает внушительное по объёму описание грозы, выраженное объёмной диктемой, автор описывает вызванные стихией бедствия людей; эти описания чередуются с вышеперечисленными однопредложенческими пейзажными диктемами, которые играют важную роль в сюжетно-фабульном развитии романа.

Проведённое исследование показало, что для писателей-романтиков первой половины XIX века характерно стремление к подробной манере описания природы, что нашло отражение в синтаксическом оформлении пейзажных описаний, которые чаще всего представлены диктемами-кумулемами и объёмными диктемами/оккурсемами. В романе XX века объём пейзажных описаний заметно сокращается, они всё чаще выражаются диктемой-кумулемой, состоящей из трёх-четырёх предложений, либо однопредложенческой диктемой. Часто предложение, содержащее описание природы, самостоятельно не образует диктему, но входит в состав другой диктемы как её важный компонент.

#### Библиографический список

1. Арнольд И.В. *Стилистика декодирования*. Москва: Наука, 2005.
2. Блох М.Я. Диктема в уровневой структуре языка. *Вопросы языкознания*. 2000; 3: 56 – 67.
3. Блох М.Я. *Теоретическая грамматика английского языка*. Москва, 2002.
4. Родионова И.В. *Портрет в строе текста современного английского рассказа*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2003.
5. Гостева Т.Ф. *Лингвостилистические особенности и текстообразующий потенциал пейзажных описаний в американской прозе XIX – XXI вв.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2007.
6. Irving Washington. *W. Irving, Astoria or Anecdotes of an enterprise beyond the Rocky Mountain*. Available at: <http://www.online-literature.com/irving/astoria/18/>
7. Guterson D. *Snow Falling on Cedars*. New York: Vintage Books, 1995.

8. Frazier Ch. *The Cold Mountain*. New York: Vintage Books, 1997.
9. Grisham J. *The Firm*. Available at: [http://fictionbook.ru/author/grisham\\_john/the\\_firm/grisham\\_the\\_firm.html](http://fictionbook.ru/author/grisham_john/the_firm/grisham_the_firm.html)
10. Steinbeck J. *Tortilla Flat. Tortilla Flat*. Санкт-Петербург: Антология, КАРО, 2005.
11. Hemingway E. The Old man and the sea. Available at: <http://e-libra.ru/read/358317-the-old-man-and-the-sea.html>
12. Steinbeck J. *The Grapes of Wrath*. Москва: Прорпеец, 1978.
13. Anaya Rudolfo. *Rio Grande Fall*. New York: Warner Books, 1997.
14. Morrison T. *Song of Solomon*. New York: Penguin Books, 1987.
15. Fitzgerald F.S. *The Great Gatsby*. Available at: <http://e-libra.ru/read/104090-the-great-gatsby.html>
16. Capote T. *The Grass Harp*. The Grass Harp and A Tree of Night and other stories. New York: Vintage Books, 1993.
17. Anaya Rudolfo. *Rio Grande Fall*. New York: Warner Books. 1997.
18. Guterson D. *Snow Falling on Cedars*. New York: Vintage Books, 1995.
19. Anaya Rudolfo. *Rio Grande Fall*. New York: Warner Books. 1997.
20. Steinbeck J. *The Grapes of Wrath*. Москва: Прорпеец, 1978.

## References

1. Arnol'd I.V. *Stilistika dekodirovaniya*. Moskva: Nauka, 2005.
2. Bloh M.Ya. Diktema v urovnevoj strukture yazyka. *Voprosy yazykoznavaniya*. 2000; 3: 56 – 67.
3. Bloh M Ya. *Teoreticheskaya grammatika anglijskogo yazyka*. Moskva, 2002.
4. Rodionova I.V. *Portret v stroe teksta sovremennoogo anglijskogo rasskaza*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2003.
5. Gosteva T.F. *Lingvostilisticheskie osobennosti i tekstoobrazuyuschij potencial pejzaznyh opisaniy v amerikanskoj proze XIX – XXI vv.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2007.
6. Irving Washington. *W. Irving, Astoria or Anecdotes of an enterprise beyond the Rocky Mountain*. Available at: <http://www.online-literature.com/irving/astoria/18/>
7. Guterson D. *Snow Falling on Cedars*. New York: Vintage Books, 1995.
8. Frazier Ch. *The Cold Mountain*. New York: Vintage Books, 1997.
9. Grisham J. *The Firm*. Available at: [http://fictionbook.ru/author/grisham\\_john/the\\_firm/grisham\\_the\\_firm.html](http://fictionbook.ru/author/grisham_john/the_firm/grisham_the_firm.html)
10. Steinbeck J. *Tortilla Flat. Tortilla Flat*. Sankt-Peterburg: Antologiya, KARO, 2005.
11. Hemingway E. The Old man and the sea. Available at: <http://e-libra.ru/read/358317-the-old-man-and-the-sea.html>
12. Steinbeck J. *The Grapes of Wrath*. Moskva: Progress, 1978.
13. Anaya Rudolfo. *Rio Grande Fall*. New York: Warner Books, 1997.
14. Morrison T. *Song of Solomon*. New York: Penguin Books, 1987.
15. Fitzgerald F.S. *The Great Gatsby*. Available at: <http://e-libra.ru/read/104090-the-great-gatsby.html>
16. Capote T. *The Grass Harp*. The Grass Harp and A Tree of Night and other stories. New York: Vintage Books, 1993.
17. Anaya Rudolfo. *Rio Grande Fall*. New York: Warner Books. 1997.
18. Guterson D. *Snow Falling on Cedars*. New York: Vintage Books, 1995.
19. Anaya Rudolfo. *Rio Grande Fall*. New York: Warner Books. 1997.
20. Steinbeck J. *The Grapes of Wrath*. Moskva: Progress, 1978.

Статья поступила в редакцию 30.03.17

УДК 81:34

**Tomson G.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, German Language Department, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: [tomson.galina@yandex.ru](mailto:tomson.galina@yandex.ru)

**NATURE OF JURIDICAL LINGUISTICS.** In the article the author attempts to determine the distinctive nature of legal linguistics by tracing the history of its development and applying comparative analysis of logic and legal language. An increased focus is put on the nominal style of legal German in comparison to the common language. The author presumes that the nominal style of legal German, its conceptual character are fundamental to the special nature of linguistics, "the language of the laws", which is the subject of the present research. The author highlights types of terminology, collocations, structuring of legal texts determined by its semantics (category of categoricity), ways of expressing modality. The aforementioned aspects have been researched by the author and published in a number of articles. The author emphasizes the special practical significance of such research.

**Key words:** legal linguistics, history, logic, nominal style, terminology, collocations.

**Г.В. Томсон**, канд. филол. наук, доц. каф. немецкого языка, МГИМО-Университет МИД России, г. Москва, E-mail: [tomson.galina@yandex.ru](mailto:tomson.galina@yandex.ru)

## ПРИРОДА ЮРИСЛИНГВИСТИКИ

Автор статьи пытается определить особую природу лингвистики юридического языка, прослеживая историю её развития, используя сравнительный анализ логики и языка права. Особое внимание уделяется номинальному стилю немецкого юридического языка, в отличие от общего. Автор полагает, что номинальный стиль юридического немецкого языка, его понятийный характер лежат в основе особенности лингвистики «языка законов», который является предметом исследований. Автор останавливается на типах терминологии, устойчивых словосочетаниях, структурировании юридических текстов, диктуемом их семантикой (категория категоричности), способах выражения модальности. Упомянутые выше аспекты были исследованы автором ранее и опубликованы в ряде статей. Автор подчеркивает особую практическую значимость подобных исследований.

**Ключевые слова:** юридическая лингвистика, история, логика, номинальный стиль, терминология, устойчивые словосочетания.

В одной из своих работ автор данной статьи осмелилась выделить юрислингвистику в отдельную область исследования в общей теории лингвистических исследований, опираясь на результаты исследований немецких юристов, начиная с 1976 г. [1, с. 105 – 106]. Однако хотелось бы найти обоснование этой мысли в истории развития лингвистической теории и, прежде всего, истории развития теории перевода, хотя юридическая лингвистика не ограничивается лишь переводом юридических текстов, а ставит своей задачей формирование языка профессии, включая и коммуникацию в профессиональной среде. В 80-е и 90-е годы обозначился поворот от лингвистическо-текстовой парадиг-

мы в сторону прагмалингвистики, то есть изучению проблем использования языка в определенных общественных условиях [2, с. 10].

Как отмечает Э. Прунч, «Внешний уровень текста – это пустая оболочка, которая наполняется содержанием лишь в конкретной ситуации. Только в том случае, если известно, кто, кому, когда, где, зачем что-то говорит или пишет, можно узнать, кто или что здесь имеется в виду» [3, с. 20]. Для создания текстов, соответствующих той или иной ситуации, действуют правила, продолжает автор, которые выходят за пределы чисто языковых правил сочетания и соединения.

Наше внимание привлекло начавшееся в последнее время исследование текстовых категорий особого рода – так называемых прагмалингвистических категорий. Ни их список, ни их название, насколько нам известно, еще не утвердились в лингвистике, однако уже первые попытки описания этих категорий дали интересные результаты и подтвердили перспективность подобных исследований.

Прагмалингвистические категории – это категории текста, и их характер может быть изучен только в рамках текста. Обязательным условием их изучения является обращение к внешнелингвистическим факторам коммуникативной ситуации. Согласно исследованиям Л.А. Ноздриной [6, с. 207 – 208] рассматриваются три категории: прямого / косвенного высказывания, категория контактности между партнерами и категория категоричности / некатегоричности. Последняя охватывает типы текстов, выдержанные в категоричном тоне (команды, приказы, инструкции, юридические документы), и явно соответствует семантике текстов законодательных актов.

Любая отрасль науки обладает самостоятельностью, если имеет свой объект, предмет и терминологию [2, с. 11].

Мы рассматриваем юридический язык как объект лингвистического исследования. Что касается предмета исследования, то мы остановились пока на «языке законов», согласно классификации В. Отто [5, с. 44 – 57] на одном из «слоев» юридического языка наряду с «языком судебных решений», «языка ведомственного письменного общения» и др.

Специфику языка права обуславливает особая область отношений, регулируемых правом, – правоотношения. Эта специфика заключается в употреблении терминов, которые должны пониматься единообразно разными людьми в различных случаях и ситуациях. Такие термины называются юридическими [6, с. 15 – 16].

Юридические термины вводятся посредством выделения одного из смыслов, в которых выражение употребляется в общем языке (Leistung – исполнение, но не «достижение, мощностность, производительность»), либо придания выражению дополнительного смысла по сравнению с общепринятым (in der Regel – Syn. grundsätzlich – означает «согласно закону», «по общему правилу»), либо введения в качестве юридических терминов выражений, которых не было в быденном языке (фиктивное банкротство). Ю.В. Ивлев выделяет термины двух типов:

- термины, которым дано определение в нормативных актах – созданных уполномоченными органами особых письменных документах, содержащих нормы права;
- термины, которые разъяснены юридической наукой (например, «ночное время» – это время с 10 часов вечера до 6 часов утра по местному времени).

Логика, являясь наукой о формах мысли, изучает способы выражения мыслей в языке, а следовательно, является наукой о языке. Тем самым логика для юриста помогает нам, лингвистам, точнее понять лингвистику юридического текста.

Немецкий юридический язык обладает, в отличие от общего, номинальным стилем, то есть основную роль играют не глаголы, а существительные. Ярким подтверждением этому являются юридические словари, где основная лексическая единица – существительное, которое сочетается с определенными глаголами, создавая типичные устойчивые словосочетания, в основном «глагол + существительное в Akkusativ», например:

die Leistung (исполнение):

erbringen	осуществить
bewirken	произвести
vollziehen	

erfolgen – происходить  
 verzögern – задержать  
 verweigern – отказаться  
 gewähren – предоставить  
 schulden – быть обязанным предоставить  
 zurückhalten – удерживать.

Однако синоним глагола gewähren «einräumen» употребляется с существительным das Recht (право), но не употребляется с существительным «die Leistung».

Так же существительное die Vollmacht (полномочие) может сочетаться лишь с одним глаголом «предоставлять» erteilen, но ни gewähren, ни einräumen.

Особое внимание необходимо уделять использованию специальной терминологии. В ряде случаев слова могут приобретать различные значения в зависимости от отрасли права (Anspruch), либо обозначаться разными терминами (Übereignung / Auflassung).

Еще ранее автор данной статьи пришел к заключению, что если русский юридический язык носит описательный характер, то немецкий юридический – понятийный. В качестве понятий выступают как простые существительные:

- die Minderung – снижение покупной цены;
- der Rücktritt – односторонний выход из договора;
- die Fälligkeit – срок исполнения;
- die Übereignung – передача права собственности;
- die Auflassung – передача права собственности на недвижимость;

так и сложные:

- der Gattungskauf – договор купли-продажи, предметом которого является вещь, определенная родовым признаком;
- der Versandkauf – договор купли-продажи с поставкой товара в иное место, нежели место исполнения;
- die Gefährdungshaftung – ответственность за вред, причиненный источником повышенной опасности и т.д.

Помимо специальной терминологии и устойчивых словосочетаний к лингвистическим особенностям юридического языка (для всех отраслей права) относится частотность употребления определенных видов придаточных предложений (условные и определительные), отличное от общего немецкого языка выражение модальности, высокая частотность употребления пассивных конструкций [7 – 10].

Сказанное выше позволяет нам понять природу лингвистики языка права, её характерные особенности. Предметом наших исследований является пока «язык законов» по определению В. Отто. Мы предполагаем, что нас ожидает еще много особенного и интересного, если мы будем исследовать другие «слои» юридического языка.

Самое главное – это то, что наши исследования уже сейчас имеют практический выход. Результаты исследований активно используются на занятиях при обучении профессиональному языку.

#### Библиографический список

1. Podlech Adalbert. Rechtslinguistik. Grimm, Dieter (Hrsg.). Rechtswissenschaft U. Nachbarwissenschaften. Bd. II. München: Beck, 1976, S. 105 – 116.
2. Евтеев С.В. *Немецкий язык. Теория перевода. Основные положения*. Москва: «МГИМО-Университет», 2014.
3. Прунч Эрих. *Пути развития западного переводоведения*. Москва: Р. Валент, 2015.
4. Ноздрина Л.А. *Интерпретация художественного текста. Поэтика грамматических категорий*. Москва: «Дрофа», 2009.
5. Otto Walter. Die Paradoxie einer Fachsprache. *Der öffentliche Sprachgebrauch*. Band II. Stuttgart: Klett-Cotta, 1981, S. 44 – 57.
6. Ивлев Ю.В. *Логика для юристов*. Москва: «Проспект», 2012.
7. Томсон Г.В. *Язык нормативных актов (функциональный синтаксис). Профессионально ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе: материалы ежегодной международной научной конференции*. Москва, 2012: 270 – 273.
8. Томсон Г.В. *Лингвистика текстов нормативных актов. Приёмы разъяснения выражений (определения). Язык и право: проблемы и перспективы: материалы 6-ой межвузовской научной конференции*. 2013: 42 – 43.
9. Томсон Г.В. *Язык нормативных актов. Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2013; 6 (26): 6.
10. Томсон Г.В. *Юрислингвистика. Модальное поле нормативных актов. Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2015; 2 (46): 326 – 338.

#### References

1. Podlech Adalbert. Rechtslinguistik. Grimm, Dieter (Hrsg.). Rechtswissenschaft U. Nachbarwissenschaften. Bd. II. München: Beck, 1976, S. 105 – 116.

2. Evteev S.V. *Nemeckij yazyk. Teoriya perevoda. Osnovnye polozeniya*. Moskva: «MGIMO-Universitet», 2014.
3. Prunch `Erih. *Puti razvitiya zapadnogo perevodovedeniya*. Moskva: R. Valent, 2015.
4. Nozdrina L.A. *Interpretaciya hudozhestvennogo teksta. Po `etika grammaticheskikh kategorij*. Moskva: «Drofa», 2009.
5. Otto Walter. Die Paradoxie einer Fachsprache. *Der öffentliche Sprachgebrauch*. Band II. Stuttgart: Klett-Cotta, 1981, S. 44 – 57.
6. Ivlev Yu.V. Logika dlya yuristov. Moskva: «Prospekt», 2012.
7. Tomson G.V. Yazyk normativnyh aktov (funkcional'nyj sintaksis). *Professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku i perevodu v vuze: materialy ezhegodnoj mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Moskva, 2012: 270 – 273.
8. Tomson G.V. Lingvistika tekstov normativnyh aktov. Priemy raz'yasneniya vyrazhenij (opredeleniya). *Yazyk i pravo: problemy i perspektivy: materialy 6-oj mezhdvuzovskoj nauchnoj konferencii*. 2013: 42 – 43.
9. Tomson G.V. Yazyk normativnyh aktov. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem ('elektronnyj nauchnyj zhurnal)*. 2013; 6 (26): 6.
10. Tomson G.V. Yurislingsvistika. Modal'noe pole normativnyh aktov. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem ('elektronnyj nauchnyj zhurnal)*. 2015; 2 (46): 326 – 338.

Статья поступила в редакцию 31.03.17

УДК 81'37

**Khomutnikova E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kurgan State University (Kurgan, Russia),

E-mail: ea7878@mail.ru

**Kostikov D.V.**, BA student, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: kostikov\_d@inbox.ru

**SEMANTIC FIELD OF THE LEXEME “CHILD” IN WILLIAM GOLDING’S NOVEL “LORD OF THE FLIES”.** The article presents a linguistic analysis of the semantic field of the lexeme “child” in W. Golding’s novel “Lord of the flies”. Subject matter is card index including 9 items of subject semantics (832 tokens) constituting semantic field “Child” in W. Golding’s novel “Lord of the flies”. The structural analysis of the semantic field provides characteristics of the nucleus, represented by the lexeme “child” (19 tokens); characteristics of the near-nuclear zone, presented by the lexeme “boy” (211 tokens); characteristics of close periphery, revealed by the lexemes “littlun” (68 tokens), “lad” (15 tokens), “kid” (9 tokens), “little one” (2 tokens); characteristics of the far periphery, actualized in the symbolic lexemes “fire” (217 tokens), “conch” (180 tokens), “beast” (111 tokens). Occasional meaning is exemplified by the lexeme “boy”.

**Key words:** lexical language unit, lexeme, semantic field, lexical meaning structure, occasional meaning, usual meaning.

**E.A. Хомутникова**, канд. филол. наук, доц., Курганский государственный университет, г. Курган,

E-mail: ea7878@mail.ru

**Д.В. Костиков**, студент, Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: kostikov\_d@inbox.ru

## СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «CHILD» В РОМАНЕ УИЛЬЯМА ГОЛДИНГА «ПОВЕЛИТЕЛЬ МУХ»

В статье описан состав семантического поля «Child» в романе Уильяма Голдинга «Повелитель Мух», а также проанализировано значение составляющих его единиц. Предметом анализа послужила *картотека из 9 лексем предметной семантики* (832 употребления), входящих в семантическое поле «Child» в романе Уильяма Голдинга «Повелитель Мух». При рассмотрении структуры семантического поля даются характеристики ядра, представленного лексической единицей child (19 употреблений), околоядерной зоны, состоящей из лексем boy (211 употреблений), ближней периферии, в которой расположены единицы littlun (68 употреблений), lad (15 употреблений), kid (9 употреблений), little one (2 употребления), дальней периферии, состоящей из слов-символов fire (217 употреблений), conch (180 употреблений), beast (111 употреблений). В качестве примера даны окказиональные значения лексической единицы boy.

**Ключевые слова:** лексическая единица языка, лексема, семантическое поле, структура лексического значения слова, сема, окказиональное значение, узуальное значение.

Тема нашего исследования «Семантическое поле «Child» в романе Уильяма Голдинга «Повелитель Мух»».

Актуальность нашего исследования связана, во-первых, с тем, что творчество Уильяма Голдинга с точки зрения лингвистики изучено недостаточно. Самые популярные и практически единственные исследования по творчеству Уильяма Голдинга – это монография И.А. Макаровой «Уильям Джералд Голдинг: Одиссея к Британским островам» [1], статья А.А. Чамеева «Поэтика «малой» прозы Уильяма Голдинга» [2], статья А.А. Чамеева «Уильям Голдинг – сочинитель притч» [3].

Во-вторых, в лингвистической науке исследование художественного текста при помощи анализа методом семантического поля актуально. Например, такие исследования проводили Д.Д. Павлова в статье «Лексико-семантическое поле концепта «Бог» и языковые средства его реализации в романе Р.А. Анайи «Благослови, Ультима!» [4], Е.А. Снеткова в статье «Семантическое поле «Грусть» и «Печаль» в произведении В. Астафьева «Царь-рыба»» [5]. С лингвистической точки зрения лексика семой «дети» исследовалась, например, в работах О.О. Масловой «Концепт детства в научной и художественной традициях XX века» [6], И.А. Калюжной «Концепт «детство» в немецкой и русской лингвокультурах» [7], Ж.В. Фоминой «Текстовая реализация концептосферы «возраст» в русской и американской молодёжных лингвокультурах» [8], Е.А. Хомутниковой «Амбивалентность концепта «детство» в англоязычной литературе XX века» [9].

Сэр Уильям Голдинг – английский писатель, лауреат нобелевской премии по литературе, за свою практически сорокалетнюю карьеру издал 12 романов. Всемирную известность ему

принес его первый роман – «Повелитель мух», считающийся одним из выдающихся произведений мировой литературы. Уже став известным писателем, он не мог понять, как его дебютный роман мог затмить более сильные, по его мнению, произведения «Наследники», «Шпиль» и «Воришку Мартина».

Творчество Голдинга развивалось в трех направлениях, романы о современном обществе без мифологического подтекста, сверхъестественные романы, в которых центральная тема – падение человека – и морские романы, события которых происходят в 19 веке.

Во многих своих произведениях Голдинг открывает темные стороны человеческой души, когда тот оказывается в экстремальной ситуации. Его романы – это исследования духовных и этических вопросов. Вопреки сложившимся стереотипам восприятия творчества Голдинга, сам он не считал себя пессимистом и не ощущал безнадежности в своих произведениях.

Аллегорический роман Голдинга «Повелитель мух», был задуман как иронический комментарий к «Коралловому острову» Р.М. Баллантайна. «Повелитель мух» написан в жанре философского иносказания и содержит два отчетливо выраженных плана: чисто событийный, фабульный, и аллегорический – мрачная, исполненная драматизма история о превращении группы благовоспитанных английских мальчиков в племя бесноватых, жаждущих крови дикарей. История задумана автором как напоминание о годах разгула фашистского варварства и – шире – как история о «пути всякой плоти», призванная служить грозным предупреждением о непрочности современной цивилизации. Поместив своих героев на необитаемый остров, временно изо-

лировав их от влияния социума и цивилизации, Голдинг даёт возможность проявиться не столько социальной, сколько общечеловеческой сущности детей.

Нашей задачей было показать обширность поля «Child» в романе Голдинга, проанализировать добавленные нами на дальнюю периферию основные аллегорические символы романа, их количественное соотношение и их семантические связи, показать какое место занимали в жизни детей на острове их основные занятия, такие, как поддержание костра, охота, а также изучить метод семантического поля, для корректного выделения ассоциативно-семантических связей слов в романе.

Рассмотрим понятие «семантическое поле». Отечественные и зарубежные лингвисты предлагают множество теорий поля. Термин «поле» (Feld) впервые был использован в статье «Система языковедения» К.В.Л. Хайзе в 1856 г. Данный термин также подробно изучали Й. Трир «Немецкий словарь в смысловой сфере разума», А.В. Бондарко «Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии», Г.С. Щур «Теория поля в лингвистике».

В нашем исследовании мы опирались на определение, данное в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» под редакцией Ярцевой. Согласно данному словарю, семантическое поле – это «совокупность языковых (главным образом лексических) единиц, объединённых общностью содержания (иногда также общностью формальных показателей) и отражающих понятийное, предметное и функциональное сходство обозначаемых явлений. Для семантического поля обязательно наличие общего семантического признака, объединяющего все единицы поля и обычно выражаемого лексемой с обобщённым значением (архилексемой) и наличие частных признаков (от одного и более), по которым единицы поля отличаются друг от друга. Семантическое поле характеризуется связью слов и их отдельных значений, системным характером этих связей, взаимозависимостью и взаимоопределяемостью лексических единиц, относительной автономностью полей, непрерывностью смыслового пространства, обзорностью и психологической реальностью для среднего носителя языка» [10].

Границы семантических полей, как отмечает Л.А. Новиков, «относительны и часто определяются той или иной исследовательской задачей или установкой» [11]. По мере развития сюжета, появляются новые аллегорические символы, основные среди них это рог, сигнальный костёр, страх перед вымышленным зверем, мертвый летчик, поклонение голове свиньи и ритуальные танцы племени охотников. Однако не только их художественная значимость в произведении позволила нам включить данные единицы в рассмотрение на периферию семантического поля. Есть и лингвистические обоснования.

Семантическое поле, по Ю.Н. Караулову, – «основной элемент языковой картины мира» [12]. Авторская картина мира отражает не столько внешний мир, сколько внутренний духовный мир художника слова. Семантическое поле, таким образом, представляет собой в художественном произведении взгляд на какое-либо явление в картине мира автора, а его наполнение отражает круг понятий, которые писатель видит в данном срезе действительности.

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» уточняется, что значение одного слова, может быть границей значения другого: «Следует различать семантическую структуру слова и структуру отдельного значения слова. Первая включает совокупность отдельных значений (лексико-семантических вариантов), среди которых выделяются основные и произвольные. Каждое значение слова представляет собой совокупность элементарных смыслов (сем) – иерархически организованную систему, в которой выделяется интегрирующий родовой смысл (архисема), дифференцирующий видовой смысл (дифференциальная сема) и потенциальные семы, отражающие различные ассоциации, побочные свойства объекта, реально существующие или приписываемые ему коллективом. <...> Лексическое значение обладает и внешней структурностью: слова и их лексико-семантические варианты образуют лексико-семантические группы (поля), внутри которых значение одного слова является границей значения другого слова» [10].

В языке художественного произведения важным становится контекстуальный смысл слов. Новиков также отмечает, что слово в художественном тексте, наделённое особой эстетической функцией, часто неповторимо по своему употреблению, индивидуально. Поэтому раскрытие контекстуального значения, эстетической значимости языковых единиц – одна из важнейших

и вместе с тем самых трудных задач. В литературном произведении существенным оказывается не обычное значение слова, свойственное ему в обыденном употреблении, а определенные оттенки его смысла, семантические «обертонны», эстетические «приращения», производящие на читателя различного рода эмоциональное воздействие» [11].

Материалом исследования послужила картотека лексических единиц с предметной семантикой, входящих в семантическое поле «Child» в романе Уильяма Голдинга «Повелитель Мух». В картотеку входит 9 единиц и 832 употребления. Нами были выделены следующие единицы: **child, boy, littlun, lad, kid, little one, fire, conch, beast**.

В ядро семантического поля «Child» мы поместили лексическую единицу **child**, которая употребляется в романе 19 раз. В романе нами было отмечено 14 случаев употребления лексической единицы «child» в узуальном значении. Например: «A **child** had appeared among the palms, about a hundred yards along the beach». Нами было выявлено 5 случаев употребления лексической единицы «child» в окказиональных значениях. Также нами были выделены следующие потенциальные семы в значении лексической единицы **child** в романе Голдинга «Повелитель Мух»: «спокойствие, радость», «жестокость», «защита взрослых», «цивилизация», «зверь внутри детей».

На ближайшей периферии находятся единицы **littlun** (68 употреблений), **lad** (15 употреблений), **kid** (9 употреблений), **little one** (2 употребления). Значение данных единиц узуальное, окказиональных значений нами выявлено не было.

Проанализировав примеры употребления слова **fire** в романе, мы отметили окказиональные значения у данной единицы, проявляющиеся при актуализации потенциальных сем «надежда детей на спасение» и «сплоченность детей».

В 98 случаях употребления слова «fire» мы можем отметить окказиональные значения у данной единицы, которые проявляются при актуализации потенциальной семы «надежда детей на спасение». Например: «There's another thing. We can help them to find us. If a ship comes near the island they may not notice us. So we must make smoke on top of the mountain. We must make a fire».

В 15 случаях употребления слова «fire» мы зафиксировали окказиональные значения у данной единицы, которые проявляются при актуализации потенциальной семы «сплоченность детей». Например: «Now the twins, with unsuspected intelligence, came up the mountain with armfuls of dried leaves and dumped them against the fire».

Остановимся более детально на анализе лексической единицы **boy**, которую мы поместили в околоядерную зону семантического поля «Child».

Оксфордский словарь даёт следующее определение данной лексической единице:

1. A male child or youth
- 1.2 A person's son
- 1.2 [with modifier] A male child or young man who does a specified job
2. [usually with adjective] A man, especially a young or relatively young one
  - 2.1 *informal* Men who mix socially or who belong to a particular group, team, or profession
  - 2.2 *dated* A friendly form of address from one man to another, especially from an older man to a young man
  - 2.3 *dated, offensive* A black male servant or worker
  - 2.4 A form of address to a male dog [13].

В романе Голдинга лексическая единица **boy** употребляется в узуальном значении «a male child or youth» 189 раз.

В 15 случаях употребления слова «boy» мы можем отметить окказиональное значение «молодой человек, не достигший подросткового возраста, который находится на ступени первобытной культуры, дикарь», которое проявляется при актуализации потенциальной семы «дикарство».

Разберём следующие примеры:

1) *Soon some of the boys were rushing down the slope for more wood while Jack hacked the pig.*

*Скоро все мальчики побежали за валежником, а Джек раздвигал тушу.*

2) *The dancing, chanting boys had worked themselves away till their sound was nothing but a wordless rhythm.*

*Танцевали и пели уже далеко, пеньё сливалось вдалеке в бессловесный вой.*

3) *All the boys were talking at once, relieved and excited.*

*Мальчики трещали наперебой, радостно, взалб*

4) *A semicircle of little boys, their bodies streaked with colored clay, sharp sticks in their hands, were standing on the beach making no noise at all.*

На берегу полукругом тихо-тихо стояли мальчики с острыми палками в руках, перемазанные цветной глиной.

В первом приведенном нами примере потенциальная сема «дикарство» актуализируется за счет словосочетания «*hacked the pig*» (разделывать тушу свиньи).

Безусловно, для детей нехарактерно разделывать туши животных, а Джек, по всей видимости, еще и получает от этого своеобразное удовольствие, о чем свидетельствует то, что он никогда никому не поручал разделывать свинью, даже будучи главарем, а занимался этим сам. Вообще сама по себе охота в романе очень символична. То, что задумывалось в качестве средства добычи мяса, становится игрой и обрастает такими дикарскими обрядами как ритуальные танцы.

Во втором приведенном нами примере потенциальная сема «дикарство» актуализируется за счет слова «*dancing*». В узальном значении слово «*dancing*» имеет положительную коннотацию, но в романе оно приобретает особенное, окказиональное значение. Танец исполнялся детьми после убийства свиньи и был еще одним признаком дикарей. В этом ритуальном танце все дети были в роли охотников, кроме одного, который изображал жертву-свинью. Подобные охотничьи ритуальные танцы наблюдались у индейцев Северной Америки о чем писал в своей книге Джон Мэнчип Уайт [14]. Дикарский обычай детей, который начинался как безобидная игра, приводит к необратимым последствиям – во время одного из танцев убивают Саймона, принимая его за зверя.

В третьем приведенном нами примере потенциальная сема «дикарство» актуализируется за счет контекстного окружения в романе. Дети радостно, и перебивая друг друга, обсуждают убийство свиньи. При разговоре они употребляют такие фразы: «*One for his nob!*» («По черепушке ее!»), «*I cut the pig's throat*» («Я ей горло перерезал»), «*Kill the pig. Cut her throat. Bash her in*» («Бей свинью! Глотку режь! Добивай!»), «*close in and beat and beat*» («зажать ее и добивать, добивать...»). Все это еще раз доказывает, что охота на свиней для детей не только способ добыть мясо, но и дань их скрытым первобытным желаниям. Именно охота положила начало последующим зверствам на острове, из-за нее дети открыли в себе первобытные, дикарские инстинкты.

В четвертом примере потенциальная сема «дикарство» актуализируется за счет таких словосочетаний, как «*bodies streaked with colored clay*» («перемазанные цветной глиной») и «*sharp sticks in their hands*» («с острыми палками в руках»).

Первым, кто придумал разрисовывать лица глиной, был Джек. Маска скрывала лицо, и давала возможность забыть об условностях. Она помогала освободиться от чувства стыда и ответственности. Разрисовав лицо, дети придаются воле собственных инстинктов, обретая возможность выпустить на поверхность низменные желания, которые до этого пребывали лишь в сфере их подсознания. Нанесение маски на лицо ознаменовало последний этап деградации.

Копья же, изначально служившие детям для охоты, позже стали использоваться как оружие в финальном противостоянии.

Проанализировав примеры употребления слова с окказиональным значением «молодой человек, не достигший подросткового возраста, который находится на ступени первобытной культуры, дикарь», мы пришли к выводу, что составляющими дикарского, первобытного поведения детей в романе являются – охота, ритуальные танцы и маски из глины, которыми дети раскрашивали лица. Эти три составляющие в совокупности способствовали превращению невинных и беззаботных детей в дикарей с копьями и раскрашенными лицами, ведущих охоту сначала на свиней, а позже и друг на друга.

Таким образом, в языковой картине мира Голдинга, вербализованной посредством лексических единиц с предметной семантикой и объединенной в поле «Child», ребенок – прежде всего мальчик, наименований девочек мы не зафиксировали. Мы отметили лексические единицы, характеризующие детей младшего возраста, и ни одной единицы характеризующей детей подросткового возраста.

Структура поля связана с художественным своеобразием романа «Повелитель мух». Представление у Голдинга о детской душе противоречит общепринятому мнению, так как дети у Голдинга – это не чистые, безгреховные создания, а жестокие убийцы и затравленные жертвы, спасающиеся бегством от всеобщего помешательства. Писатель поднимает тему детской жестокости, заключающийся в том, что ребенок в большей степени, чем взрослый, подвержен чувству стадности, склонен к немотивированной жестокости и травле себе подобных.

#### Библиографический список

1. Макарова И.А. *Уильям Джералд Голдинга: Одиссея к Британским островам* LAP Lambert Academic Publishing, 2011.
2. Чамеев А.А. *Поэтика «малой» прозы Уильяма Голдинга*. Санкт-Петербург, 2002.
3. Чамеев А.А. *Уильям Голдинга – сочинитель притч* Terra, 1996.
4. Павлова Д.Д. Лексико-семантическое поле концепта «Бог» и языковые средства его реализации в романе Р.А. Анайи «Благослови, Ультима!»: *Актуальные вопросы филологических наук*: материалы II Международной научной конференции. Чита: Издательство Молодой ученый, 2013: 39 – 44.
5. Снеткова Е.А. Семантическое поле «Грусть» и «Печаль» в произведении В. Астафьева «Царь-рыба» *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2011; 4: 120 – 124.
6. Маслова О.О. Концепт детства в научной и художественной традиции XX века. *Известия высших учебных заведений*. 2013; 4: 137 – 144.
7. Калюжная И.А. *Концепт «детство» в немецкой и русской лингвокультурах*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2007.
8. Фомина Ж.В. Текстовая реализация концептосферы «возраст» в русской и американской молодежной лингвокультурах. *Вестник Тамбовского университета* – 2009; 12: 288 – 293.
9. Хомутникова Е.А. Амбивалентность концепта «детство» в англоязычной литературе XX века. *Концептуальные и семантико-грамматические исследования: памяти проф. Евгения Александровича Пименова*: сборник научных статей; Ответственный редактор М.В. Пименова. Москва: ИЯ РАН, 2011. Серия «Филологический сборник»; Вып. 11.
10. Лингвистический энциклопедический словарь. Главный редактор В.Н. Ярцева. 2-е изд., дополненное. Москва: Большая российская энциклопедия, 2002.
11. Новиков Л.А. *Художественный текст и его анализ*. Москва: УРСС, 2003.
12. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность* Москва, 1967.
13. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. A.S. Hornby – Oxford University Press, 2005.
14. Мэнчип Д.У. *Индейцы Северной Америки. Быт, религия, культура*. Центрполиграф, 2006.

#### References

1. Makarova I.A. *Uil'yam Dzherald Golding: Odisseye k Britanskim ostrovam* LAP Lambert Academic Publishing, 2011.
2. Chameev A.A. *Po'etika «maloj» prozy Uil'yama Goldinga*. Sankt-Peterburg, 2002.
3. Chameev A.A. *Uil'yam Golding – sochinitel' pritch* Terra, 1996.
4. Pavlova D.D. Leksiko-semanticheskoe pole koncepta «Bog» i yazykovye sredstva ego realizacii v romane R.A. Anaji «Blagoslovi, Ul'tima!»: *Aktual'nye voprosy filologicheskikh nauk*: materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Chita: Izdatel'stvo Molodoy uchenyj, 2013: 39 – 44.
5. Snetkova E.A. Semanticheskoe pole «Grust'» i «Pechal'» v proizvedenii V. Astaf'eva «Car'-ryba» *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta* im. A.S. Pushkina. 2011; 4: 120 – 124.
6. Maslova O.O. Koncept detstva v nauchnoj i hudozhestvennoj tradicijah XX veka. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij*. 2013; 4: 137 – 144.
7. Kalyuzhnaya I.A. *Koncept «detstvo» v nemeckoj i russkoj lingvokul'turah*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2007.
8. Fomina Zh.V. Tekstovaya realizaciya konceptosfery «voznrast» v russkoj i amerikanskoy molodezhnyh lingvokul'turah. *Vestnik Tambovskogo universiteta* – 2009; 12: 288 – 293.



9. Homutnikova E.A. Ambivalentnost' koncepta «detstvo» v angloyazychnoj literature XX veka. *Konceptual'nye i semantiko-grammaticheskie issledovaniya: pamyati prof. Evgeniya Aleksandrovicha Pimenova*: sbornik nauchnyh statej; Otvetstvennyj redaktor M.V. Pimenova. Moskva: IYa RAN, 2011. Seriya «Filologicheskij sbornik»; Vyp. 11.
10. Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'. Glavnyj redaktor V.N. Yarceva. 2-e izd., dopolnennoe. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 2002.
11. Novikov L.A. *Hudozhestvennyj tekst i ego analiz*. Moskva: URSS, 2003.
12. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'* Moskva, 1967.
13. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. A.S. Hornby – Oxford University Press, 2005.
14. M`enchip D.U. *Indejcy Severnoj Ameriki. Byt, religiya, kul'tura*. Centrpoligraf, 2006.

Статья поступила в редакцию 25.03.17

УДК: 811.161.1 – 054.6

**Hou In**, postgraduate, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: baowei23@mail.ru

#### METHODOLOGICAL ADVICE AT THE STUDY OF TATIANA TOLSTOY METAPHORIC WORLD IN THE CHINESE AUDIENCE.

The object of the study is the ethnospecificity of Russian metaphors and methodical techniques in the cognition of authorial Russian metaphors in the Chinese audience. The author examines the metaphorical background of each language in comparison with the native one in detail: the analysis of metaphors through the construction of associations, the difference in the perception of the values of the surrounding world in the Russian and Chinese cultures. The author pays special attention to the interactive interaction of participants in the educational process and the interpretation of metaphorical words. The significance of such techniques as “transformation”, “frames”, “thematic tables” (as close as possible to frames) and “reflexive maps” is shown in the linguistic methodology of RCTs. The complex system-functional interpretation of Russian metaphors prepares Chinese students for perception and understanding of unadapted art and journalistic texts, contributes to the development of “language conjecture”.

**Key words:** key metaphor, metaphorical world, linguocultural heritage, model training, discourse space, interpretation.

**Хоу Ин**, аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: houying27@mail.ru

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЕТАФОРИЧЕСКОГО МИРА ТАТЬЯНЫ ТОЛСТОЙ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Объектом исследования является этноспецифика русских метафор и методические приёмы при познании авторских русских метафор в китайской аудитории. Автор подробно рассматривает метафорический фон каждого языка в сопоставлении с родным: анализ метафор посредством построения ассоциаций, различие восприятия ценностей окружающего мира в русской и китайской культуре. Особое внимание автор уделяет интерактивному взаимодействию участников образовательного процесса и интерпретации метафоричности слов. Показана значимость в лингвометодике РКИ таких приёмов, как «трансформация», «фреймы», «тематические таблицы» (максимально приближенные к фреймам) и «рефлексивные карты». Комплексная системно-функциональная интерпретация русских метафор подготавливает китайских студентов к восприятию и пониманию неадаптированных художественных и публицистических текстов, способствует развитию «языковой догадки».

**Ключевые слова:** ключевая метафора, метафорический мир, лингвокультурологическое наследие, модельное обучение, дискуссионное пространство, интерпретация.

Используемые дидактические методы и приёмы обучения иностранному языку зависят от лингвистической сложности единиц, которые необходимо ввести в формируемое языковое пространство обучаемого инофона. Особую сложность в преподавании русского как иностранного (далее – РКИ) представляет обучение маркированным семантически двуплановым лексическим единицам – метафорическим наименованиям, которые используются в качестве средств вербальной образности при формировании языковой картины мира.

Семемная комплексность метафоры ставит перед русистом задачу выделения и систематизации следующих макрокомпонентов лексического значения метафоры: грамматических характеристик лексемы в функции метафоры, денотативного аспекта производящего слова, стилистической маркированности, оценочной и эмотивной информации, вычленяемой с опорой на ближайший вербальный контекст и речевую ситуацию.

Поскольку метафора (как и метонимия) представляют собой случаи свёрнутой информации [1], ведущим приёмом при изучении речевой образности выступает приём трансформации, знакомый студентам продвинутого этапа по опыту трансформации структурно-синтаксических моделей слова и предложения.

Использование приёма трансформации применительно к метафоре отличается от ранее приобретённого опыта тем, что изменяется не структура фразы, а лексическая семантика входящих в предложение компонентов либо вся ситуация (в случаях, когда в функции метафоры используются речевые клише и устойчивые стереотипные сочетания). Приём трансформация носит двунаправленный характер: от коннотативного значения к денотативному и от денотативного – к коннотативному (образному).

В процессе обучения восприятию образной речи также достаточно эффективен метод «фрейма», при использовании которого метафорическое сочетание может быть разложено по

соответствующим реальности «слотам». Например, словосочетание «стеклянная комната» (рассказ Т. Толстой «На златом крыльце сидели») может быть представлено как объединение лексем, обладающих собственными денотативными характеристиками. «Стекло – хрупкий, легко разбивающийся объект; стеклянный – рукотворный объект, изготовленный из стекла»; «комната – помещение в доме, предназначенном для жизни человека» «дом – рукотворный объект». Следовательно, метафора «стеклянная комната» несёт информацию о том, что человек, построив жильё из стекла, сам виноват в его ненадёжности и хрупкости.

Метод использования фреймов не только облегчает понимание механизмов создания метафоры, но и позволяет найти аналогичные приёмы речевой образности в родном языке, так как именно денотативная лексика поддаётся буквальному переводу с языка на язык.

Актуальность и востребованность изучения творчества Т. Толстой, в произведениях которой представлены практически все функциональные возможности метафорической речи, обусловлено не только по причине лингвометодической целесообразности обучения механизмам создания и понимания образной речи. Интерес к творчеству Т. Толстой китайских студентов, изучающих русскую современную литературу, связан с тем, что проза этой писательницы вызывает острую полемику и дискуссии, её описание современной жизни интересно и познавательно. Кроме того, произведения писательницы принадлежат к так называемой «женской прозе», которая также нуждается в анализе и осмыслении будущими преподавателями русского языка как иностранного.

Реальный мир Т. Толстой наполнен позитивными и негативными явлениями, метафоры являются эмоционально-экспрессивным средством синтаксического уровня в текстах женской прозы. Такой текст в качестве учебного материала является

сложным для иностранных студентов, так как представляет процесс смыслообразования при восприятии и интерпретации художественного дискурса. С одной стороны, это создает безграничную возможность для порождения новых смыслов знакомого лексического материала; с другой стороны, многие метафорические авторские модели и синтаксические конструкции не всегда понятны студентам, что приводит к проблемам коммуникативного характера. Эти проблемы отражают специфику русского языка и его лингвокультурологическое наследие. Метафоры национально окрашены, поэтому трудны для адекватного понимания и интерпретации иностранцами, так как русская и китайская культура имеют разные истоки и основы формирования мировоззрения и национальные ассоциативно-образные коннотации [2, с. 47].

Одним из методов введения авторской метафоры в китайской аудитории служит интерактивное взаимодействие участников образовательного процесса. Данный подход имеет характер диалогового процесса познания метафорического мира. М.А. Ларионова в интерактивном взаимодействии выделяет три уровня. На первом уровне интерактивное взаимодействие строится на информационном (текстовом) материале, который не связан с предыдущей темой. На втором уровне интерактивное взаимодействие отражает сообщение, связанное только с предыдущей информацией. На третьем уровне взаимодействие основано на сообщении, которое связано с несколькими предыдущими и имеет связь между ними [3, с. 9].

Диалоговое обучение китайских студентов способствует освоению навыков адаптации, сотрудничества и культуры общения, появлению новых идей и способностей ими обмениваться. Активная мыслительная деятельность помогает вывести знания о метафоре, как выразительном средстве речи, и практические навыки нахождения метафор в дискурсе учащихся на осознанный уровень, и становится базой для усвоения новой информации.

Усвоение уникальности метафорического мира на занятиях русского языка как иностранного раскроем на рассказе Т. Толстой «На златом крыльце сидели». В методическом плане используем структуру модельного обучения, имеющей четыре фазы обучения: вызов (мотивационный комплекс), познание и осмысление метафор (нахождение в тексте), размышление (интерпретация метафор) идебрефинг [4, с. 188].

На фазе вызова реализуются две образовательные установки: обучающая долгосрочная цель преподавателя и личная мотивационная цель познания метафорического фона русского языка в сопоставлении с китайским. На этом этапе студенты получают задания с использованием разных стратегий, как устных, так и письменных. Например, использование стратегии «мозгового штурма» позволяет сформировать банк ассоциаций по теме «детство»: студенты возвращаются в счастливое время жизни, их воспоминания и проговаривание слов на родном и русском языке способствует снятию психологических проблем, преодолению комплекса неуверенности. На основании того вводится метафорическое восприятие детства – «*вначале был сад*» с использованием метода «Думай – Обсуждай в паре – Делай». При работе в паре постигается смысловое выражение данного выражения, которое по ритму и синтаксису сочетается с библейской фразой: «*Вначале было слово*», что настраивает студентов на восприятие рассказа «На златом крыльце сидели» с позиций философии, с позиций высших ценностей – «*И слово было Бог!*». Студенты делают вывод, что ведущая метафора выражена в одном предложении: «*Детство было садом*», что детские воспоминания связаны с вечностью «*без конца и без края, без грани и заборов, в шуме и шелесте*» [5, с. 9].

На фазе познания содержания ведущей концепции автора используется слово преподавателя и чтение начала рассказа. Сама писательница является главным героем, её мир детства не только сад: он наполнен сказкой, волшебством; этот мотив чувствуется с самого начала – с детской считалки: «*На золотом крыльце сидели: царь, царевич, король, королевич, сапожник, портной. Кто ты такой? Говори поскорей, не задерживай добрых людей!*» Чтение и осмысление этой считалки уходит вглубь русского фольклора, в частности, детского. Эта считалка знакома каждому ребенку, однако для иностранцев она не имеет культурных ассоциаций – они понимают её в буквальном смысле. Глубокий смысл этих фраз заложен в личных воспоминаниях о детстве, об играх; эти воспоминания приводят к разделению двух противоположных миров: мира детства и реальной взрослой жизни. Метафорическая картина мира связана с этнической ориентацией, поэтому так важно на данном этапе интерактивные

методы: «Руководимое воображение», «Парный прогноз», «Карта рассказ с восприятием персонажей», «Чтение – бинарный вопрос – позиция или доводы на карточке», «Вопросы к автору», «Чтение – суммирование в паре». Любой из этих методов требует от преподавателя тщательного отбора текстового материала и формулирования заданий с учетом способностей обучающихся к адекватному вхождению студентов-китайцев в дискурсивное пространство мира Т. Толстой.

Введение продуктивной метафорической модели с культурологическим смыслом помогает увидеть реальное восприятие жизненного пространства и представленные автором образы: волшебные превращения – смена времен года, злая царица – соседка Вероника Викентьевна, заколдованный принц – дядя Паша. «*Торопится дядя Паша в свой Сад, в свой Рай, где с озера веет вечерней тишиной, в Дом, где на огромной кровати о четырех стеклянных ногах колыхается необъятная золотоволосая Царица*». Для сравнения нравственного императива, заложенного в метафорической картине мира, полного противоположностей и неожиданностей, вводятся метафоры, характеризующие образы двух героев – Вероники Викентьевны и дяди Паши. С этой целью вводятся два вида метафор стилистической окрашенности:

1) «*Злая царица, самая жадная женщина на свете, белая огромная красавица, с пальцами прекрасной купчихи в ягодной крови*»;

2) «*Халиф на час, заколдованный принц, звездный юноша, кто дал тебе эту власть над нами, завороченными, кто подарил тебе эти белые крылья за спиной, кто вознес твою серебряную голову до вечерних небес, увенчал розами, осенил горным светом, овеял лунным ветром*» [5, с. 51].

В приведенных примерах метафорически мотивированные значения не имеют для китайских студентов ярко выраженной связи с исходным значением слов, потому требуют комментария преподавателя. Интерпретация метафор связана с русскими сказочными образами: с образом злой ведьмы, которая отбирает жизненные соки у дяди Паши и образом заколдованного принца. Эти образы наиболее понятны обучающимся, так как мир детства любого этноса связан с фольклором, с народными сказками. Кроме этого, можно предложить студентам ещё раз перечитать сказки народов мира. Дополнить эту сказочную картину окружающего мира можно введением других метафор: «*распахнуть дверь в пещеру Аладдина. О комната! О детские сны! О дядя Паша – царь Соломон! Рог изобилия держишь ты в могоучих руках! Караван верблюдов прошествовал в твой дом. Водапад бархата, страусовые перья в кружке*».

Самой познавательной и наиболее сложной является фаза размышления, в ходе которой студенты постигают нравственно-ценностные смыслы авторских метафор. Одновременно с этим они отмечают, что для китайского языка метафорическое изображение мира имеет отличительное качество: оно имеет возвышенный стиль, поэтичность и соответствует образу жизни и поведению в обществе. Метафоры же Т. Толстой больше тяготеют к иронии, к насмешке, в них наблюдается просторечная лексика.

Для восприятия этой специфики студентам предлагается работа с разными аналитическими и обучающими таблицами. Нами предложена таблица с метафорами из рассказа «На златом крыльце сидели...», отражающая прошлое, настоящее и будущее окружающего мира, т. е. авторские ассоциации времени:

Выбранные для анализа метафоры отражают контрастность мира взрослой жизни миру детства. Главная идея писательницы: с возрастом исчезает сказочное, праздничное восприятие жизни как подарка, ежеминутного чуда. Им на смену приходит образ золотой Дамы и Кавалера: они хозяйва настоящей и будущей жизни: «*Дама бьёт по столу кулаком, и тоненький звон пытается проклюнуть скорлупу десятилетий*». Работу с таблицей эффективно проводить в группах: каждая группа на практике анализирует метафоры, выбирая мотив преемственности и мотив бесконечности человеческого жизни. Достаточно глубоко и подробно об этих особенностях метафор освещено в диссертации Е.А. Богдановой «Мотивный комплекс Татьяны Толстой» [6, с. 28]. Эта статья должна быть доступна для каждого студента в электронном или печатном виде, чтобы понять своеобразие писательской идентичности художественного мира Т. Толстой, а именно: метафор, отражающих мотив связи всего, что окружает человеческую жизнь.

Итогом совместной деятельности в каждой группе становится возвращение к ключевой метафоре. С помощью подсказок и

Прошлое	Настоящее	Будущее
Жизнь вечна. Умирают только птицы – детское оптимистическое восприятие жизни	Жизнь всё торопливее меняла стёкла в волшебном фонаре – ощущение быстроты времени	Вынырнув с волшебного дна детства, из тёплых сияющих глубин, на холодном ветру разожжём озябший кулак – что, кроме горсти сырого песка, унесли мы с собой?
Жизнь всё торопливее меняла стёкла в волшебном фонаре – пора юности: волшебное время, мгновенно пролетевшее	Как глупо ты шутишь, жизнь! Пыль, прах, тлен – исчезло сказочное, праздничное восприятие жизни	Над циферблатом, в стеклянной комнате, съезжились маленькие жители – Дама и Кавалер – хозяйева времени – Люди не властны над временем
Вывод: <i>жизнь – это подарок, жизнь – это сказка, жизнь – вечна</i>	Вывод: <i>жизнь – пыль, жизнь – прах, жизнь – тлен, жизнь – это ветошь и рухлядь</i>	Вывод: <i>жизнь – маленькие жители, жизнь – это дрожащий живой огонек, жизнь – это кубок жизни</i>

дискурса студенты открывают новые знания, осваивают стереотипные образы русской культуры. В результате этого обучающиеся осознают, что ключевая метафора представляет собой образ механического, заводного мира – это «заводные часы», которые переносят героиню (автора) из волшебного мира детства в реальную жизнь. Эти часы – символ Времени: с каждым поворотом ключа, жизнь меняет свое направление. Эти часы – механическая игрушка служит авторским идеалом Времени, которое идет не вперед, в будущее, а по кругу.

Метафорическая модель времени понятна студентам, так как является универсальной мировоззренческой категорией. В русском и китайском языках этот метафорический образ связан с другим понятием – «движение». С.А. Чугунова подчеркивает, что независимо от этнической принадлежности, «человек пришел к осознанию времени через движение, последовательность сменяющих друг друга событий» [7, с. 12]. Познание этой метафоры строится на сравнительной характеристике метафор двух языков: в русском языке – *время летит (стрелой, как птица), время течёт (как вода)*; в китайском – 光阴似箭 (дословно: время летит стрелой), 日月如流 / 岁月如流 (дословно: время постоянно течёт, как вода) [8, с. 275]. Метафорическая модель времени у Т. Толстой также показывает связь времен и поколений: метафора как волшебная палочка обращает жизнь в сказку. Подлинный мир писательницы возникает перед нами из метафор-уподоблений: *«жизнь – это пыль, прах, тлен, морозные маргаритки выросли между его одеревеневших пальцев, желтый пес прикрыв ему глаза и ушел по звездной лестнице в черную высь, унося с собой дрожащий живой огонечек»*.

На заключительном этапе работы с метафорами студенты систематизируют накопленные стереотипы и ассоциации, как в своей культуре, так и в русской. Наиболее удачной стратегией является рефлексивная карта, которая помогает иностранцам осознанно оценить уровень освоения и воспроизведения метафор в

собственных речевых ситуациях. Для того чтобы заполнить эту карту, обучающимся дается размышление по вопросу: «Почему при изображении метафорического мира Т. Толстая использует в единстве фантастику и реальность?». Итогом размышления становится общий вывод, сформулированный в совместном коммуникативном процессе: «Жизнь не властна над героями рассказа «На золотом крыльце сидели», так же, как она не властна над всеми людьми. В рассказе время измеряется в виде сказки, детства, которое представлено садом. Этому способствуют авторские метафоры, которые вызывают ассоциации, существующие на подсознательном уровне у студентов-иностранцев, оживающий мир материализуется в пространственных метафорических образах. Вещные детали выразительно передают эмоционально-чувственное восприятие идеальной картины детства героя-рассказчика, что приводит к осознанию, что время обратимо, временные пласты пересекаются, однако в реальности «выхода нет», человек бессилен перед потоком времени, беспомощен перед лицом старости. Субъективные переживания людей разных поколений придают времени определенную окраску. Одновременно с этим, надо отметить, что самым эффективным средством познания метафорических моделей служит буквальный перевод авторских метафор с подробными комментариями к ним. Это надежный способ сохранения авторского замысла и прагматической цели первичной задумки, воспитание разных типов вторичной языковой личности.

Обобщая вышеизложенное, ещё раз подчеркнём значимость в лингвометодике РКИ таких приёмов, как «трансформация», «фреймы», «тематические таблицы» (максимально приближенные к фреймам) и «рефлексивные карты». Комплексная системно-функциональная интерпретация русских метафор подготавливает китайских студентов к восприятию и пониманию неадаптированных художественных и публицистических текстов, способствует развитию «языковой догадки».

#### Библиографический список

1. Москвин В.П. *Русская метафора: Очерк семиотической теории*. Москва: ЛЕНАНД, 2006.
2. Илюхина Н.А. *Метафорический образ в семасиологической интерпретации*: монография. Н.А. Илюхина. Москва: Фланта, 2010.
3. Чугунова С.А. Движение времени в языке и сознании. Вестник ТвГУ. 2008; 13: 107 – 124.
4. Михайлов А. О рассказах Т. Толстой: *Толстая Т. «На золотом крыльце сидели»* Москва: Молодая гвардия, 2007: 187 – 190.
5. Пассов Е.И. *Коммуникативное иноязычное образование – готовим к диалогу культур*. Минск, 2013: 11 – 14.
6. Богданова Е.А. *Мотивный комплекс прозы Татьяны Толстой*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург: ФГБОУ ВПО СПбГУ, 2015.
7. Чжан Цзюньжуй. *Концепт «время» в русской и китайской фразеологии*. Томск: Томский политехнический университет, 2015.
8. Цинковская Ю.В. Виды художественных метафор в современной русской прозе. *Филология, история, востоковедение: Ученые записки ЗабГГПУ*. 2014: 154 – 158.

#### References

1. Moskvina V.P. *Russkaya metafora: Ocherk semioticheskoy teorii*. Moskva: LENAND, 2006.
2. Ilyuhina N.A. *Metaforicheskiy obraz v semasiologicheskoy interpretatsii*: monografiya. N.A. Ilyuhina. Moskva: Flinta, 2010.
3. Chugunova S.A. Dvizhenie vremeni v yazyke i soznanii. Vestnik TvGU. 2008; 13: 107 – 124.
4. Mihajlov A. O rasskazah T. Tolstoj: *Tolstaya T. «Na zolotom kryl'ce sideli»* Moskva: Molodaya gvardiya, 2007: 187 – 190.
5. Passov E.I. *Kommunikativnoe inoyazychnoe obrazovanie – gotovim k dialogu kul'tur*. Minsk, 2013: 11 – 14.
6. Bogdanova E.A. *Motivnyj kompleks prozy Tat'yany Tolstoj*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg: FGBOU VPO SPbGU, 2015.
7. Chzhan Czyun'zhuy. *Koncept «vremya» v russkoj i kitajskoj frazeologii*. Tomsk: Tomskij politehnicheskij universitet, 2015.
8. Cinkovskaya Yu.V. Vidy udzheshvennyh metafor v sovremennoj russkoj proze. *Filologiya, istoriya, vostokovedenie: Uchenye zapiski ZabGTPU*. 2014: 154 – 158.

Статья поступила в редакцию 03.04.17

УДК 82

*Su Yufang, teacher, Southwest University of Political Science and Law (People's Republic of China), E-mail: su1980@bk.ru*

**DEVELOPMENT TRENDS OF CHINESE ONLINE MEDIA.** The article examines the main development trends of Chinese online media. In modern China, as in most developed countries, the online media environment has become the most influential and stable development of the media. The article notes that between the Internet and traditional media in China, there is a close interaction, which allows you to enter a network media in a common system, the Chinese media and to consider the activities of the Internet as multimedia. Thus, convergent trends have affected all types of the Chinese media, most convincingly manifested in the relations between the Chinese television and online media. The author concludes that the result of a long period of development of the Internet media in China has reached high level of development. Their maturity is evidenced by such important qualities as timeliness, information, location, mastabest.

**Key words:** Chinese online media, innovative media types, network media environment, online journalism.

*Су Юйфан, преп., Юго-Западный университет политологии права, Китай, E-mail: su1980@bk.ru*

## ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ КИТАЙСКИХ ОНЛАЙН-СМИ

В статье рассматриваются основные тенденции развития Китайских онлайн-СМИ. В современном Китае, как и в большинстве развитых стран, сетевая медиасреда стала самым влиятельным и стабильным по развитию видом СМИ. В статье отмечается, что между Интернетом и традиционными СМИ Китая, существует тесное взаимодействие, которое позволяет писать сетевые СМИ в общую систему китайских СМИ и рассматривать деятельность Интернета как мультимедийного СМИ. Тем самым конвергентные тенденции коснулись всех видов китайских СМИ, что убедительнее всего проявилось во взаимоотношениях китайского телевидения и сетевых СМИ. Автор делает вывод о том, что в результате длительного периода своего совершенствования интернет-СМИ Китая достигли высокого уровня развития. Об их зрелости свидетельствуют такие важнейшие качества, как своевременность, информативность, территориальность, масштабность.

**Ключевые слова:** китайские онлайн-СМИ, инновационные виды СМИ, сетевая медиасреда, онлайн-журналистика.

В настоящее время сетевая медиасреда стала самым влиятельным и самым стабильным по развитию, новым и инновационным видом СМИ. На его платформе текст, изображение, звук и видео способны свободно перемещаться в интерактивном пространстве. В то же время между Интернетом и традиционными СМИ Китая, безусловно, существует тесное взаимодействие, которое позволяет писать сетевые СМИ в общую систему китайских СМИ и рассмотреть модель развития Интернета в целом и его новостных сервисов в частности, а также деятельность Интернета как мультимедийного СМИ, средства массовой информации и коммуникации по распространению новостей в сети и т. д., с точки зрения выявления места и роли китайской онлайн-журналистики в общей системе и структуре СМИ КНР. Конвергентные тенденции коснулись всех видов китайских СМИ, что убедительнее всего проявилось во взаимоотношениях китайских телевидения и сетевых СМИ.

В настоящий момент можно выделить следующие тенденции развития Китайских онлайн-СМИ:

1) «Объединение Интернета с телевидением и их взаимопроникновение связаны с тем, что традиционные СМИ являются источником происхождения Интернета, что делает их неотъемлемой важной частью Интернета как СМИ» [1]. Деятельность традиционных СМИ может напрямую входить в деятельность Интернета. В настоящее время традиционные СМИ и Интернет столкнулись с общими проблемами в области создания правил функционирования, конкуренции между англоязычным и национальным сегментами Интернета, а также в плане нежелательного нашествия развитых иностранных СМИ на рынок китайского Интернета и т. д. Несмотря на то, что основные новостные сайты имеют преимущества в политическом плане и в плане ресурсов, тем не менее, очень трудно достичь быстрого реагирования и гибкого принятия решения в деле комплексного распространения новостей на разные порталы, ибо несмотря на наличие надлежащего управления этой деятельностью в целом наблюдается недостаток новостных материалов и информационных ресурсов. Именно на этом основании во взаимодействии Интернета и традиционных СМИ наблюдаются такие принципы, как взаимодополнение и конкуренция, что является основным двигателем их развития.

2) Интернет зависит от таких преимуществ телевидения как общественное доверие и обладание новостными ресурсами, однако и традиционные СМИ нуждаются в сильных технологических преимуществах Интернета, необходимых для построения независимого и уникального способа существования. [2] Комплексное совместное существование Интернета и традиционных СМИ является залогом успешного развития кросс-медийного бизнеса. Необходимо развивать не только традиционные виды СМИ (такие как газета, радио, телевидение), но и способствовать их сотрудничеству и тесному слиянию с Интернетом. По мере раз-

вития информационных технологий Интернета, особенно сетевой телефонной сети, сетевого телевидения, интернет-технологии «Tripple play» и интерактивности, мультимедийный Интернет становится основным новостным информационно-развлекательным видом медиа. Всё это привело к созданию огромной мультимедийной платформы, в основе которой лежат интернет-услуги. Суть её в том, чтобы объединить все источники массовой информации и все средства массовой информации с целью создания быстрого, доступного самому широкому кругу пользователей, производительного сервиса. Такого рода объединение не только включает в себя обмен информацией, объединение между собой разного рода СМИ, но и способствует их взаимовыгодному сосуществованию путём взаимопомощи разных видов СМИ.

В основе модели развития сетевых СМИ заложено перманентное стремление к разнообразию, что, в первую очередь, обусловлено особенностями Интернета. Процесс создания интернет-технологий в сфере журналистики – это уникальный мир разнообразных медиаресурсов. Интерактивность вещания Интернета осуществляется в 2-х уровнях. Первый – это реализация поисковых услуг по запросу пользователя, который, руководствуясь своими интересами, может самостоятельно искать новостную информацию. Второй – это возможность пользователя напрямую связываться с распространителями информации. В интернет-вещании, пользователь не только играет роль получателя информации, но и имеет возможность быть в роли её распространителя. Роли получателя и распространителя информации могут, таким образом, взаимозаменяться.

Другая особенность состоит в персонализации вещания. Американский учёный Николай Негропонт полагает, что цифровые технологии изменят модель выбора новостей с «общественной» на «персональную». В основе такой модели личный выбор человеком интересующей его информации и контента. Пользователи получают возможность создавать уникальную «Свою газету» или осуществить «видео по требованию». Эти две особенности интернет-вещания предоставили перспективные возможности для развития новостных сайтов Китая: осознать свои преимущества, изучить собственные характерные особенности, найти различные методы развития.

В условиях ежедневной конкуренции сайты обязаны сохранять собственную уникальность и постоянно развиваться. Это основные принципы, соблюдение которых необходимо в целях сохранения своего существования в условиях конкуренции. В то же время разнообразный характер моделей развития китайских сетевых СМИ способствует возникновению еще одной тенденции развития сетевых сервисов. Например, некоторые крупные сайты, по некоторым вопросам не удовлетворяют пользователей, предоставляя им одни только новости. Однако при условии предоставления сайтом других разновидностей информации, он сможет претендовать на роль универсального сайта. Относи-

тельно мелких сайтов, можно сказать, что, не имея достаточных ресурсов, они не смогут стать крупными сайтами, но смогут, тем не менее, заявить о своей уникальности.

3) Совершенствование мультимедийного способа вещания в Интернете чрезвычайно важно для его полноценного развития. Мультимедийность информации – это важная отличительная черта Интернета. Так называемая мультимедийная передача – это метод цифровой передачи текста, звука, видео и телесигнала. [3] В области создания мультимедийных передач новостные сайты добились большого прогресса. Например, в настоящее время, переходя на какой-либо из новостных сайтов, китайские пользователи могут наблюдать текстовую ссылку или движущееся красочное изображение, сопровождаемое звучанием аудиоряда. Некоторые сайты ведут прямую трансляцию крупных событий. Так, например с 1999 года центральный китайский телеканал транслирует «Праздник весны». При серьёзном подходе к развитию технологии мультимедийных передач, необходимо преодолеть различные технологические преграды, сопровождающиеся большими дополнительными денежными затратами. Интернет – это сверхтехнологическое явление, которое постоянно развивается и подстраивается под разные требования. Такой вид СМИ Китая, как сетевые массмедиа, непрерывно развивается, идя в ногу развитием передовых технологий.

4) Новостные сервисы китайского Интернета уделяют всё большее внимание оригинальности контента. Быть «вещателем новостей» – всегда было основной функцией Интернета. В настоящее время вне зависимости от того, посвящен ли сайт бизнесу или это традиционно информационный сайт, всегда необходимо заботиться о повышении качества предоставляемых им новостей. Оригинальность в этом вопросе – залог производительности и успешности сайта. Традиционные СМИ известны своим уровнем оригинальности в силу погони за эксклюзивными

новостями, репортажами и т. д. Интернет в силу изменения методов вещания и усиления конкуренции, должен сосредоточить своё внимание на усилении оригинальности контента и поддержке тесной связи с публикационной интерактивностью на основе своих уникальных свойств. Между интернет-медиа и традиционными китайскими СМИ всегда была и остаётся конкуренция, но именно она способствует каждодневному развитию этих двух сторон. Уникальность становится опорой Интернета в конкурентной борьбе. И именно углубление оригинальности контента, опирающееся на собственную уникальность, способствует успешному развитию Интернета как средства массовой информации и коммуникации.

5) Стандартизация новостных сообщений является достижением высочайшего качества интернет-трансляции. Быстрое развитие Интернета оказывает большое влияние на традиционные методы трансляции новостей. Оно способствует процессу изменения темпов и качества развития журналистики. Однако это развитие несёт человечеству не только удобства, но и некоторые проблемы. Особенно небезопасным является нелегитимированное распространение информации о порнографии, сведениях, посягающих на неприкосновенность личной жизни, нарушение прав интеллектуальной собственности, распространение клеветы, дезинформации и т. д. Любое явление имеет процесс зарождения и процесс созревания, это касается и Интернета. Все названные проблемы со временем смогут быть устранены в процессе развития Интернета, путём совершенствования правил пользования интернет-сети и технологического развития.

В результате длительного периода своего совершенствования интернет-СМИ Китая достигли высокого уровня развития. Об их зрелости свидетельствуют такие важнейшие качества, как своевременность, информативность, территориальность, масштабность и др.

#### Библиографический список

1. Чжэн цзе. Китайской спецификой интернет-СМИ и тенденции развития. *Электронное правительство*. 2012; 08: 97.
2. Куан Вэньбо, Ли Жуй, Жэнь Чжоу. Тенденции развития онлайн-СМИ. *Друзья Редакторы*. 2017; 01: 17.
3. Чжэн синь. Текущая ситуация и тенденция развития сети новостей. *Любители новостей*. 2007; 03: 20.

#### References

1. Chzh'en cze. Kitajskoj specifikoj internet-SMI i tendencii razvitiya. *Elektronnoe pravitel'stvo*. 2012; 08: 97.
2. Kuan V'en'bo, Li Zhuj, Zh'en' Chzhohzhu. Tendencii razvitiya onlajnovyh SMI. *Druz'ya Redaktory*. 2017; 01: 17.
3. Chzh'en sin'. Tekuschaya situaciya i tendenciya razvitiya seti novostej. *Lyubiteli novostej*. 2007; 03: 20.

Статья поступила в редакцию 11.04.17

УДК 82

*Sun Lizhen, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Suihua University (Suihua, China), E-mail: slzshxy@163.com*

**THE PHILOSOPHICAL CATEGORY OF THE FEMININE AND OF LOVE IN THE WORKS OF I. A. GONCHAROV.** The paper presents an analysis of the categories of the feminine and of love in the works of I. A. Goncharov. The work shows the dual nature of women as both the creator and the creation simultaneously, the presence in every woman some masculinity. Ideal love in the works of I. A. Goncharov is described as a feeling that combines the phenomena of the soul and rationality. I. Goncharov recognized the strength and the power of love in all areas of life: natural, social and family. The sheer creativity of the author focused on manifestations of a variety of passions, including love, desire to know and describe the depths of relationship between both sexes. The women characters in works by I.A. Goncharov not only play a leading role in assessing male characters, in the architecture of literary works, but surely reflect the types of the Russian life in 30-60-ies of the 19 century and characterize the writer's moral ideas.

**Key words:** I.A. Goncharov, feminine, love, harmony, marriage, family.

*Сунь Личжэнь, канд. филол. наук, доц. Суйхуаского университета, г. Суйхуа, Кунтай, E-mail: slzshxy@163.com*

## ФИЛОСОФСКИЕ КАТЕГОРИИ ЖЕНСКОГО НАЧАЛА И ЛЮБВИ В ТВОРЧЕСТВЕ И.А. ГОНЧАРОВА

*Статья разработана при поддержке фонда гуманитарных исследований в области искусства и литературы (проект Хэйлуцзянь) «Философия любви в романах И.А. Гончарова» (№ 2013D063).*

В статье проведён анализ категорий женского начала и любви в творчестве И.А. Гончарова. Показана двойственная сущность женщины как творца и творения одновременно, присутствие в любой женщине некоторого мужского начала. Идеальная любовь в творчестве И.А. Гончарова описана как чувство, гармонично сочетающее в себе движения души и рассудочность. И.А. Гончаров признавал силу и власть любви во всех сферах жизни: природной, общественной и семейной. Само творчество автора было сконцентрировано на проявлениях разнообразных страстей, в том числе, любви, желании познать и описать самые глубины взаимоотношений «обоих полов между собой». Героини произведений И.А. Гончарова не только играют ведущую роль в оценке мужских персонажей, в архитектонике произведений, но и верно отражают типы российской жизни 30-60-х годов XIX века и характеризуют моральные идеи самого писателя.

**Ключевые слова:** И.А. Гончаров, женское начало, любовь, гармония, брак, семья.

Философские категории женского начала и любви в морально-этических взглядах И.А. Гончарова занимают значимое место и играют одну из ведущих ролей в его творчестве.

Суть категории женского начала, отношение к женщинам самого автора озвучено в его творчестве голосом Райского, поющего хвалебную песнь русской женщине: «В женской половине человеческого рода заключены великие силы, ворочающие миром» [1]. Для И.А. Гончарова женский идеал воплощается в сочетании внешней красоты и «красоты духа», идеал женщины трансформируется в идеал подлинной «гармонии красот».

Внутреннюю красоту женщины писатель и его мужские персонажи видели в красоте душевных стремлений, честности и доброте, любви, широте и глубине интеллекта, и, самое главное, в гармонии и равновесии перечисленных качеств, что и составляло авторский идеал женского образа. В писательской практике И.А. Гончарова превалировал образ Галатеи, которая могла выступать и в мужском облике (Илья Ильич Обломов, Марк Волохов), превращаясь в Пигмалиона, а затем вновь становясь Галатеей, уже для следующего, равного себе партнера-Пигмалиона.

При этом, следует отметить, что И.А. Гончаров как раз в процессе творения, установления отношений приравнивал мужчин и женщин друг к другу. Ольга Ильинская была Пигмалионом для Обломова, однако, разочаровавшись в перспективах сотворить из него достойного её спутника жизни, вскоре сменила свою роль, став Галатеей уже для Андрея Ивановича Штольца и целиком предававший его воле. В романе «Обрыв» у Веры также не получилось справиться с ролью Пигмалиона в отношении Волохова, однако разрыв с последним пробуждает в ее душе новую Галатею, ждущую своего творца [2].

Для И.А. Гончарова сам процесс выстраивания чувственных отношений был обоюдным, изображался как движение мужчины и женщины навстречу друг другу, как непрерывный душевный труд, в котором партнеры не застыли в своем развитии, но оказывают взаимную помощь в самосовершенствовании.

Подобное понимание союза мужчины и женщины содержало в себе семена, давшие свои всходы в русской философской мысли на рубеже XIX и XX вв. «Женский вопрос», особо актуальный как в Европе, так и в России уже во времена И. Гончарова, был тогда облечен в несовершенную форму. Налицо было неадекватное восприятие равенства полов. Женщины в своем стремлении избавиться от власти сильного пола, переходили все грани, становились мужеподобны не только внешне, но и нередко принимали на себя мужские качества и функции, при этом извращая сущность уникальной женской природы. В связи с этим русские философы Н. Бердяев и С. Булгаков, в развитии собственной концепции Эроса, утверждали андрогинность человека, отмечая, что «женщина имеет мужское начало, но по-своему, также как и мужчина – женское. Мнимое равенство неизбежно сопрягается с поруганием женственности и с низведением пола к простому различию самца и самки» [3, с. 315]; поэтому «равенство мужчины и женщины есть пропорциональное, равенство своеобразных ценностей» [4, с. 254].

Именно поэтому И.А. Гончаров, адепт гармоничного мироустройства и человеческих взаимоотношений, демонстрирует неуспех своих героинь, когда они, будучи Пигмалионами, пытались исполнить нехарактерные для них мужские функции, поскольку для истинного мужчины женщине пристало быть Галатеей, охранять и холить собственную женственность, свои честь и достоинство, предназначенные привести мир к гармонии в любви.

При этом сущность концепции любви И.А. Гончарова сводится к ее пониманию как человеческого чувства, которое является непременным условием существования добра, истины и красоты.

И.А. Гончаров признавал силу и власть любви во всех сферах жизни: природной, общественной и семейной. Само творчество автора было сконцентрировано на проявлениях разнообразных страстей, в том числе, любви, желании познать и описать самые глубины взаимоотношений «обоих полов между собой» [5, с. 211]. В «Обыкновенной истории», «Обломове» и «Обрыве», связанных друг с другом «одною общою нитью, одною последовательную идею» [5, с. 73], писатель показал такое разнообразие вариантов любви-страсти, что практически исчерпал все её возможные проявления, отобразив «многовековой путь духовно-нравственной эволюции человечества» [6, с. 50].

Тем не менее, И.А. Гончарову было абсолютно несвойственно отображать мистические стороны любовных отношений, он не демонстрировал ее запредельные и трагические грани, не

окрашивал в черные тона. Отсутствовала в его произведениях и рабская покорность мужчины властной и красивой женщине, поскольку это входило в противоречие безмятежной натуре автора, который был скорее склонен все окрашивать в «светлые и мягкие тона» [7].

Зато И.А. Гончаров постоянно изображал простую человеческую любовь – плотскую, чувственную, сладострастную. Писатель не чуждался идей о том, что, по мысли философа А.Е. Журавковского, «все высшие формы духовного творчества коренятся в сфере половой любви, питаются половой энергией» [8, с. 334]. Сам И.А. Гончаров в одном из писем сделал признание, что по страстной натуре своей искал наслаждений, хотя осознавал, что они не цель жизни...

Гармоничным финалом любовных взаимоотношений между мужчиной и женщиной для И.А. Гончарова оставались освященные церковью брачные узы, в которых не исчезали полностью, но стихали порывы страсти (стоит напомнить об Ольге Ильинской, обнимавшей мужа в порывах любви и благодарности за понимание). Практически все главные герои романов И.А. Гончарова оформили свои отношения с женщинами церковным браком. Петр Адуев женат, женится и его племянник. Илья Ильич Обломов представлял женщину исключительно женой, а не любовницей. И для Штольца брак с Ольгой становится итогом его мечтаний, только с ней он постигает «последнее счастье человека», и, хотя природа Райского не давала ему окостенеть в браке, художник понимал, что «цель любви – рождение детей», а «идеал полного счастья» у него «неразлучен с идеей семьи...» [1]. В этом он целиком согласен с убеждением Веры, что женщины предназначены, в первую очередь, для семьи, а семейное благополучие «ведет за собой долг» [1].

При этом, соглашаясь с тем, что величайшее, что существует в женском сердце, это страдание, самоотвержение и любовь, И.А. Гончаров не усматривает противоречия между личным счастьем и долгом, необходимостью жертвы. Писатель полагал, что духовно-телесное чувство может быть реализовано и в повседневной жизни, и попыткой воплощения этой мысли можно считать брак Штольца и Ильинской.

Для И. Гончарова было допустимым согласие личного счастья и морального долга, поскольку само исполнение последнего дарит счастье. Так, Агафья Матвеевна счастлива окружить Обломова любовью и заботой, так как для нее это природный зов сердца, полное и долгожданное счастье, а Марфинька согласна слушать бабушку, исполнять перед ней свой долг, так как это созвучно ее наклонностям. И.А. Гончаров полагал, что исполнение долга является естественной человеческой потребностью, которая вытекает из его врожденной сути. Ведь истинные люди естественным путем устремлены к красоте поступков, отношений, чувств. Они не принуждают себя к этому, а легко следуют велениям собственной души. Однако подобная простота и естественность поведения присущи немногим женским персонажам И.А. Гончарова, как примеры – сильная и прекрасная душой Татьяна Марковна, у которой всегда в согласии ум и сердце, и нравственная и добрая от природы Марфинька с её простой и цельной нравственной силой, способной исполнить главное женское предназначение в браке – родить и воспитать детей, создать и сберечь семейное гнездо.

Вера также не представляет невенчанной любви, но она любит рационально, жестко борется со своими страстями, со своей душевной бурей, которая, однако, у нее касается не только сердца, буря эта рассудочна, рациональна. Вера верит в глубину, святость и неизменность любви, готова следовать за избранником либо вести его за собой, но лишь в случае, если поверит ему полностью, а избранник удовлетворит не только ее чувственные, но и духовные запросы. Вера готова пожертвовать собой, если эта жертва не противоречит ее морально-нравственным принципам, ее пониманию «человеческого, а не животного счастья» [1].

И в этом её копией является Ольга Ильинская. Илья Ильич – добрый, умный, благородный, нежный человек с золотым сердцем, но все это не удовлетворяет Ольгу, она любит расудком, раздумывает над каждым своим шагом, просчитывает свою жертвенность без романтических мечтаний. Ольга хотела изменить Обломова, вести его за собой, видеть в нем человека превосходящего ее, героя, полного жизненных сил. Ольга хорошо знает, что ей нужно, понимает, что Обломов не может дать ей счастье, пробудить Илью Ильича у нее не получилось, а просто любить в мужчине все, «что есть хорошего» [9, с. 296], она не способна.

Полагаем, верно подмечено Ю. Айхенвальдом, что женщины в романах И.А. Гончарова «не столько любят, сколько спускают». И Ольга, и Вера способны полюбить здоровой любовью, девушки не утрачивают свое «я», не позволяют раствориться ему в другом. Обе, обладая высокими душевными качествами, неспособны беззаветно служить другому человеку, безоглядно жертвовать собой. Следует подчеркнуть, что осмысленность и сознательность в подходе к жизни ценится И.А. Гончаровым, который наделяет этими чертами и Тушина, и Штольца, которые обладают равновесием сердца и разума, истинной «красотой души». Такой же Обломову видится Ольга Ильинская: «Невозмутимая, неробкая, простая, но решительная женщина, естественная, как сама жизнь!» [9, с. 273].

И.А. Гончаров в своих произведениях стремился воплотить гармонию и идеальную красоту мира. В своей художественной практике писатель наметил и предвосхитил многие духовно-эстетические и этические тенденции, нашедшие свое дальней-

шее развитие и отражение в философско-религиозном дискурсе Серебряного века.

И.А. Гончаров видел гармонию в сочетании женского достоинства, ума и красоты души и тела, в брачно-семейных отношениях мужчины и женщины. Великий русский писатель осознавал великое онтологическое значение любви, осознавал гармонизирующую и созидательную, животворящую миссию женщины как уникального создания природы.

В целом, исследование показало, что в романах И.А. Гончарова любовь играет огромную роль в раскрытии духовного потенциала героинь. Это чувство не только формирует и пробуждает женскую душу, но и раскрывает уровень ее сокровенных моральных возможностей. Тем более, что героини не только играют ведущую роль в оценке мужских персонажей, в архитектонике произведений, но и верно отражают типы российской жизни 30-60-х годов XIX века и характеризуют моральные идеи самого писателя.

#### Библиографический список

1. Гончаров И.А. *Обрыв*: Роман в 5 ч. Москва, 1988.
2. Багаутдинова Г.Г. Миф о Пигмалионе в романе И.А. Гончарова «Обрыв». *Вестник СПбГУ. Сер. 2. История. Языкознание. Литературоведение*. Санкт-Петербург, 1998; Вып. 2 (№ 9): 81 – 86.
3. Булгаков С.Н. Свет невечерний. *Русский Эрос, или Философия любви в России*. Составитель и автор вступительной статьи В.П. Шестаков. Москва: Прогресс, 1991: 307 – 319.
4. Бердяев Н.А. Метафизика пола и любви. *Русский Эрос, или Философия любви в России*. Москва, 1991.
5. Гончаров И.А. *Собрание сочинений*: в 8 т. Москва, 1952 – 1955; Т. 8.
6. Недзвецкий В.А. *Романы И.А. Гончарова*. Москва, 1996.
7. Айхенвальд Ю.И. *Силуэты русских писателей*. В 3 выпусках. Вып. 2. Москва, 1906 – 1910; 2-е изд. Москва, 1908 – 1913.
8. Жураковский А.Е. Таинство любви и таинство брака. *Русский Эрос, или Философия любви в России*. Москва, 1991.
9. Гончаров И.А. *Обломов*: Роман в 4 ч. Москва: Художественная литература, 1984.

#### References

1. Goncharov I.A. *Obryv*: Roman v 5 ch. Moskva, 1988.
2. Bagautdinova G.G. Mif o Pigmalione v romane I.A. Goncharova «Obryv». *Vestnik SPbGU. Ser. 2. Istoriya. Yazykoznanie. Literaturovedenie*. Sankt-Peterburg, 1998; Vyp. 2 (№ 9): 81 – 86.
3. Bulgakov S.N. Svet nevechernij. *Russkij 'Eros, ili Filosofiya lyubvi v Rossii*. Sostavitel' i avtor vstupitel'noj stat'i V.P. Shestakov. Moskva: Progress, 1991: 307 – 319.
4. Berdyayev N.A. Metafizika pola i lyubvi. *Russkij 'Eros, ili Filosofiya lyubvi v Rossii*. Moskva, 1991.
5. Goncharov I.A. *Sobranie sochinenij*: v 8 t. Moskva, 1952 – 1955; T. 8.
6. Nedzveckij V.A. *Romany I.A. Goncharova*. Moskva, 1996.
7. Ajhenval'd Ju.I. *Silu'ety russkih pisatelej*. V 3 vypuskah. Vyp. 2. Moskva, 1906 – 1910; 2-e izd. Moskva, 1908 – 1913.
8. Zhurakovskij A.E. Tainstvo lyubvi i tainstvo braka. *Russkij 'Eros, ili Filosofiya lyubvi v Rossii*. Moskva, 1991.
9. Goncharov I.A. *Oblomov*: Roman v 4 ch. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1984.

Статья поступила в редакцию 11.04.17

УДК 371

**Abdurakhmanova P.D.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Early Learning of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru  
**Idrisova P.G.**, teaching assistant, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru  
**Osmanov U.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English Philology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru

**FORMING OF ENGLISH COMPOUND WORDS BY MEANS OF AFFIXATION.** Affixation is a morphological process, by which bound morphemes are attached to roots or stems to create either a different form of the same word, or a new word. The derivational structure of newly formed words involves three linguistic elements: a root or stem (basic form of the word), an affix and a model, according to which the affix is joined to the derivational base. A derivative word is the result of the interaction of these three components. The derivational stem due to its structural, semantic and grammatical characteristics joins different affixes on existing models that reflect real connections of compatibility of the stem and affix. The authors conclude that affixation is one of the most productive ways of word formation in English. Affixation is represented by two main ways of word formation: pre-affixation and suffixation, the models of which have their own characteristics and classification.

**Key words:** modern English, affixation, word formation.

**П.Д. Абдурахманова**, д-р филол. наук, проф., зав. каф. раннего обучения иностранным языкам и методикам их преподавания, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fnkdgpu@mail.ru

**П.Г. Идрисова**, ассистент каф. раннего обучения иностранным языкам и методикам их преподавания, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fnkdgpu@mail.ru  
**У.Ю. Османов**, канд. филол. наук, доц. каф. английской филологии, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fnkdgpu@mail.ru

## ОБРАЗОВАНИЕ СЛОЖНЫХ СЛОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ПРИ ПОМОЩИ АФФИКСОВ

Аффиксация заключается в присоединении аффиксов к корням слов или их основам. Словообразовательная структура вновь образованного слова предполагает наличие трёх обязательных компонентов: корня или основы, аффикса и модели, по которой происходит присоединение аффикса к производящей основе. Производное слово является результатом взаимо-

действия указанных трех компонентов. Словообразовательная основа в силу своих структурных, семантических и грамматических характеристик присоединяет к себе возможные аффиксы по существующим моделям, которые отражают реально существующие связи по линии сочетаемости основы и аффикса. Авторы приходят к выводу о том, что аффиксация – это один из самых продуктивных способов словообразования в английском языке. Аффиксация представлена двумя основными способами словообразования – это префиксацией и суффиксацией, модели которых имеют свои особенности и классификацию.

**Ключевые слова:** современный английский язык, аффиксация, словообразование.

Одним из наиболее продуктивных способов словообразования в современном английском языке является аффиксация, заключающаяся в присоединении аффиксов к корням или основам.

При этом словообразовательная структура образованного слова предполагает наличие трёх обязательных компонентов: корня (основы), аффикса и модели, по которой происходит присоединение аффикса к производящей основе. Тем самым производное слово является результатом взаимодействия указанных трёх компонентов. При этом словообразовательная основа в силу своих структурных, семантических и грамматических характеристик присоединяет к себе возможные аффиксы по существующим моделям, которые отражают реально существующие связи по линии сочетаемости основы и аффикса. В результате аффикс реализует своё значение не изолированно, а в сочетании со словом-основой.

В плане структуры словообразовательные основы делятся на свободные и связанные. Свободные основы совпадают с минимальной структурой слова, и характеризуются отсутствием словообразовательных аффиксов. Они могут совпадать с корневой морфемой (moon, car, job), быть по своей структуре производными (newly, strengthen, employer) или сложными (teambuilding, jellyfish, football).

Во всех этих случаях свободные основы совпадают с морфологическими корнями и могут также совпадать со словоформами и словосочетаниями. Связанные основы в отличие от свободных образуют так называемые словообразовательные парадигмы. Например, в словах activity, active, actor, activate, action выделяется свободная основа act в первых четырёх словах и связанная основа act – в слове action [1].

В английском языке аффиксация образуется при помощи суффиксов и префиксов.

Знание значений суффиксов и префиксов помогает определить значение незнакомых слов, образованных при их помощи от знакомых слов.

Суффикс -ion (также -tion, -ation, -sion) является суффиксом существительного. С помощью этого суффикса от основы глагола образуются существительные, обозначающие следующее:

- конкретный результат действия: connection присоединение;
- состояние или качество: imagination воображение;
- действие или процесс: evaluation оценка, оценивание, transformation трансформация, action действие, conversation беседа.

Суффиксы -er, -or используются для образования от глагольных основ существительных, обозначающих профессию или свойственное данному лицу действие, например:

- to employ нанимать на работу – employer работодатель;
- to teach учить – teacher учитель.

Префикс re- используется для образования от глагольных основ новых слов, имеющих значение повторности действия или совершения его заново, например:

- to make делать – to remake переделать;
- to build строить – to rebuild перестроить.

Суффиксы -al, -ful, -y – являются суффиксами, при помощи которых образуются прилагательные:

-al служит для образования относительных прилагательных от основ существительных: например, continental континентальный.

-ful служит для образования прилагательных от основ существительных, а также от некоторых глагольных основ со значением «обладающий (в полной мере) качеством», выраженный основой: helpful готовый помочь, useful полезный, painful болезненный, hopeful полный надежд.

Суффикс -y служит для образования прилагательных от основ существительных со значением «имеющий качество того, что обозначено основой», например: humidity влажный, honesty честный.

При помощи суффикса -ly образуются наречия. С его помощью образуются качественные наречия от основ прилагательных, сохраняя в большинстве случаев значение прилагательного: daily ежедневно, kindly добродушно, freely свободно.

С помощью суффикса -ing образуются от глагольных основ существительные, обозначающие:

- конкретный результат действия: building здание;
- процесс или действие: meeting встреча, packing упаковка.

Отрицательный префикс un- может соединяться с прилагательными, причастиями, глаголами и, реже, с существительными:

- при соединении с глагольными основами образуются глаголы со значением действия, выраженного основой, или противоположного: to unmark сделать непомеченным (помеченное ранее);

- при соединении с прилагательными и причастиями префикс un- придаёт им отрицательное значение: ungradable нечитательный, unfaithful неверный, unhealthy нездоровый [1].

По положению относительно корня аффиксы делятся на следующие виды: префиксы; постфиксы; инфиксы; интерфиксы; трансфиксы. Следует отметить, что в английском языке интерфиксы и трансфиксы практически не встречаются (табл.1)

Таблица 1

Классификация аффиксов по положению относительно корня

№	Виды аффиксов	Их положение относительно корня	Примеры
1.	префиксы	приставки	clean (чистый) – unclean (нечистый) wise (мудрый) – unwise (немудрый) kind (добрый) – unkind (недобрый) able (возможный) – unable (невозможный)
2.	постфиксы	после корня	be in for – обречь себя на неприятности; let in for – вовлечь в беду; to come in for – получать долю чего-либо
3.	инфиксы	помещаемые в середину корня	ср. англ. understand 'понимать' при understood 'понял'; чередование гласного звука в английском слове goose – «гусь» при образовании формы множественного числа – geese
4.	интерфиксы	помещаемые между двумя корнями;	латинский язык vinco (побеждаю), но vici (по бедил) В английском языке почти не встречаются
5.	трансфиксы	«разрывающие» корень	В английском языке почти не встречаются



## Функциональная классификация аффиксов

№	Виды аффиксов	Их функция
1.	структурные аффиксы	выполняют функцию транспозиции форм из одного класса в другой, например из одной части речи в другую
2.	экспрессивные аффиксы	выполняют функцию эмоционального окрашивания (образуя уменьшительные, или уничижительные значения слов)
3.	категоризирующие аффиксы, или маркеры	относят построенную с их участием форму к определённой категории слов, например к части речи или её подклассам, и позволяют опознавать ту или иную грамматическую или деривационную категорию
4.	вещественно-таксономические аффиксы	выполняют семантическую функцию отнесения формы к определённому лексико-семантическому разряду

Функциональная классификация аффиксов предполагает их деление на словообразовательные, служащие образованию производных слов, и формообразующие, служащие образованию форм одного слова, причём нередко эти последние делят, в свою очередь, на флективные (служащие словоизменению, образованию форм одного склонения или спряжения) и собственно формообразующие (формообразовательные), часто занимающие позицию между корнем и флексией.

Классификация аффиксов может быть построена как чисто функциональная (табл. 2):

В ряде современных зарубежных концепций и многими учёными аффикс рассматривается как «вершина» структуры слова, определяющая его главные синтаксические и категориальные характеристики [2 – 4].

Следует отметить, что помимо представленных подходов к классификациям аффиксов, существует достаточно много критериев их описания и классификации. Например, приведём основные типы классификации суффиксов по А.Н. Ильиной:

1. Классификация суффиксов в зависимости от части речи, к которой принадлежит производное слово. При присоединении к основе выполняет категориальную функцию, перенося при этом производное слово в другую часть речи. В данной классификации выделяются следующие виды суффиксов:

- именные суффиксы – суффиксы, образующие имена существительные от разных основ;
- адъективные суффиксы – суффиксы, образующие имена прилагательные от разных основ;
- глагольные суффиксы – суффиксы, образующие глаголы от разных основ;
- адвербиальные суффиксы – суффиксы, образующие наречия от разных основ.

2. Классификация словообразовательных суффиксов в зависимости от части речи, к которой принадлежит исходное (производящее) слово:

- отыменные суффиксы, то есть суффиксы, присоединяющиеся к основам имён существительных;
- отглагольные суффиксы, то есть суффиксы, сочетающиеся с основами глаголов;
- адъективные суффиксы, то есть суффиксы, присоединяющиеся к основам имён прилагательных.

Преобладающее большинство словообразующих суффиксов могут сочетаться с корневыми основами разных частей речи, иными словами они обладают поливалентностью.

3. Семантическая классификация, основанная на общности абстрактного категориального значения, которое присуще

словообразующему суффиксу. Так, например, среди именных суффиксов можно выделить следующие семантические классы:

- агентивные суффиксы -ant, -er, -ee, -ess, -eer (consultant, trainer, trainee, examiner, examinee, stewardess, auctioneer);
- суффиксы обозначения национальной или географической принадлежности: -ian, -ese (Australian, Portuguese);
- суффиксы собирательного значения: -age, -dom (breakage, kingdom);
- уменьшительные суффиксы: -ie, -let, -ling, -ette (Nessie, outlet, darling, usherette) [5].

4. По своему происхождению словообразовательные суффиксы подразделяются на исконно английские и заимствованные, причём заимствованный суффикс считается полностью ассимилированным в языке только в том случае, если он производит новые слова.

5. Классификация словообразовательных суффиксов с позиции их продуктивности различает «живые» и «мёртвые» суффиксы. К «живым» суффиксам относятся те суффиксы, которые можно легко отделить от основы. Что касается «мёртвых» суффиксов, то эти суффиксы полностью вышли из употребления и поэтому воспринимаются как неделимая часть слова. Продуктивность словообразовательного суффикса зависит от структурных, лексико-грамматических и семантических особенностей, как корневой основы, так и самого суффикса. Необходимо иметь в виду, что словообразовательный суффикс может быть весьма продуктивным в какой-либо терминологической сфере и совершенно не употребляться в разговорной речи [5].

Префиксация – это способ словообразования, который заключается в присоединении приставок к корням и основам. При этом новые образованные слова не переходят в другую часть речи.

Словообразующие префиксы современного английского языка можно подразделить согласно их происхождению на исконно английские суффиксы и соответственно заимствованные. Продуктивные исконно английские префиксы весьма малочисленны и представлены следующими суффиксами: -after, -be, -by, -for, -fore, -in-, -mis, out-, over-, semi-, un-, under- [5].

В заключении можно сказать, что аффиксация – это присоединение различных аффиксов к основам и корням слов. Также аффиксация – это один из самых продуктивных способов словообразования в английском языке. Аффиксация представлена двумя способами словообразования – это префиксацией и суффиксацией, модели которых имеют свои особенности и классификацию.

## Библиографический список

1. Словообразование. Available at: <http://worsvch.narod.ru/wordb.html>
2. Елисеева В.В. *Лексикология английского языка*. Санкт-Петербург, 2003.
3. Харитончик З.А. *Лексикология английского языка*. Мн., 1992.
4. Мешков О.Д. *Словообразование современного английского языка*. Москва, 1976.
5. Ильина, С.Г. Кибасова. *Словообразование в современном английском*. Санкт-Петербург, 2012.

## References

1. Slovoobrazovanie. Available at: <http://worsvch.narod.ru/wordb.html>
2. Eliseeva V.V. *Leksikologiya anglijskogo yazyka*. Sankt-Peterburg, 2003.
3. Haritonchik Z.A. *Leksikologiya anglijskogo yazyka*. Mn., 1992.
4. Meshkov O.D. *Slovoobrazovanie sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva, 1976.
5. Il'ina, S.G. Kibasova. *Slovoobrazovanie v sovremennom anglijskom*. Sankt-Peterburg, 2012.

УДК 371

**Ildrisova P.G.**, teaching assistant, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru  
**Murzaeva D.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Early Learning of Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru  
**Halunov A.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru

**IDENTIFICATION OF GENERIC MARKERS IN MODERN ENGLISH.** The problem of identifying of generic markers in modern English has its remarkable long history, for in the theory and practice of linguistic studies generic markers represent the most demonstrative example (in cognitive meaning) of structuring of knowledge about the world of minimal conceptual units relevant to cognitive dividing reality. The authors conclude that the problem of gender category in modern English is controversial and very difficult. In modern English the grammatical gender performs the function of an actual gender. The old system of grammatical genders that existed in the old English language has now undergone significant restructuring and reconsideration. In modern English gender category is mostly expressed together with mandatory correlation of nouns with personal pronouns of the third person.

**Key words:** English language, generic markers, identification of gender.

**П.Г. Идрисова**, ассистент каф. раннего обучения иностранным языкам и методикам их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: fnkdgpu@mail.ru

**Д.М. Мурзаева**, канд. филол. наук, ст. преп. каф. раннего обучения иностранным языкам, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: fnkdgpu@mail.ru

**А.Н. Халунов**, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков и методики преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: fnkdgpu@mail.ru

## ИДЕНТИФИКАЦИЯ РОДОВЫХ МАРКЕРОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Проблема идентификации родовых маркеров в современном английском языке имеет свою достаточно примечательную и долгую историю, поскольку именно гендерные маркеры в теории и практике лингвистических разысканий представляют собой наиболее показательный в когнитивном отношении пример структуризации знаний о мире из неких минимальных концептуальных единиц, соотносимых с когнитивной расчленённостью реальности. Авторы приходят к выводу о том, что проблема категории рода в современном английском языке является противоречивой и очень сложной. В современном английском языке грамматический род является функцией от реального рода. Старая система грамматических родов, которая существовала в древнеанглийском языке, в настоящее время подверглась значительной перестройке и переосмыслению. В современном английском языке чаще всего категория рода выражена с обязательной корреляцией существительных с личными местоимениями третьего лица.

**Ключевые слова:** английский язык, родовые маркеры, идентификация рода.

С развитием лингвистической мысли научные подходы к изучению лингвистических категорий подлежат пересмотру. За последние годы в современной науке о языке большое внимание уделялось проблемам категориальной лингвистики. Категория рода в большинстве языков является одной из ключевых. При этом многие вопросы, посвященные происхождению и сущности грамматического рода, до сих пор остаются полностью неисследованными [1; 2]

В XX – XXI веках ряд социальных изменений, происходивших в англоговорящих странах (феминистские движения, движения за политическую корректность и пр.) и, безусловно, находивших свое отражение в языковой действительности, во многом обусловил повышенный интерес языковедов к грамматической категории рода.

Как известно, в английском языке ярко выражена ведущая роль мужских родовых признаков, мужской род традиционно считается признаком нормативности при употреблении лексических и грамматических единиц. Развитие концепции «мужского превосходства» и проблема наличествования «мужского уклона» в английском языке были предметом исследований ведущих ученых-лингвистов, по мнению которых, языковая категория рода отражает социальное устройство общества в англоговорящих странах и именно её социальная обусловленность указывает на её особую значимость [2].

В древнеанглийском языке существительные обладали категорией грамматического рода: мужского, женского, среднего. Существительные мужского рода в языке древнеанглийского периода составляли около 45%, женского – 30%, среднего – около 25%.

Например, *stān* «камень», *sunu* «сын», *here* «войско» – мужского рода, *scip* «корабль», *gise* «царство» – среднего рода, *bēn* «просьба», *tunge* «язык», *diru* «дверь», *talū* «рассказ» – женского рода.

Морфологические характеристики древнеанглийского существительного не давали четкого указания на его род, в связи с чем он выражался посредством замещения существительного одним из местоимений третьего лица единственного числа и иногда даже вступал в противоречие с внешней фор-

мой существительного. Например, существительное *wifmann* «женщина, оформленное как существительное мужского рода, тем не менее, замещалось местоимением женского рода; существительное *cild* «ребёнок» замещалось местоимением среднего рода.

Начиная со второй половины XVII века, к концу среднеанглийского периода, в языке начался процесс грамматических упрощений, и формальные показатели рода существительных исчезли.

Большинство современных лингвистов полагают, что, так как исчезли показатели рода, а существительные не согласуются с прилагательными и глаголами, то категории рода в английском языке больше не существует. Мужской род существительных присущ только мужчинам, женский – женщинам; все остальные понятия, в том числе и некоторые одушевленные предметы, такие как животные, являются существительными среднего рода, который обозначается местоимением *it* [2].

Этимологические изыскания в области изучения лингвистических универсалий, которые служат для обозначения категории рода в английском языке, подтверждают, что в эволюции английской гендерной парадигмы на протяжении нескольких столетий доминировали исследования, ориентированные на доказательство превосходства мужского рода по сравнению с женским на самых разных уровнях.

Некоторые лингвисты полагают, что превалирование мужского маркера в языках романо-германской группы имеет мифологический прообраз о создании Евы из ребра Адама, что предполагает ошибочное распределение детородных функций и, как следствие, некорректную номинацию.

В более поздних работах исследователей гендерных взаимоотношений отмечалось повышенное влияние вышеизложенного мифологического образца на производный характер женских родовых признаков в оформлении языковых единиц разных уровней. Лингвисты предлагали псевдоисторическое толкование категории рода в английском языке, настаивая на том, что женский коммуникативный код является производным от мужского и не может служить образцом для подражания в силу своего подчиненного по отношению к языку мужчин статуса.

В работах по этимологии достаточно очевидно отражаются социальное закрепленные по половому признаку функции мужчин и женщин. По мнению Джона Раскина, исконные английские слова зеркально отражают объективно существующие референты, а референт английского существительного «женщина» неразрывно связан с понятием «дома»: "What do you think the beautiful word 'wife' comes from?... It is the great word in which the English and Latin languages conquer the French and Greek. I hope the French will some day get a word for it, yet, instead of their dreadful 'femme'. But what do you think it comes from? ... the great good of Saxon words is, that they usually do mean something. Wife means 'weaver'... You must either be house – Wives or house – Moths; remember that. In the deep sense you must either weave men's fortunes, and embroider them; or feed upon, and bring them to decay."

На протяжении долгого времени женские маркеры в английском языке находились на периферии исследований в области категориальной лингвистики. Развитие подходов к трактовке категории рода современного английского языка во многом связано с развитием языкознания в области системы частей речи.

С лингвистической точки зрения категория рода может быть либо значимой (естественной, содержательной), передающей реальные признаки пола референтов, либо формальной (произвольной). В современном английском языке категория рода является содержательной, так как отражает реальные родовые признаки обозначаемого референта (или их отсутствие/ несущественность).

Гендерное разделение выражается лексическими средствами – специальными словами или лексическими аффиксами: man – woman, he – cat – she – cat и т.п. Грамматическими родовыми классификаторами являются местоимения, категория рода выражается посредством соотношения существительных с личными местоимениями третьего лица единственного числа: man – he, woman – she, rock, frog – it. Например: A man was walking along the street. He drew attention to a black cat. It was the cat of Mrs. Robinson [3].

Производные женские формы обычно маркируются суффиксом или каким-либо другим морфологическим или лексическим признаком, который отличает женский род от общего и в ряде случаев частично дублирует форму исходного мужского рода: waiter – waitress. Некоторые лингвисты трактуют 's' в местоимении женского рода "she" как префикс, который присоединяется к местоимению мужского рода 'he', аналогичная интерпретация присутствует в соотношении английских существительных "male" и "female".

В создании когнитивного гендерного модуля особое место занимают маркеры женского рода английских существительных, обозначающих людей в сфере их профессиональной деятельности.

Традиционно, в «профессиональной» подгруппе существительных выделяются суффиксы -ess, -ette, -ine.

Наличие большого количества номинации профессий в «женском варианте», создаваемых при помощи суффиксов, обусловлено социальными и психологическими факторами (более высокий образовательный статус женщин в современном обществе, расширение профессионального диапазона для представительниц женского пола, амбиции в сфере бизнеса и т.п.): astronette, cosmonette, aviarette, farmarette, copette и пр.

Большое количество слов, маркированных «женским» суффиксом -ette, в спортивном и военном слэнге соотносят участие женщин в различных видах спортивной и военной деятельности: tankette, champette, kaydette.

Суффикс -ess в данном аспекте представляет наибольший интерес. Он берет свои корни в древнегреческом языке. Так, в период нормандских завоеваний английский язык заимствовал существительные countess, hostess, lioness, mistress.

Начиная с XIV века, этот суффикс был присоединен к основам исконных существительных в таких словах, как: danceress, dwelleress, teacheress etc.

В XV веке данный суффикс стал самым популярным «женским» суффиксом, который присоединяли даже к тем существительным, у которых исконно был аналогичный семантический суффикс: operatress, interlocutress.

Начиная с XVIII века, частота употребления суффикса -ess начала стремительно падать, а в XIX веке учебники по грамматике содержат прямые рекомендации избегать употребления данного форманта.

Однако суффикс -ess продолжает существовать в современном литературном и просторечном английском языках, используя в таких словах, как: adulteress, cateress, governess, murderess, playeress, writeress, doctress и т.п., несмотря на параллельное сосуществование форм "woman doctor", "she-doctor", "doctorine" и пр.

При этом частотность и семантика употребления указанного родового маркера определяется, в том числе, географическим ареалом.

В английском языке, используемом в странах Америки, наиболее частотным является употребление слова "actress" и слов из сферы шоу-бизнеса: usherette, screenette, glamorette.

В «британском варианте» английского языка нормативное употребление допускает употребление слов hostess, waitress, governess, stewardess, а также authoress, manageress, proprietress.

Помимо выраженных мужских и женских маркеров в английском языке существует группа контекстно-обусловленных существительных, которые обозначают и мужчин, и женщин, замещаются либо местоимением he, либо she: teacher, vice-president, ambassador, professor, friend, human и пр. Такие существительные выделяются в особую группу – существительные общего рода [3]. Для них категория рода является категорией переменного признака.

Однако, по мнению большинства лингвистов, существительным с так называемым нейтральным гендерным статусом или единицам с нулевой гендерной маркированностью нецелесообразно выполнять двойную нагрузку, распространяя свое семантическое влияние на когнитивную область гендерных маркеров.

В ряде ситуаций следует исходить из аналогии с устоявшимися языковыми формами, связанными с культурным и историческим развитием языка. Как упоминалось ранее, к среднему роду относятся неодушевленные предметы, животные и дети до одного года. При этом по половому признаку принято различать домашних животных, а также диких животных в тех случаях, когда необходимо знать их пол. Напротив, некоторые неодушевленные предметы могут заменяться гендерными местоимениями he/she при необходимости, например: города, корабли, страны, машины, реки и т. п. [3]. Существительные nature, earth, world, science часто соотносятся с женским родом. The view of the Earth captured his imagination... How beautiful she is, – he thought.

Таким образом, категория грамматического рода в английском языке, как и вся морфологическая структура языка, подверглась существенным модификациям. Система грамматических родов, существовавшая в древнем английском языке, была подвержена значительным изменениям. В современном английском языке грамматический род является функцией от реального рода.

Ряд исследователей придерживается точки зрения об отсутствии категории рода в современном английском языке, другие ученые придерживаются мнения, что гендерное разделение существительных выражается не посредством переменных форм слов, а посредством их классификации с обязательной корреляцией с личными местоимениями третьего лица единственного числа. При этом местоимения служат в качестве классификаторов рода существительных, потенциально отраженных при каждом употреблении существительного в речи.

Выражение категории рода морфологическими средствами встречается гораздо реже. Некоторые существительные женского рода образуются от соответствующих существительных мужского рода при помощи суффиксов, в некоторых случаях сопровождается и другими изменениями слова.

Подводя итоги вышеизложенному, следует отметить, что проблематика гендерного разделения в современном английском языке является комплексной и контроверсионной. Тема категории рода на протяжении последних десятилетий является предметом многих дискуссии и по-прежнему остается на стадии исследования: единого мнения на указанную проблему у учёных-лингвистов до настоящего времени не сложилось.

#### Библиографический список

1. Нещеретова Т.Т. К вопросу о происхождении и онтологической сущности грамматической категории рода. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2009; Вып. № 4.

2. Короленко Р.А. *Когнитивно-культурологический анализ категории рода в современном английском языке*. Иркутск, 2004.
3. Смолянская Н.В., Краснова Е.В. Статус категории рода. *Международный журнал экспериментального образования*. 2015; 9: 55 – 57; Available at: <https://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=8206>

References

1. Nescheretova T.T. K voprosu o proishozhdenii i ontologicheskoy suschnosti grammaticheskoy kategorii roda. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie*. 2009; Vyp. № 4.
2. Korolenko R.A. *Kognitivno-kul'turologicheskij analiz kategorii roda v sovremennom anglijskom yazyke*. Irkutsk, 2004.
3. Smolyanskaya N.V., Krasnova E.V. Status kategorii roda. *Mezhdunarodnyj zhurnal 'eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2015; 9: 55 – 57; Available at: <https://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=8206>

Статья поступила в редакцию 15.03.17

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ .....	3	<b>Д.А. Кузнецов</b> О РОЛИ ВОСПИТАНИЯ В СТАНОВЛЕНИИ РАСТУЩЕЙ ЛИЧНОСТИ .....	40	<b>А.Т. Бактыбаева</b> НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ- ИНОСТРАНЦЕВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ).....	77
<b>СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ</b>		<b>Е.В. Малыхина</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПО СОЗДАНИЮ СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ГРУППАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	42	<b>В.А. Власенко, А.Р. Ганеев, И.А. Тугой</b> РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ МОДЕЛЕЙ И ТЕХНОЛОГИЙ НЕПРЕРЫВНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОСВЕЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	80
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>		<b>А.Р. Мустафаева, Л.И. Гайдарова</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В ПОЛИЭТНИЧНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ.....	46	<b>Н.Г. Гафаров, А.А. Омарова, Н.Г. Магомедов</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СВЕДЕНИЙ ИЗ ИСТОРИИ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	83
<b>К.Г. Багдужева, Д.П. Гаджиева, С.С. Гасанова, А.Х. Асланбекова</b> СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТьюТОРА В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ В КОНТЕКСТЕ НОВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА .....	5	<b>Т.А. Кузюра, А.Д. Насонов, Г.А. Хаустова</b> ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ ПО ПРОГРАММЕ «БУДУЩЕЕ АЛТАЯ» .....	47	<b>А.В. Горбачёв</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА .....	85
<b>Б.И. Бортник, А.В. Кожин, Н.Ю. Стожко</b> ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНАЯ КУЛЬТУРА .....	7	<b>О.И. Пазников</b> ОБУЧЕНИЕ РИСУНКУ В ЕГО ФОРМИРУЮЩЕМ ЗНАЧЕНИИ .....	49	<b>М.А. Джабаров</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ШКОЛЫ: СТРУКТУРНО- ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ.....	86
<b>П.Д. Гаджиева</b> АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ПРАВА В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА .....	10	<b>И.В. Прояева, А.Д. Сафарова</b> ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ВОПРОСОВ СТЕРЕОМЕТРИИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ГЕОМЕТРИИ .....	53	<b>А.С. Ефремов</b> ПРИМЕНЕНИЕ СПОСОБОВ ПРОТОТИПИРОВАНИЯ ПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИХ ИНТЕРФЕЙСОВ ПРИ СОЗДАНИИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ СРЕДСТВАМИ ВЕБ-ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ.....	88
<b>Г.И. Горохова</b> ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ .....	11	<b>О.К. Сазонова, А.А. Костюнина, В.А. Чистякова</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «В КОНТАКТЕ» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА .....	56	<b>И.А. Каташев, В.В. Линьков</b> КРИТЕРИИ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ .....	92
<b>Н.А. Герасимова, Н.В. Губина, Д.Н. Короеникова</b> РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕНТРОВ (НА ПРИМЕРЕ АЛТАЙСКОГО КРАЯ).....	14	<b>И.Б. Соловьева, Т.А. Панчук</b> ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРОФИЛЯ «ТЕХНОЛОГИЯ» К СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ ДЛЯ ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ И ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ .....	57	<b>Е.Л. Кудрина, М.В. Лазарева</b> К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КУЛЬТУРЫ К НЕПРЕРЫВНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ.....	96
<b>С.В. Гусаров, Е.Ю. Рау</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ КОРРЕКЦИИ КАК ИНТЕГРАТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ РЕЧЕВЫХ ТРЕНИРОВОК С ЗАИКАЮЩИМИСЯ ВЗРОСЛЫМИ .....	15	<b>Д.В. Суслев</b> ФИЛОСОФИЯ РАЗВИТИЯ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	59	<b>И.Г. Лаптев</b> ДУХОВНО-ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ .....	100
<b>М.К. Дамба</b> ОСНОВНЫЕ ПЕРИОДИЗАЦИИ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ ТУВИНЦЕВ .....	19	<b>Н.Г. Кудряцев, А.А. Темербекова, Д.К. Типикин, А.А. Курусканова, Н.С. Бочкарев, А.О. Беспалов</b> ВОЗМОЖНОСТИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ДЕТСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА.....	63	<b>А.С. Петелин, Х. Лу</b> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ВОКАЛУ .....	102
<b>Н.А. Загрядская</b> ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ НАПРАВЛЕНИЯ «ПСИХОЛОГИЯ»).....	21	<b>Л.И. Уколова, Цзян Вэйцян, Ли Хай, И.В. Сокина</b> ИСТОРИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РУССКИХ ТРАДИЦИЙ.....	65	<b>В.Е. Михайлова, В.И. Гам</b> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ.....	106
<b>Н.В. Калашиников</b> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ УМЕНИЙ У ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	23	<b>Л.И. Уколова, Цзян Вэйцян, Ли Хай, И.В. Сокина</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, КРИТЕРИИ И УРОВНИ ПРОЯВЛЕНИЯ СОТВОРЧЕСТВА НА ЗАНЯТИЯХ В МУЗЫКАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ .....	67	<b>Т.С. Моспан, А.И. Тимошенко</b> ЭНТРОПИЙНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНКИ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	109
<b>Э.Ф. Фаизова</b> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ .....	26	<b>З.М. Умалатова, М.А. Алиев, К.М. Магомедова</b> ОРГАНИЗАЦИОННОЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО- ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЫ В ШКОЛЕ.....	69	<b>О.В. Назарова</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ДИЗАЙНА .....	111
<b>Л.И. Уколова, Л.Л. Долгопольский</b> ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ МЕТОДИКИ КАРЛА ОРФА ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ.....	30	<b>Г.В. Чумаров, А.В. Вабищевич, В.А. Белололов, А.И. Тимофеев, С.П. Голодное</b> ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ ОФИЦЕРА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ .....	72	<b>С.И. Прокопьева, Г.М. Парникова</b> ОСОБЕННОСТИ И ТРУДНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)) .....	114
<b>Л.И. Уколова, Л.Л. Долгопольский</b> ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РЕЗУЛЬТАТЕ ПРОДУКТИВНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.....	32	<b>Н.Ю. Абраменко, И.Б. Голубь</b> АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК СПОСОБ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ.....	75	<b>Н.В. Радченко</b> ОСОБЕННОСТИ МОНИТОРИНГА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ.....	116
<b>К.А. Кравченко</b> К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО АКАДЕМИЧЕСКОМУ РИСУНКУ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	34				
<b>К.А. Кравченко, А.В. Беляев</b> СПЕЦИФИКА ИЗОБРАЖЕНИЯ НАТЮРМОРТА И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РИСУНКУ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ДЕКОРАТИВНО- ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО».....	37				

<b>К.А. Султанамедова, Д.А. Рамазанова, М.Г. Буржунова</b> ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ..... 118	<b>О.В. Солнышкова, И.М. Макарихина</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ГЕОДЕЗИЧЕСКИМ РАБОТАМ НА СТРОИТЕЛЬНОЙ ПЛОЩАДКЕ ..... 157	<b>Н.В. Попова, Д.Е. Байкина</b> ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА ..... 194
<b>В.Н. Сосфенов</b> РАЗРАБОТКА ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ЛУЧШИХ ПРАКТИК ТИРАЖИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ В СФЕРЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 120	<b>М.А. Салтанов</b> ИННОВАЦИИ В СОДЕРЖАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ФЕДОСКИНСКОЙ ЛАКОВОЙ МИНИАТЮРНОЙ ЖИВОПИСИ ..... 159	<b>Е.А. Шаталова, А.Н. Свиридов</b> СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОМАНИИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ ..... 198
<b>А.С. Петелин, Ю. Сунь</b> РУССКАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ ..... 124	<b>С.Н. Томилина</b> К ВОПРОСУ О СТРАТЕГИИ ГОСУДАРСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА ..... 161	<b>Е.Н. Бажукова</b> ТВОРЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ ONLINE КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПОВЫШЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ПРЕОДОЛЕНИИ ФОРМАЛИЗМА ЗНАНИЙ ..... 200
<b>Н.А. Тарасов</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ С ОТКРЫТЫМ ИСХОДНЫМ КОДОМ В ОБУЧЕНИИ ..... 127	<b>М.В. Чуракова</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОДХОДА В ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ЮВЕЛИРНОГО ИСКУССТВА ..... 163	<b>О.В. Болтыков</b> ОСОБЕННОСТИ ВОЕННО- ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ ..... 203
<b>Е.Ф. Черняк</b> БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ПРАЗДНИКА ..... 129	<b>И.А. Шаповалова</b> ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 166	<b>Н.В. Власова</b> ДИАГНОСТИКА ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ..... 204
<b>К.Ж. Амиргазин, А.К. Амиргазин</b> ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ТРАДИЦИОННОГО НАРОДНОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В ЕВРАЗИЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ..... 131	<b>А.И. Сухарев, Н.К. Пронина</b> ИНТЕГРАЦИОННАЯ СПЕЦИФИКА ЖИВОПИСИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ- ПЕДАГОГОВ ..... 168	<b>И.Б. Горбунова</b> ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКЕ И МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ..... 206
<b>О.О. Асриева</b> МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ ..... 134	<b>Ю.М. Ковалева, Л.Н. Зыбина</b> ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ ..... 171	<b>А.А. Говорова, А.М. Воронов</b> МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПО ЗРЕНИЮ: АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩИХ ПРОБЛЕМ И ПЕРСПЕКТИВ ПРИМЕНЕНИЯ ..... 210
<b>Бао Вэй</b> ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ..... 137	<b>Е.Н. Коробкова</b> КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ПРОСТРАНСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ..... 174	<b>Ли Луна</b> ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЛЬФЕДЖИО В КНР ..... 213
<b>И.А. Безина</b> СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ЖИВОПИСИ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ ЛАКОВОЙ МИНИАТЮРЫ ..... 139	<b>Б.Д. Паштаев, Н.А. Кулибеков, Р.К. Келбиханов</b> ТРЕБОВАНИЯ К ПРЕПОДАВАТЕЛЮ В КОНТЕКСТЕ ВЕДУЩИХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ОТЧЕТСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 176	<b>Ли Луна</b> КОНКУРСЫ ПО СОЛЬФЕДЖИО В КИТАЕ: ИНТЕРАКТИВНЫЙ ФОРМАТ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ..... 214
<b>В.И. Грищенко</b> СОЗДАНИЕ СИСТЕМ УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА ОСНОВЕ МОДЕЛЕЙ И ТЕХНОЛОГИЙ ИННОВАЦИОННО КОМПЬЮТЕРНОЙ ДИДАКТИКИ ..... 141	<b>М.О. Ломакин</b> РАСКРЫТИЕ ПОНЯТИЯ «ДЕКОРАТИВНЫЙ РИСУНОК» ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ОБЛАСТИ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА ..... 178	<b>Ю.В. Марина</b> КОМПЛЕКСНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПИАНИСТА В РАМКАХ ПРОГРАММЫ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ..... 216
<b>М.В. Гулакова, Г.И. Харченко</b> КЕЙС-МЕТОД КАК ОСНОВА ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ..... 143	<b>Т.Е. Лончинская</b> ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ АТТРИБУТИКИ ОБЯДОВ ..... 180	<b>Ю.В. Марина</b> ТЕМБРАЛЬНО-СЛУХОВОЙ АНАЛИЗ КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ЭЛЕКТРОННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА ..... 218
<b>Х.М. Инусова, Ш.А. Магомедов</b> ПРИНЦИПЫ СТРУКТУРИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ ..... 145	<b>М.Г. Магомедов, М.М. Омаров, Р.В. Магомедов</b> МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ ..... 182	<b>Э.С. Тен</b> МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ШКОЛЕ XXI ВЕКА ..... 220
<b>И.С. Исламбекова, Д.А. Салманова</b> ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ВУЗА ..... 148	<b>И.М. Макарихина</b> ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО И АНДРАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ ..... 184	<b>И.О. Товпич</b> ИНТЕГРАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ШКОЛ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ПРЕДМЕТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ЦИКЛА) ..... 222
<b>Э.М. Молчан, В.П. Майкова</b> СЕРГИЕВО-ПОСАДСКИЙ ФИЛИАЛ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НАРОДНЫХ ИСКУССТВ И ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МУЗЕЙ ИГРУШКИ ИМЕНИ Н.Д. БАРТРАМА КАК НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС В ОБЛАСТИ РУССКОЙ НАРОДНОЙ ИГРУШКИ ..... 150	<b>О.А. Милькевич</b> РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПАРТНЕРСТВА В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕТСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ..... 186	<b>П.Д. Гаджиева</b> МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-МЕТОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ ..... 224
<b>М.М. Омаров, М.М. Омарова</b> ПЕРЕЖИВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ ГОРОДСКОЙ ШКОЛЫ ..... 152	<b>О.С. Гибельгауз, А.Н. Крутский</b> РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ СТРУКТУРЫ НАУЧНОЙ ТЕОРИИ И ФУНКЦИЙ ЕЕ ЭЛЕМЕНТОВ В СИСТЕМНОМ УСВОЕНИИ ЗНАНИЙ ..... 190	<b>О.А. Иванова</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 225
<b>Т.Н. Покусаева, Ю.А. Иванова, Т.М. Иванова</b> РАЗРАБОТКА СЕТЕВОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ..... 154		<b>К.Г. Исмаилова</b> ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ЛИЧНЫХ КАЧЕСТВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ ..... 228
<b>П.Е. Серов</b> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ЖИВОПИСИ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА ..... 156		

<b>М.Ю. Пермякова</b> ЗАДАЧИ НА ВЗАИМОПЕРЕХОДЫ МОДЕЛЕЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ..... 230	<b>П.А.-Ю. Батчаева</b> ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПРОВОДИТЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ РАБОТУ У БАКАЛАВРОВ СРЕДСТВАМИ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ И ПРИРОДНЫХ ЯВЛЕНИЙ ..... 275	<b>С.Н. Морозова, Д.Н. Жаткин</b> ТВОРЧЕСТВО И.В. ГЕТЕ В ЛИТЕРАТУРНО- КРИТИЧЕСКОМ ОСМЫСЛЕНИИ К.И. ЧУКОВСКОГО ..... 315
<b>А.Н. Томилин, Р.Р. Туктаров</b> ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА К ДЕЙСТВИЯМ В АВАРИЙНЫХ СИТУАЦИЯХ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КОНВЕНЦИОННЫХ ДИСЦИПЛИН ..... 232	<b>Л.Е. Деньгова, А.В. Козырева, Ю.А. Савченко</b> МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 277	<b>Г.Х.А. Мостафаеви, Г.С. Сареми</b> ИССЛЕДОВАНИЕ И СОПОСТАВЛЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ О «РОДИНЕ» В ПОЭЗИИ АХМАТОВОЙ И ГАДЕ АЛЬ САММАН..... 317
<b>Д.В. Уланов</b> ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ БДИТЕЛЬНОСТИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ РАКЕТНЫХ ВОЙСК СТРАТЕГИЧЕСКОГО НАЗНАЧЕНИЯ ..... 234	<b>В.П. Шибаев</b> ВКЛАД МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СФЕРЫ УСЛУГ НАСЕЛЕНИЮ ..... 279	<b>Г.Р. Рашидова</b> ХУДОЖЕСТВЕННО-АНАЛИТИЧЕСКАЯ ПУБЛИЦИСТИКА Р. ГАМЗАТОВА (НА МАТЕРИАЛЕ СБОРНИКА СТАТЕЙ «РЕЧЬ НА КОНГРЕССЕ СООТЕЧЕСТВЕННИКОВ»)..... 320
<b>Н.С. Часовских</b> ВОЗРАСТАНИЕ РОЛИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ ..... 236	<b>Н.И. Медведева</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ СТИЛЯ РЕАГИРОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ПРОЦЕСС ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 281	<b>С.Х. Шихалиева, А.Г. Абдурахманова</b> ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СЛОВАРЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ И МАРШРУТ СТИЛИЗАЦИИ ТЕРМИНОВ ..... 323
<b>Д.В. Гуров</b> ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .. 239	<b>Т.С. Тимофеева</b> ВОЗРАСТ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ..... 282	<b>К.В. Богданова</b> ВИДЫ И ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ ВКЛЮЧЕНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РОЛЕВЫХ ВИДЕОИГРАХ ..... 325
<b>Д.В. Гуров, Е.В. Гурова</b> РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ ..... 241	<b>Е.С. Царева</b> ИНТЕГРИРОВАННАЯ ПРОГРАММА РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПОСТКРИЗИСНЫЕ ПЕРИОДЫ ЖИЗНИ .. 285	<b>О.С. Боковели, В.П. Прищепа</b> ФУНКЦИЯ ХРОМАТИЧЕСКИХ ЦВЕТОВ В ЛИРИКЕ СЕМЕНА ЛИПКИНА ..... 328
<b>А.И. Беляев, И.В. Ерёмин, Л.Е. Деньгова</b> МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ У ГАНДБОЛИСТОВ, ЕПРИВИРОВАННЫХ ПО СЛУХУ ..... 243	<b>Е.А. Быкова</b> ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ..... 288	<b>О.В. Каркавина</b> ПАРАНТЕЗА КАК КОМПОНЕНТ ИДИОСТИЛЯ ДЖ. КАЛИФОРНИИ КУПЕР ..... 331
<b>Д.Н. Лукаш, И.О. Товпич</b> DIGITAL AUDIO WORKSTATION В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА ..... 244	<b>Бачар Шуламит</b> ЛИДЕРСТВО СРЕДИ СЕМЕЙ ЭМИГРАНТОВ ..... 291	<b>М.Т. Сатанар, В.В. Илларионов</b> САКРАЛЬНАЯ СИМВОЛИКА ЭПИЧЕСКОГО ЧИСЛИТЕЛЬНОГО «ЧЕТЫРЕ» ..... 334
<b>Д.А. Петренко, С.Н. Кашин</b> ПРОФЕССИОНАЛИЗМ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДЛЯ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ И ПУТИ ЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ..... 247	<b>Ю.А. Наумова, Т.А. Филь</b> ХАРИЗМАТИЧНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ТРУДОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ..... 292	<b>Н.Н. Ульянова, Е.В. Панькина</b> ВОЗРАСТНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СНИЖЕННОЙ ЛЕКСИКИ В НЕМЕЦКОМ ДИСКУРСЕ В ПРАГМАТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ..... 337
<b>А.В. Петров, В.С. Стародубцева</b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМОКОНТРОЛЯ ВЫПУСКНИКА ВУЗА ..... 249	<b>В.И. Пузько, А.С. Эльзессер</b> МЕТОДИКА «ШКАЛЫ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ» В ФОРМИРОВАНИИ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ ..... 295	<b>Д.С. Скокова</b> КОНЦЕПЦИЯ ПРОСТРАНСТВА В ЭСТЕТИКЕ И ПОЭТИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ М. ВОЛОШИНА ..... 339
<b>О.Н. Ручка</b> СУЩНОСТЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ..... 254	<b>В.А. Серов, Т.А. Филь</b> ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСА СЕРЕДИНЫ ЖИЗНИ ..... 299	<b>З.М. Базиева</b> СТРУКТУРА И ОБРАЗНО-ЯЗЫКОВЫЕ ПОЭТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА АГУЛЬСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕСНИ ..... 343
<b>Б.С. Садулаева, С.Р. Усманов</b> ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ..... 257	<b>О.А. Бокова, Ю.В. Клочко</b> КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ..... 302	<b>О.С. Боковели, В.П. Прищепа</b> СЛОВЕСНО-ГРАФИЧЕСКИЕ МЕТА-ОБЪЕКТЫ ПОЭТИЧЕСКОГО МИРА АРСЕНИЯ ТАРКОВСКОГО ..... 345
<b>Б.С. Садулаева</b> МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИА НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ ..... 259	<b>Е.Г. Алиева, О.М. Родионова, Д.С. Лямина</b> ВЛИЯНИЕ ПАРФЮМЕРНО-КОСМЕТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ НА ПСИХОФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА ..... 304	<b>Л.Р. Газизулина, Г.Р. Хусаинова</b> КОНЦЕПТ НАСИЛИЕ В РУССКОЙ И ТАТАРСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ..... 347
<b>Т.М. Степанская, В.И. Наумова</b> ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ ..... 261	<b>ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ</b>	
<b>И.А. Феофилактос</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В СЛУЖЕБНО-ПЛАНОВЫХ ФОРМАХ ОБУЧЕНИЯ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ..... 263	<b>ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>Р.М. Еркинова, И.В. Черняева, Э.В. Степанская</b> ВЫСТАВКА КАК ЧАСТЬ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ..... 265	<b>М.М. Биданок</b> НЕПОЛНОТА ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ ХАЗРЕТА АШИНОВА (В ТОМ ЧИСЛЕ В АДЫГЯЗЫЧНОМ ТЕКСТЕ) ..... 308	<b>Р.Е. Тельпов</b> СЕМАНТИЧЕСКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ И ОККАЗИОНАЛИЗМЫ: ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ СТИЛИСТИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ..... 352
<b>Н.В. Ярославцева</b> МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ЗАПАДНОЙ СИБИРИ ..... 267	<b>Т.Б. Джамбекова, С.И. Инаркаева</b> КАТЕГОРИЯ СУДЬБЫ И ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПОВЕСТИ МУСЫ БЕКСУЛТАНОВА «ДОРОГА, ВОЗВРАЩАЮЩАЯСЯ К НАЧАЛУ» ..... 311	<b>Л.И. Абдуллина, П.В. Маркина</b> «ХАНСТВО БАТЫРБЕКА» Г.Д. ГРЕБЕНЩИКОВА: АВТОРСКИЙ ВАРИАНТ ИМАГОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ..... 355
<b>О.Л. Ясинская</b> ОБУЧЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНО- КОМПЬЮТЕРНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ И НЕМУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ... 272	<b>Н.Р. Исрафилов</b> ТЮРКСКИЕ ЗАЙМСТВОВАНИЯ В АГУЛЬСКОМ ЯЗЫКЕ..... 313	<b>С.В. Ананьева</b> АВТОРСКАЯ КАРТИНА МИРА ВИКТОРИИ КИНГ: ПРОБЛЕМА ДРУГОГО И ИДЕНТИЧНОГО ..... 358

<b>А.В. Кочкинекова</b> ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ГЛАГОЛЬНО-ПРЕДЛОЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ С ПРЕДЛОГОМ <i>with</i> ..... 360	<b>О.В. Воронушкина, Е.Н. Семенчина</b> ИМПЛИКАЦИЯ ПРИЧИННО- СЛЕДСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ ..... 370	<b>Хоу Ин</b> МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЕТАФОРИЧЕСКОГО МИРА ТАТЬЯНЫ ТОЛСТОЙ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ ..... 385
<b>А.К. Машакова</b> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЛИТЕРАТУР В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ ..... 365	<b>Е.С. Дьячкова</b> ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ ПОЛУСУФИКСАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ..... 376	<b>Су Юйфан</b> ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ КИТАЙСКИХ ОНЛАЙН-СМИ ..... 388
<b>О.Н. Поликарпова</b> КРИТЕРИИ РАЗГРАНИЧЕНИЯ КОММЕНТАТИВНОЙ МОДУСНОЙ ПАРАНТЕЗЫ И СИМИЛЯТИВНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ ..... 367	<b>Т.Ф. Гостева</b> ДИКТЕМА КАК СИНТАКСИЧЕСКИЙ СПОСОБ ОФОРМЛЕНИЯ ПЕЙЗАЖНЫХ ОПИСАНИЙ ..... 378	<b>Сунь Личжэнь</b> ФИЛОСОФСКИЕ КАТЕГОРИИ ЖЕНСКОГО НАЧАЛА И ЛЮБВИ В ТВОРЧЕСТВЕ И.А. ГОНЧАРОВА ..... 389
<b>Л.А. Полянская</b> ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТАВТОЛОГИЧЕСКИХ ПАРНЫХ СОЧЕТАНИЙ В МАСС-МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ ..... 369	<b>Г.В. Томсон</b> ПРИРОДА ЮРИСЛИНГВИСТИКИ ..... 380	<b>П.Д. Абдурахманова, П.Г. Идрисова, У.Ю. Османов</b> ОБРАЗОВАНИЕ СЛОЖНЫХ СЛОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ПРИ ПОМОЩИ АФФИКСОВ ..... 391
	<b>Е.А. Хомутникова, Д.В. Костилов</b> СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «CHILD» В РОМАНЕ УИЛЬЯМА ГОЛДИНГА «ПОВЕЛИТЕЛЬ МУХ» ..... 382	<b>П.Г. Идрисова, Д.М. Мурзаева, А.Н. Халунов</b> ИДЕНТИФИКАЦИЯ РОДОВЫХ МАРКЕРОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 394



ALPHABETICAL INDEX.....	3		
<b>SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES</b>			
<b><u>PEDAGOGICAL STUDIES</u></b>			
<b>Bagdueva K.G., Gadzhieva D.P., Gasanova S.S., Aslanbekova A.H.</b> THE SPECIFICS OF TUTOR'S ACTIVITIES IN INCLUSIVE SPACE IN THE CONTEXT OF THE NEW PROFESSIONAL STANDARD.....	5	<b>Malihina E.V.</b> PROFESSIONAL WORK OF PRESCHOOL INSTITUTIONS TEACHERS TO ESTABLISH SPECIAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN GROUPS FOR CHILDREN WITH SPEECH DEFECTS.....	42
<b>Bortnik B.I., Kozhin A.V., Stozhko N.Yu.</b> ECONOMIC EDUCATION AND CULTURE OF NATURAL SCIENCE.....	7	<b>Mustafaeva A.R., Gaidarova L.I.</b> THEORETICAL ASPECTS OF FORMATION OF MORAL VALUES OF TEENAGERS IN THE POLYETHNIC ENVIRONMENT OF A SCHOOL.....	46
<b>Gadzhieva P.D.</b> TOPICAL ISSUES IN TEACHING FUTURE TEACHERS OF LAW IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	10	<b>Kuzyura T.A., Nasonov A.D., Khaustova G.A.</b> ABOUT THE EXPERIENCE WITH GIFTED CHILDREN WITHIN THE PROGRAM "THE FUTURE OF ALTAI".....	47
<b>Gorokhova G.I.</b> THE SPECIFICS OF FORMATION OF PROFESSIONAL CAREER OF A PERSON UNDER MODERN CONDITIONS.....	11	<b>Paznikov O.I.</b> DRAWING TRAINING IN IT'S FORMING MEANING.....	49
<b>Gerasimova N.A., Gubina N.V., Korovnikova D.N.</b> REGIONAL ASPECTS OF TRAINING HEADS FOR ETHNICAL AND CULTURAL CENTERS (CASE STUDY OF ALTAI KRAI).....	14	<b>Proyaeva I.V., Safarova A.D.</b> ON TEACHING OF PARTICULAR QUESTIONS OF STEREOOMETRY IN A SCHOOL COURSE OF GEOMETRY.....	53
<b>Gusarov S.V., Rau E.Iu.</b> USAGE OF SMARTPHONES AS AN ANTI-STUTTERING DEVICE DURING A SPECIAL TRAINING SESSION IN DAILY LIFE ENVIRONMENT FOR THE ADULTS WHO STUTTER.....	15	<b>Sazonova O.K., Kostunina A.A., Chistyakova V.A.</b> THE USE OF THE SOCIAL NETWORK "VKONTAKTE" IN TRAINING UNIVERSITY STUDENTS.....	56
<b>Damba M.K.</b> THE MAIN PERIODS OF AGE IN TUVAN FOLK PEDAGOGY.....	19	<b>Soloviova I.B., Panchuk T.A.</b> TRAINING OF BACHELOR STUDENTS OF PEDAGOGICAL EDUCATION MAJORING IN "TECHNOLOGY" TO CREATE CONDITIONS FOR GRAPHIC TRAINING AND TECHNICAL CREATIVITY OF PUPILS.....	57
<b>Zagryadskaya N.A.</b> THE USE OF FICTION TEXTS IN TEACHING ENGLISH TO PSYCHOLOGY STUDENTS.....	21	<b>Suslov D.V.</b> PHILOSOPHY OF DEVELOPMENT OF MILITARY EDUCATION.....	59
<b>Kalashnikov N.V.</b> THE MODEL OF FORMATION OF STUDENTS' CREATIVE SCIENCE SKILLS IN TERMS OF ADDITIONAL EDUCATION.....	23	<b>Kudryavtsev N.G., Temerbekova A.A., Tipikin D.K., Kuruskanova A.A., Bochkarev N.S., Bepalov A.O.</b> WAYS OF USING GAME TECHNOLOGIES IN MODELING CHILDRENS' TECHNICAL CREATIVE DEVELOPMENT.....	63
<b>Faizova E.F.</b> THE MODEL OF FORMATION OF LEARNING MOTIVATION OF COLLEGE STUDENTS IN THE PROCESS OF BLENDED LEARNING.....	26	<b>Ukolova L.I., Jiang Weiqiang, Li Hai, Sokerina I.V.</b> RUSSIAN TRADITIONS: HISTORICAL BACKGROUND AND SPECIFIC FEATURES OF THEIR FORMATION.....	65
<b>Ukolova L.I., Dolgopolsky L.L.</b> SPECIAL ASPECTS OF ADAPTATION OF CARL ORFF'S PEDAGOGICAL SYSTEM FOR MODERN RUSSIAN SCHOOL.....	30	<b>Ukolova L.I., Jiang Weiqiang, Li Hai, Sokerina I.V.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS, CRITERIA AND LEVELS OF CO-CREATION REVEALED AT THE LESSONS HELD AT MUSIC TEACHERS' TRAINING HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....	67
<b>Ukolova L.I., Dolgopolsky L.L.</b> DIAGNOSIS OF THE METASUBJECT LEARNING RESULTS, WHICH ARE THE CONSEQUENCES OF MUSICAL IMPROVISATION IN SCHOOL.....	32	<b>Umalatova Z.M., Aliyev M.A., Magomedova K.M.</b> ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL AND INNOVATIVE ENVIRONMENT IN SCHOOL.....	69
<b>Kravchenko K.A.</b> ON THE QUESTION OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS FOR THE ACADEMIC DRAWING IN SYSTEM OF THE HIGHER ART PEDAGOGICAL EDUCATION.....	34	<b>Chumarov G.V., Vabishevich A.V., Belovolov V.A., Timofeev A.I., Golodnov S.P.</b> CITIZENSHIP AS AN INTEGRATIVE PROFESSIONALLY SIGNIFICANT	
<b>Kravchenko K.A., Belyaev A.V.</b> SPECIFICS OF THE IMAGE OF THE STILL LIFE AND ITS VALUE IN DRAWING TRAINING TO STUDENTS MAJORING IN «ARTS AND CRAFTS».....	37		
<b>Kuznetsov D.A.</b> ON THE ROLE OF EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF A PERSONALITY.....	40		
			QUALITY OF AN OFFICER OF NATIONAL GUARD TROOPS OF THE RUSSIAN FEDERATION.....
			72
		<b>Abramenko N.Yu., Golub I.B.</b> AXIOLOGY OF VALUE-BASED RELATIONS AS A WAY TO INTERACT WITH THE WORLD.....	75
		<b>Baktybayeva A.T.</b> SOME METHODS OF TEACHING PHONETICS OF THE RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS AT A MEDICAL SCHOOL (CASE STUDY OF USING AN ELECTRONIC TEXTBOOK).....	77
		<b>Vlasenko V.A., Ganeev A.R., Tugoi I.A.</b> DEVELOPMENT AND USAGE OF MODELS AND TECHNOLOGIES FOR LIFELONG ECOLOGICAL EDUCATION BASED ON NETWORK INTERACTION OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS WITH THE HELP OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.....	80
		<b>Gasharov N.G., Omarova A.A., Magomedov N.G.</b> THE USING OF INFORMATION FROM THE HISTORY OF MATHEMATICS IN THE PRIMARY SCHOOL.....	83
		<b>Gorbachev A.V.</b> FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	85
		<b>Dzhahbarov M.A.</b> PROFESSIONAL COMPETENCE OF SCHOOL TEACHERS: A STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL.....	86
		<b>Efremov A.S.</b> APPLYING THE METHODS OF USER INTERFACE PROTOTYPING WHEN CREATING ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES BY MEANS OF WEB TECHNOLOGIES IN TRAINING FUTURE TEACHERS.....	88
		<b>Katashev I.A., Linkov V.V.</b> CRITERIA FOR MORAL DEVELOPMENT AND POSSIBILITIES TO USE THEM IN SPECIAL EDUCATION.....	92
		<b>Kudrina E.L., Lazareva M.V.</b> ON THE ISSUE OF MOTIVATION OF CULTURE UNIVERSITY STUDENTS FOR CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION.....	96
		<b>Laptev I.G.</b> SPIRITUALLY-VALUABLE ORIENTATIONS OF STUDENTS.....	100
		<b>Petelin A.S., Lu H.</b> METHODOLOGICAL APPROACHES TO ORGANIZATION OF VOCAL TRAINING.....	102
		<b>Mikhailova V.E., Gam V.I.</b> INTERACTION OF PUBLIC AND GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS: METHODOLOGICAL AND ORGANIZATIONAL ASPECTS.....	106
		<b>Mospan T.S., Timoshenko A.I.</b> THE ENTROPY APPROACH IN THE SYSTEM TO FORM EVALUATION OF A MODEL OF GRADUATES OF A PEDAGOGICAL INSTITUTE.....	109

<b>Nazarova O.V.</b> PROFESSIONAL COMPETENCE IN TRAINING SPECIALISTS IN THE FIELD OF DESIGN.....111	<b>Molchan E.M., Maikova V.P.</b> SERGIEV POSAD BRANCH OF HIGHER SCHOOL OF FOLK ARTS AND ART PEDAGOGICAL MUSEUM OF TOYS NAMED AFTER N.D. BARTRAM AS A RESEARCH AND EDUCATION CENTER IN THE FIELD OF RUSSIAN FOLK TOYS ..... 150	<b>Lonchinskaya T.Ye.</b> THE FORMATION OF ETHNO-CULTURAL VALUES THROUGH RITES OF ISOKINETIC ..... 180
<b>Novikov S.B., Sokerina I.V.</b> N.A. GARBUZOV AND VOCAL PEDAGOGY ..... 112	<b>Omarov M.M., Omarova M.M.</b> THE EXPERIENCE OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN CITY SCHOOLS..... 152	<b>Magomedov M.G., Omarov M.M., Magomedov R.V.</b> METHOD OF PROJECTS AS A MEANS OF TEACHING FUTURE TEACHERS TO PROMOTE SAFE BEHAVIOR OF SCHOOLCHILDREN IN EXTREME SITUATIONS ..... 182
<b>Prokopyeva S.I., Parnikova G.M.</b> SPECIFICS AND DIFFICULTIES OF STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES IN STUDYING A FOREIGN LANGUAGE IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES (WITH REFERENCE TO THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA))..... 114	<b>Pokoussayeva T.N., Ivanova Yu.A., Ivanova T.M.</b> DEVELOPMENT OF NETWORK TRAINING FOR TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGE ..... 154	<b>Makarikhina I.M.</b> DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S PROFICIENCY AS A DIDACTIC BASE OF ANDRAGOGY ..... 184
<b>Radchenko N.V.</b> SPECIFICS OF MONITORING AS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY ..... 116	<b>Serov P.E.</b> THE MODERN APPROACHES TO THE PAINTING TEACHING IN THE TRADITIONAL APPLIED ART EDUCATION ..... 156	<b>Milkevich O.A.</b> DEVELOPMENT OF SOCIAL-CULTURAL PARTNERSHIP IN PREVENTING CHILDREN'S ILL-BEING ..... 186
<b>Sultanahmedova K.A., Ramazanova D.A., Burzhunova M.G.</b> PERSPECTIVE TRENDS OF TEACHING RUSSIAN TO YOUNG SCHOOLCHILDREN..... 118	<b>Solnyshkova O.V., Makarikhina I.M.</b> THE USE OF ICT COMPETENCES IN STUDENTS' TRAINING TO GEODESIC WORK ON THE BUILDING SITE ..... 157	<b>Gibelgauz O.S., Krutskiy A.N.</b> THE ROLE OF THE STUDY OF THE STRUCTURE OF SCIENTIFIC THEORIES AND FUNCTIONS OF ITS ELEMENTS IN THE SYSTEM OF ASSIMILATION OF KNOWLEDGE ..... 190
<b>Sosfenov V.N.</b> DEVELOPMENT OF DIAGNOSTIC TOOLS FOR DETECTING BEST PRACTICES OF EDUCATIONAL INNOVATION DISSEMINATION IN THE FIELD OF GENERAL EDUCATION ..... 120	<b>Saltanov M.A.</b> THE CONTENTS INNOVATION OF THE PROFESSIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF THE FEDOSKINO LACQUER MINIATURE PAINTING ..... 159	<b>Popova N.V., Bayankina D.E.</b> INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS CONDITION OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS OF INSTITUTE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT ..... 194
<b>Petelin A.S., Sun Yu.</b> THE RUSSIAN MUSICAL CULTURE AS AN OBJECT OF STUDY ..... 124	<b>Tomilina S.N.</b> TO THE QUESTION OF THE STRATEGY OF STATE-PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS OF A MARITIME UNIVERSITY ..... 161	<b>Shatalova E.A., Sviridov A.N.</b> SOCIO-PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR THE PREVENTION OF DRUG ADDICTION IN THE STUDENT ENVIRONMENT ..... 198
<b>Tarasov N.A.</b> USING ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES, WHICH ARE BASED ON OPEN SOURCE SYSTEMS IN EDUCATION ..... 127	<b>Churakova M. V.</b> USE OF CREATIVE APPROACH IN FINAL QUALIFICATION WORK OF STUDENTS OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF JEWELRY ART..... 163	<b>Bazhukova E.N.</b> CREATIVE PROJECTS ONLINE AS ONE OF THE FORMS OF IMPROVING THE INFORMATION COMPETENCE OF A MUSIC TEACHER IN OVERCOMING THE FORMALISM OF KNOWLEDGE..... 200
<b>Chernyak E.F.</b> CHARITY PROJECT TECHNOLOGIES IN THE CELEBRATION..... 129	<b>Shapovalova I.A.</b> STUDENTS' CREATIVE ACTIVITY IN CONDITIONS OF ART EDUCATION INSTITUTION..... 166	<b>Boltykov O.V.</b> SPECIFICS OF MILITARY PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS IN MODERN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS ..... 203
<b>Amirgazin K.Zh., Amirgazin A.K.</b> PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF TRADITIONAL FOLK ARTS IN THE EURASIAN SPACE..... 131	<b>Sukharev A.I., Pronina N.K.</b> INTEGRATION OF SPECIFICS OF PAINTING AT THE INITIAL STAGE OF TEACHIING OF FUTURE ARTISTS-EDUCATORS ..... 168	<b>Vlasova N.V.</b> DIAGNOSIS OF FINE ART AMONG TEENS AS A METHODOLOGICAL PROBLEM..... 204
<b>Asrieva O.O.</b> MUSICAL EDUCATION IN PRE- REVOLUTIONARY RUSSIA..... 134	<b>Kovalyova Yu.M., Zybina L.N.</b> INTERACTIVE METHODS OF TEACHING AS A MEAN OF KEY COMPETENCES' FORMATION IN BIOLOGY CLASSES..... 171	<b>Gorbunova I.B.</b> INFORMATION TECHNOLOGY IN MUSIC AND MUSIC EDUCATION ..... 206
<b>Bao Wei</b> BASICS FOR FORMING OF BACKGROUND KNOWLEDGE IN CHINESE STUDENTS ..... 137	<b>Korobkova E.N.</b> CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE AS A ENVIRONMENT OF MORAL PERSONALITY FORMATION ..... 174	<b>Govorova A.A., Voronov A.M.</b> MUSIC AND COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE INCLUSIVE EDUCATION OF PEOPLE WITH VISUAL DISABILITIES: ANALYSIS OF EXISTING PROBLEMS AND PROSPECTS OF APPLICATION ..... 210
<b>Bezina I.A.</b> STRUCTURAL MODEL OF UPDATING TEACHING CONTENTS FOR FUTURE PAINTERS OF LACQUER MINIATURES ..... 139	<b>Pashtaev B.D., Kulibekov N.A., Kelbihanov R.K.</b> REQUIREMENTS FOR HIGHER EDUCATION SCHOOL TEACHER IN THE CONTEXT OF TRENDS OF DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN NATIONAL SYSTEM OF HIGHER EDUCATION ..... 176	<b>Lee Lina</b> INNOVATIVE METHODS OF TEACHING SOLFEGGIO IN CHINA..... 213
<b>Grishchenko V.I.</b> BUILDING SYSTEMS OF EDUCATIONAL MATERIALS ON THE BASIS OF MODELS AND TECHNOLOGIES OF INNOVATIVE COMPUTER DIDACTICS ..... 141	<b>Lomakin M.O.</b> THE DISCLOSURE OF THE CONCEPT OF DECORATIVE DRAWING IN REGARD TO THE PROFESSIONAL EDUCATION I N THE FIELD OF THE TRADITIONAL APPLIED ARTS..... 178	<b>Lee Lina</b> SOLFEGGIO COMPETITIONS IN CHINA: INTERACTIVE FORMAT IN MUSIC EDUCATION ..... 214
<b>Gulakova M.V., Harchenko G.I.</b> THE CASE STUDY METHOD AS THE BASIS OF PRACTICE-BASED LEARNING ..... 143	<b>Islambekova I.S., Salmanova J.A.</b> PURPOSE IN DESIGNING THE PEDAGOGICAL PROCESS OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION..... 148	<b>Marina Yu.V.</b> COMPREHENSIVE EDUCATION OF THE PIANIST IN THE FRAMEWORK OF THE MUSIC SCHOOL PROGRAM..... 216

<b>Marina Yu.V.</b> THE TIMBRE-AUDITORY ANALYSIS AS THE MAIN COMPONENT OF THE CREATIVE ACTIVITY OF THE TEACHER OF ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS..... 218	FORMATION OF SELF-CONTROL IN UNIVERSITY GRADUATES..... 249	IMMIGRANTS ..... 291
<b>Ten E.S.</b> MUSICAL COMPUTER TECHNOLOGY AS A TOOL FOR THE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE MUSIC TEACHER IN THE SCHOOL OF THE XXI CENTURY ..... 220	<b>Ruchka O.N.</b> THE BASICS OF PROJECT ACTIVITY OF PUPILS ..... 254	<b>Naumova Yu.A., Fil T.A.</b> CHARISMA AS A COMPONENT OF THE MANAGER'S LABOR POTENTIAL..... 292
<b>Tovpich I.O.</b> INTEGRATION OF INFORMATION AND ART TEACHING AIDS IN THE GENERAL EDUCATION SYSTEM (USING THE EXAMPLE OF SCHOOLS WITH IN-DEPTH STUDY OF MUSICAL CYCLE SUBJECTS) ..... 222	<b>Sadulaeva B.S., Usmanov S.R.</b> INFORMATION AND TELECOMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS ..... 257	<b>Puzko V.I., Elzesser A.S.</b> DEVELOPMENT OF A STUDENT'S REFLEXIVE POSITION WITH THE METHOD OF "THE SCALES OF COGNITIVE STYLES" ..... 295
<b>Gadzhieva P.D.</b> METHOD OF USING THE CASE METHOD IN TEACHING SOCIAL STUDIES ..... 224	<b>Sadulaeva B.S.</b> ABOUT THE METHODOLOGICAL ASPECTS OF USING THE MULTIMEDIA ON LESSONS OF COMPUTER STUDIES ..... 259	<b>Serov V.A., Fil T.A.</b> CHANGE OF THE IDENTITY IN THE PERIOD OF MID-LIFE CRISIS ..... 299
<b>Ivanova O.A.</b> PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE STUDENT IN THE CONTEXT OF ACTIVITIES..... 225	<b>Stepanskaya T.M., Naumova V.I.</b> TRADITIONS AND THE PRESENT TIME..... 261	<b>Bokova O.A., Klochko Yu.V.</b> CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR EDUCATION 302
<b>Ismailova K.G.</b> PROBLEM OF INTERACTION BETWEEN PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITIES OF A MUSIC TEACHER IN HIS PEDAGOGICAL ACTIVITY ..... 228	<b>Feofilaktov I.A.</b> THE USE OF TECHNICAL TRAINING IN THE SERVICE-PLANNED TEACHING FORMS IN THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION ..... 263	<b>Alieva E.G., Rodionova O.M., Lyamina D.S.</b> THE INFLUENCE OF PERFUME AND COSMETICS ON THE MAN'S PSYCHOFUNCTIONAL CONDITION ..... 304
<b>Permyakova M.Yu.</b> THE TASKS ON INTERCHANGE OF MODELS OF FUNCTIONAL DEPENDENCE AS THE MEANS OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF LEARNINGS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS..... 230	<b>Erkinova R.M., Chernyaeva I.V., Stepanskaya E.V.</b> EXHIBITION AS PART OF THE INFORMATION SYSTEM IN THE EDUCATIONAL PROCESS 265	<b>THE HUMANITIES</b> <b>PHILOLOGICAL STUDIES</b>
<b>Tomilin A.N., Tuktarov R.R.</b> PRACTICE OF FORMING OF PERSONAL READINESS OF CADETS OF A MARITIME UNIVERSITY TO ACT IN EMERGENCY SITUATIONS IN THE PROCESS OF STUDYING THE CONVENTION DISCIPLINES..... 232	<b>Yaroslavtseva N.V.</b> THE MODEL OF DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF EDUCATIONAL SERVICES IN WESTERN SIBERIA ..... 267	<b>Bidanok M.M.</b> INCOMPLETE SENTENCES IN PROSE OF HAZRAT ASHINOV (WITH REFERENCE TO RUSSIAN AND ADYG TEXTS) ..... 308
<b>Ulanov D.V.</b> HISTORICO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF EDUCATION OF VIGILANTE SERVICEMEN OF THE STRATEGIC MISSILE FORCES..... 234	<b>Yasinskaya O.L.</b> TEACHING TO USE MUSICAL COMPUTER TECHNOLOGIES TO MUSIC AND NON-MUSIC STUDENTS ..... 272	<b>Dzhambekova T.B., Inarkaeva S.I.</b> CATEGORY OF FATE AND ITS ACTUALIZATION IN THE LITERARY TEXT SPACE OF MUSA BEKSULTANOV' BOOK "THE ROAD, RETURNING TO THE START" ..... 311
<b>Chasovskikh N.S.</b> THE INCREASING ROLE OF INDEPENDENCE IN MODERN EDUCATION 236	<b>PSYCHOLOGICAL SCIENCES</b>	<b>Israfilov N.R.</b> TURKIC LOANWORDS IN AGHUL..... 313
<b>Gurov D.V.</b> INDIVIDUAL ASPECTS OF ANTI-TERRORIST ACTIVITIES..... 239	<b>Batchaeva P.A.-Yu.</b> DEVELOPMENT OF SKILLS TO CONDUCT RESEARCH WORK THROUGH EXPLORING HISTORICAL SITES AND NATURAL PHENOMENA IN BACHELORS ..... 275	<b>Morozova S.N., Zhatkin D.N.</b> J.W. GOETHE'S CREATIVE WORK IN K.I. CHUKOVSKY'S LITERARY AND CRITICAL UNDERSTANDING ..... 315
<b>Gurov D.V., Gurova E.V.</b> REALIZATION OF THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE FAMILY IN MODERN SOCIETY..... 241	<b>Dengova L.E., Kozyreva A.V., Savchenko Yu.A.</b> METHODS OF DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES OF HEARING IMPAIRED CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE..... 277	<b>Mostafavi Gero Hossein Ali., Saremi Gero Sakina</b> THE STUDY AND COMPARISON OF WORKS ABOUT MOTHERLAND IN POETRY BY AKHMATOVA AND GHADA AL-SAMMAN ..... 317
<b>Belyaev A.I., Eremin I.V., Dengova L.E</b> THE METHOD OF DEVELOPMENT OF ENDURANCE IN HANDBALL PLAYERS WITH HEARING IMPAIRMENT ..... 243	<b>Shibaev V.P.</b> THE CONTRIBUTION OF THE MATHEMATICAL DISCIPLINES IN THE PROCESS OF TRAINING SPECIALISTS IN THE FIELD OF SERVICES TO THE POPULATION ..... 279	<b>Rashidova G.R.</b> ART AND ANALYTICAL JOURNALISM BY R. GAMZATOV (ON MATERIAL OF THE COLLECTION OF ARTICLES "SPEECH ON THE CONGRESS OF COMPATRIOTS")..... 320
<b>Lukash D.N., Tovpich I.O.</b> DIGITAL AUDIO WORKSTATION IN THE WORK OF A MUSIC TEACHER..... 244	<b>Medvedeva N.I.</b> PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE INFLUENCE OF THE STYLE OF RESPONSE ON TEACHING AMONG SECONDARY SCHOOL TEACHERS..... 281	<b>Shikhaliyeva S.H., Abdurakhmanova A.G.</b> FUNCTIONAL MODEL OF THE DICTIONARY OF NATIONAL CULTURE AND WAYS OF STYLIZATION OF TERMS ..... 323
<b>Petrenko D.A., Kashin S.N.</b> PROFESSIONALISM OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF PHYSICAL TRAINING FOR THE BODIES OF INTERNAL AFFAIRS AND WAYS OF ITS IMPROVEMENT ..... 247	<b>Timofeeva T.S.</b> AGE AS AN INTEGRATIVE INDICATOR FOR STUDYING CONSUMER BEHAVIOUR..... 282	<b>Bogdanova K.V.</b> TYPES AND FEATURES OF INTERTEXTUAL INSERTIONS IN MODERN ENGLISH- LANGUAGE ROLEPLAYING VIDEOGAMES 325
<b>Petrov A.V., Starodubtseva V.S.</b> THE PEDAGOGICAL STRATEGY OF	<b>Tsareva E.S.</b> INTEGRATED PROGRAM OF RESOCIALIZATION OF PERSONALITY IN POST-CRISIS PERIODS OF LIFE ..... 285	<b>Bokoveli O.S., Prishchepa V.P.</b> THE FUNCTION OF CHROMATIC COLOURS IN SEMYON LIPKIN'S LYRICS ..... 328
	<b>Bykova E.A.</b> WHAT INNOVATION WORK IS IN THE OPINION OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY ..... 288	<b>Karkavina O.V.</b> PARENTHESIS AS A COMPONENT OF J. CALIFORNIA COOPER'S INDIVIDUAL STYLE ... 331
	<b>Bachar Shulamit</b> LEADERSHIP AMONG FAMILIES OF	<b>Satanar M.T., Illarionov V.V.</b> SACRED SYMBOLS OF AN EPIC NUMERAL "FOUR" IN THE YAKUT HEROIC OLONKHO EPOS ..... 334

<b>Ulianova N.N., Pankina E.V.</b>	PRESERVATION OF THE STYLISTIC EFFECT IN TRANSLATION.....	352	<b>Dyachkova E.S.</b>	THE FORMATION OF COGNITIVE MODELS OF SEMI-SUFFIXATIONAL FORMATIONS IN MODERN ENGLISH.....	376
AGE DIFFERENTIATION OF SUBSTANDARD LEXIS FUNCTIONING IN THE GERMAN DISCOURSE THROUGH THE PRAGMATIC ASPECT.....		337	<b>Gosteva T.F.</b>	DICTEMIC APPROACH TO THE ANALYSIS OF LANDSCAPE DESCRIPTIONS.....	378
<b>Skokova D.S.</b>	SPACE CONCEPT IN M. VOLOSHIN'S AESTHETICS AND POETIC PRACTICE.....	339	<b>Tomson G.V.</b>	NATURE OF JURIDICAL LINGUISTICS.....	380
<b>Bazieva Z.M.</b>	STRUCTURE AND FIGURATIVE LANGUAGE AND POETIC MEANS OF AGUL FOLK SONGS.....	343	<b>Khomutnikova E.A., Kostikov D.V.</b>	SEMANTIC FIELD OF THE LEXEME "CHILD" IN WILLIAM GOLDING'S NOVEL "LORD OF THE FLIES".....	382
<b>Bokoveli O.S., Prishchepa V.P.</b>	VERBAL AND GRAPHIC METAOBJECTS IN POETIC WORLD OF ARSENY TARCOVSKY.....	345	<b>Hou In</b>	METHODOLOGICAL ADVICE AT THE STUDY OF TATIANA TOLSTOY METAPHORIC WORLD IN THE CHINESE AUDIENCE.....	385
<b>Gazizulina L.R., Khusainova G.R.</b>	CONCEPT OF VIOLENCE IN RUSSIAN AND TATAR LINGUA-CULTURES.....	347	<b>Su Yufang</b>	DEVELOPMENT TRENDS OF CHINESE ONLINE MEDIA.....	388
<b>Kaksin A.D.</b>	ABOUT SOME ASPECTS OF REPRESENTATION OF POSSESSIVENESS IN AGGLUTINATIVE LANGUAGES (WITH REFERENCE TO THE KHAKASS LANGUAGE).....	348	<b>Sun Lizhen</b>	THE PHILOSOPHICAL CATEGORY OF THE FEMININE AND OF LOVE I N THE WORKS OF I. A. GONCHAROV.....	389
<b>Saidova Z.E.</b>	THE VERBS МАГА AND МОЧЬ AS MEANS OF THE MODALITY OF POSSIBILITY / IMPOSSIBILITY IN THE CHECHEN AND RUSSIAN LANGUAGES.....	350	<b>Abdurakhmanova P.D., Idrisova P.G., Osmanov U.Yu.</b>	FORMING OF ENGLISH COMPOUND WORDS BY MEANS OF AFFIXATION.....	391
<b>Telpov R.E.</b>	SEMANTIC NEOLOGISMS AND OCCASIONALISMS: THE PROBLEM OF		<b>Idrisova P.G., Murzaeva D.M., Halunov A.N.</b>	IDENTIFICATION OF GENERIC MARKERS IN MODERN ENGLISH.....	394
	<b>Abdullina L.I., Markina P.V.</b>				
	"BATYRBEK'S KHANATE" OF G. D. GREBENSCHIKOV: AUTHOR'S CONCEPTION OF THE IMAGOLOGICAL DISCOURSE.....	355			
	<b>Ananyeva S.V.</b>				
	VICTORIA KING'S AUTHORIAL DEPICTION OF THE WORLD: THE PROBLEM OF "THE OTHER" AND "IDENTICAL".....	358			
	<b>Kochkinekova A.V.</b>				
	ETHNOCULTURAL SPECIFICITY OF THE VERBAL AND PREPOSITIONAL CONSTRUCTIONS WITH THE PREPOSITION WITH.....	360			
	<b>Mashakova A.K.</b>				
	SOME SPECIFICS OF NATIONAL LITERATURES' DEVELOPMENT IN THE CONTEMPORARY WORLD.....	365			
	<b>Polikarpova O.N.</b>				
	SEPARATION CRITERIA OF COMMENTATIVE MODUS PARENTHESIS AND SIMILAR SYNTACTICAL STRUCTURES.....	367			
	<b>Polyanskaya L.A.</b>				
	PRAGMATIC POTENTIAL OF TAUTOLOGICAL PAIRS OF WORD COMBINATIONS IN MASS-MEDIA DISCOURSE.....	369			
	<b>Voronushkina O.V., Semenchina E.N.</b>				
	IMPLICATION OF CAUSE-EFFECT RELATIONS IN ENGLISH AND GERMAN.....	370			

## 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 Государственного университета экономики и сервиса (г. Владивосток), E-mail: tina\_v@rambler.ru
- **ЮРИЙ ИВАНОВИЧ ЩЕРБАКОВ** – д-р педагогических наук, профессор МГГУ им. М.А. Шолохова, (г. Москва)
- **СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ КАРАКОЗОВ** – д-р педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО Московский педагогический государственный университет, (г. Москва)
- **ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД** – д-р педагогических наук, профессор МИГУП, (г. Москва)
- **ВЛАДИМИР ВАСИЛЬЕВИЧ БАЗЕЛЮК** – д-р педагогических наук, профессор филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (национальный исследовательский университет) в г. Озерске, (г. Озерск)
- **ПАВЕЛ ИВАНОВИЧ КОСТЕНОК** – д-р педагогических наук, профессор ЮУрГИИ, (г. Челябинск)

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова** – д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЪЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ИОНЕСКУ СЕРБАН** – д-р психологических и медицинских наук, профессор, университет Париж8 (г. Париж, Франция)
- **ВАЛЕРИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ СОБОЛЬНИКОВ** – д-р психологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- **НАТАЛЬЯ ЯКОВЛЕВНА БОЛЬШУНОВА** – д-р психологических наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)
- **ОЛЬГА ВЕНИАМИНОВНА СУВорова** – д-р психологических наук, профессор Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

- **НАТАЛЬЯ ВИТАЛЬЕВНА ДМИТРИЕВА** – д-р психологических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы (г. Санкт-Петербург)
- **МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА** – д-р медицинских наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)

### ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru
- **НИНА ВАЛЕРЬЕВНА ГУБИНА** – канд. филологических наук, доцент, зав. каф. литературы, социальной психологии и педагогики Алтайской государственной академии культуры и искусства (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 ИПОПОЛИТОВИЧ НИКОЛАЕВ** – д-р филологических наук, профессор филиала Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова (г. Северодвинск)
- **МАИДА АЛИМИРЗАЕВНА БАШИРОВА** – д-р филологических наук, профессор филиала Дагестанского государственного педагогического университета (г. Дагестан)

### ПРЕДСТАВИТЕЛИ ЖУРНАЛА В РАЗЛИЧНЫХ РЕГИОНАХ

- **Глебов Виктор Васильевич**, кандидат биол. наук, доцент (г. Москва)
- **Гаджиев Рамазан Далгатович**, кандидат педагогических наук, доцент (г. Махачкала)
- **Зотова Татьяна Николаевна**, канд. пед. наук, доцент (г. Бийск)
- **Томилин Александр Николаевич**, доктор пед. наук, профессор (г. Новороссийск)
- **Бокова Ольга Александровна**, канд. психол. наук, доцент (г. Барнаул)

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

### УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- **Педагогические науки**
- **Психологические науки**
- **Филологические науки**

Для публикации в журнале необходимо предоставить заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, **E-mail** и домашний почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (**TimesNewRoman**), **межстрочный** интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа – 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию в электронном варианте;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, **E-mail**, **название статьи прописными буквами**, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования, не по алфавиту!) оформляется по требованиям **Scopus** (см. сайт [amnko.ru](http://amnko.ru)). **Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ...» [2, с. 5], [2; 3].**

Примечания к тексту в виде постраничных и концевых сносок не допускаются. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате **\*jpg**.

Рецензия должна быть выслана обычной почтой. Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой (**E-mail: mnko@mail.ru**).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова\_Челябинск». Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер: «Иванова\_Челябинск\_1», «Иванова\_Челябинск\_2». Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо возвращается на доработку, либо принимается к публикации, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

РЕЦЕНЗИЯ НАПРАВЛЯЕТСЯ ПО АДРЕСУ:

**649006, г. Горно-Алтайск,  
пр-т. Коммунистический, 68, Офис 301,  
Редакция журнала «Мир науки, культуры,  
образования».**

### СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ,

которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

<b>биол.</b>	– биологических наук	<b>науч.</b>	– научный
<b>гл. н.с.</b>	– главный научный сотрудник	<b>пед. наук.</b>	– педагогических наук
<b>дис.</b>	– диссертация	<b>проф.</b>	– профессор
<b>доц.</b>	– доцент	<b>психол. наук.</b>	– психологических наук
<b>д-р.</b>	– доктор	<b>Р/д</b>	– режим доступа
<b>журн.</b>	– журнал	<b>ред.</b>	– редактор
<b>зав. каф.</b>	– заведующий кафедрой	<b>рис.</b>	– рисунок
<b>изд-во</b>	– издательство	<b>ст. преп.</b>	– старший преподаватель
<b>ист.</b>	– исторических	<b>тех. наук</b>	– технических наук
<b>канд.</b>	– кандидат	<b>филол. наук</b>	– филологических наук
<b>каф.</b>	– кафедра	<b>филос. наук</b>	– философских наук
<b>мед. наук</b>	– медицинских наук	<b>Э/р</b>	– электронный ресурс
<b>н.с.</b>	– научный сотрудник	<b>эконом. наук</b>	– экономических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +79139900008, E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)

Отпечатано в типографии «Концепт»,  
656049, Алтайский край, г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,  
т./ф.: (3852)36-82-51, [concept-print@yandex.ru](mailto:concept-print@yandex.ru)

## ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

УДК 81.366.512.141

**Abdullina G.R.**, Doctor of Sciences (Philology), professor, Department of Bashkir Language, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru

**Nugamanova I.R.**, Cand. of Sciences (Philology), teacher of Bashkir language башкирского, Burikazganovo Village School, (Bashkortostan, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru

**THE ROLE OF MODAL WORDS IN THE REPRESENTATION OF NEGATION IN THE BASHKIR LANGUAGE.** Modal words express such values as possibility, impossibility, desire, necessity, probability, and so on. The paper examines the role of modal words in the expression of negation. The authors use the specific linguistic facts to conduct an analysis of modal words that convey negative semantics in the Bashkir language. Proposals with a negative element, which expressed full or partial denial, are given a particular emphasis in the study. Due to the analysis of actual material the authors concluded that modal words serve an important function in the transmission of the negative semantics and in the construction of negative sentences. It is stated that the obvious lexical meaning of the Bashkir modal words contributes to the transmission of the whole range of shades of denial. Among the words studied by the authors are *юк* and *түгел*. The paper observes examples with double negation.

**Key words:** negation, negative semantics, modal words, Bashkir language.

**Г.Р. Абдуллина**, д-р филол. наук, проф. каф. башкирского языка Стерлитамакского филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abguri@yandex.ru

**И.Р. Нугаманова**, канд. филол. наук, учитель башкирского языка МБОУ СОШ с. Буриказганово, Республика Башкортостан, E-mail: abguri@yandex.ru

## РОЛЬ МОДАЛЬНЫХ СЛОВ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОТРИЦАНИЯ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Посредством модальных слов выражаются значения возможности, невозможности, желания, необходимости, вероятности и т.д. В данной статье рассматривается роль модальных слов в выражении отрицания. Основываясь на конкретных языковых фактах, анализируются модальные слова башкирского языка, передающие отрицательную семантику. Рассматриваются предложения с отрицательным элементом, в которых выражаются полное или частичное отрицание. На основе анализа фактического материала делается вывод, что модальные слова выполняют важную функцию при передаче отрицательной семантики и в построении отрицательных предложений. Благодаря ярко выраженному лексическому значению модальные слова способствуют передаче всей гаммы оттенков отрицания.

**Ключевые слова:** отрицание, отрицательная семантика, модальные слова, башкирский язык.

ТЕКСТ.....

Библиографический список

Оформление по требованиям Scopus (См. в Информационном письме на сайте amnko@mail.ru)

References

На латинском языке (транслитерация) по требованиям Scopus (по программе «RusTranslit»)

Статья поступила в редакцию 10.01.15

### ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая заверяется в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9–10 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (9–10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный – технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).