

*«Вестник Челябинского государственного педагогического университета» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК РФ*

# **ВЕСТНИК**

## **ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**2/2014**

**Челябинск**

***«Вестник Челябинского государственного педагогического университета»  
включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий,  
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты дис-  
сертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук»***

**ВАК РФ**

Главный редактор: **Садырин В.В.** – Ректор ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Председатель редакционной коллегии: **Никитина Е.Ю.** - доктор педагогических наук, профессор

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

- Абсалямова А.Г.** - доктор педагогических наук, профессор (г.Уфа)  
**Афанасьева О.Ю.** – доктор педагогических наук, профессор (г.Челябинск)  
**Боровикова Т.В.** - доктор педагогических наук, профессор (г.Смоленск)  
**Бржезинская М.М.** – доктор физико-математических наук (г.Берлин)  
**Брызгалов А.Н.** – доктор физико – математических наук, профессор (г.Челябинск)  
**Буторин Г.Г.** – доктор психологических наук, профессор (г.Челябинск)  
**Валеева Р.А.** - доктор педагогических наук, профессор (г.Казань)  
**Викторов В.В.** - доктор химических наук, профессор (г.Челябинск)  
**Гашева Л.П.** – доктор филологических наук, профессор (г.Челябинск)  
**Долгова В.И.** – доктор психологических наук, профессор (г.Челябинск)  
**Ермакова Е.Н.** - доктор филологических наук, профессор (г.Тобольск)  
**Камскова Ю.Г.** – доктор медицинских наук, профессор (г.Челябинск)  
**Кусова М.Л.** - доктор филологических наук, профессор (г.Екатеринбург)  
**Литвинова Т.Н.** - доктор педагогических наук, профессор (г.Краснодар)  
**Львовская Е.И.** – доктор медицинских наук, профессор (г.Челябинск)  
**Магомедова Т.И.** - доктор педагогических наук, профессор (г.Махачкала)  
**Маркова Т.Н.** – доктор филологических наук, профессор (г.Челябинск)  
**Павлова В.И.** - доктор биологических наук, профессор (г.Челябинск)  
**Песин Л.А.** - доктор физико – математических наук, профессор (г.Челябинск)  
**Подобрий А.В.** - доктор филологических наук, профессор (г.Челябинск)  
**Помыкалова Т.Е.** - доктор филологических наук, профессор (г.Челябинск)  
**Потапова М.В.** – доктор педагогических наук, профессор (г.Челябинск)  
**Розенфельд А.С.** - доктор биологических наук, профессор (г.Екатеринбург)  
**Сашенков С.Л.** – доктор медицинских наук, профессор (г.Челябинск)  
**Смирнов С.С.** - доктор исторических наук, профессор (г.Челябинск)  
**Соколова Л.Б.** - доктор педагогических наук, профессор (г.Оренбург)  
**W. Strielkowski** – доктор философских наук (г.Прага)  
**Токарев Г.В.** - доктор филологических наук, профессор (г.Тула)  
**Толчев А.В.** – доктор химических наук, профессор (г.Челябинск)  
**Тюмасева З.И.** – доктор педагогических наук, профессор (г.Челябинск)  
**Усова А.В.** – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г.Челябинск)  
**Федотенко И.Л.** - доктор педагогических наук, профессор (г.Тула)  
**Худобородов А.Л.** - доктор исторических наук, профессор (г.Челябинск)  
**Шибкова Д.З.** – доктор биологических наук, профессор (г.Челябинск)  
**Шиганова Г.А.** – доктор филологических наук, профессор (г.Челябинск)

Учредитель: ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

**Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-35205 от 4.02.2009 г.**

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» - 70095

«Вестник Челябинского государственного педагогического университета»

включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

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

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

**ISSN 1997-98-86**

© ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»,  
2014.

© «Вестник Челябинского государственного педагогического университета»,  
2014.

*«Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University» is included into  
“The list of the leading scientific journals and publications under review,  
where the basic scientific research results of the theses for academic Degrees  
of Doctor and Candidate should be published” of the Higher  
Attestation Commission (HAC) of Russian Federation*

# **Herald**

## **of Chelyabinsk State Pedagogical University**

**2/2014**

**Chelyabinsk**

*«Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University» is included into  
“The list of the leading scientific journals and publications under review,  
where the basic scientific research results of the theses for academic Degrees  
of Doctor and Candidate should be published” of the Higher  
Attestation Commission (HAC) of Russian Federation*

Editor in Chief: **Sadyrin V.V.** - Rector of Chelyabinsk State Pedagogical University  
Chairperson of Editorial Staff: **Nikitina E.Yu.** – Doctor of Pedagogics, Professor

#### **EDITORIAL STAFF:**

**Absalyamova A.G.** – Doctor of Pedagogics, Professor (Ufa)  
**Afanasyeva O.Yu.** – Doctor of Pedagogics, Professor (Chelyabinsk)  
**Borovikova T.V.** - Doctor of Pedagogics, Professor (Smolensk)  
**Brzhezinskaya M.M.** – Doctor of Physics and Mathematics (г. Berlin)  
**Bryzgalov A.N.** – Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Chelyabinsk)  
**Butorin G.G.** – Doctor of Psychology, Professor (Chelyabinsk)  
**Valeeva R.A.** - Doctor of Pedagogics, Professor (Kazan)  
**Viktorov V.V.** - Doctor of Science, Professor (Chelyabinsk)  
**Gasheva L.P.** – Doctor of Philology, Professor (Chelyabinsk)  
**Dolgova V.I.** – Doctor of Psychology, Professor (Chelyabinsk)  
**Ermakova E.N.** - Doctor of Philology, Professor (Tobolsk)  
**Kamskova Yu.G.** – Doctor of Medicine, Professor (Chelyabinsk)  
**Kusova M.L.** - Doctor of Philology, Professor (Ekaterinburg)  
**Litvinova T.N.** - Doctor of Pedagogics, Professor (Krasnodar)  
**Lvovskaya E.I.** – Doctor of Medicine, Professor (Chelyabinsk)  
**Magomedova T.I.** - Doctor of Pedagogics, Professor (Makhachkala)  
**Markova T.N.** - Doctor of Philology, Professor (Chelyabinsk)  
**Pavlova, V.I.** - Doctor of Biology, Professor (Chelyabinsk)  
**Pesin L.A.** - Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Chelyabinsk)  
**Podobry A.V.** - Doctor of Philology, Professor (Chelyabinsk)  
**Pomykalova N.E.** - Doctor of Philology, Professor (Chelyabinsk)  
**Potapova M.V.** – Doctor of Pedagogics, Professor (Chelyabinsk)  
**Rozenfeld A.S.** - Doctor of Biology, Professor (Ekaterinburg)  
**Sashenkov S.L.** – Doctor of Medicine, Professor (Chelyabinsk)  
**Smirnov S.S.** - Doctor of History, Professor (Chelyabinsk)  
**Sokolova L.B.** - Doctor of Pedagogics, Professor (Orenburg)  
**W. Strielkowski** – Doctor of Philology (Prague)  
**Tokarev G.V.** - Doctor of Philology, Professor (Tula)  
**Tolchev A.V.** – Doctor of Chemistry, Professor (Chelyabinsk)  
**Tuymaseva Z.I.** – Doctor of Pedagogics, Professor (Chelyabinsk)  
**Khudoborodov A.L.** - Doctor of History, Professor (Chelyabinsk)  
**Usova A.V.** – RAE Academician, Doctor of Pedagogics, Professor (Chelyabinsk)  
**Fedotenko I.L.** - Doctor of Pedagogics, Professor (Tula)  
**Shibkova D.Z.** – Doctor of Biology, Professor (Chelyabinsk)  
**Shiganova G.A.** – Doctor of Philology, Professor (Chelyabinsk)

Established by: Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education  
(FSBEI HPE) “Chelyabinsk State Pedagogical University”

The journal is registered in the International Registration Directory, Paris.

The journal is registered by the Ministry of Press, Broadcasting and Mass Communications of the  
Russian Federation

**Registration certificate PI № FS77-35205, 4.02.2009.**

Distributed by subscription and by retail.

Postal index in “Rospechat” catalogue – 70095

«Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University» is included into the System of the Russian  
Science Citation Index (RSCI)

The authors of the published articles are liable for accuracy of the quotations, names and other in-  
formation, as well as for keeping the intellectual property laws

Material republication from the journal is only with editorial staff’s permission.

Reference to the journal is required.

**ISSN 1997-98-86**

© FSBEI HPE « Chelyabinsk State Pedagogical University», 2014.

© «Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University», 2014.



**ВЕСТНИК  
ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА  
НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ. ИЗДАЕТСЯ С 1995 ГОДА.**

**СОДЕРЖАНИЕ**

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

<b>АБДРАФИКОВА А.Р.</b> ГУМАННО-ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ ГУМАНИЗМА В ИСТОРИИ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ .....	9
<b>АДАМЕЦКАЯ Т.Н.</b> ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИМПРЕССИОНИСТИЧЕСКОГО МИРОВОСПРИЯТИЯ .....	18
<b>АЛЕХИНА Н.В.</b> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНО-ЦЕННОСТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ .....	26
<b>АНДРЕЕВА Е.В.</b> ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	35
<b>АРСЛАНАЛИЕВ А.К.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ .....	43
<b>АФНАСЬЕВА О.Ю., ФЕДОТОВА М.Г.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	51
<b>БАЖЕНОВА И.В., ГРИНБЕРГ Г.М., ИВКИНА Л.М.</b> РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ИНЖЕНЕРОВ В УСЛОВИЯХ МЕЖВУЗОВСКОЙ КООПЕРАЦИИ .....	62
<b>БАШАРИНА О.В.</b> ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС СПЕЦИАЛЬНОСТИ КАК ЭЛЕМЕНТ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ .....	70
<b>ВИКТОРОВ Д.В., ПОПОВА А.А., АЙТКУЛОВ С.А.</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ МОЛОДЕЖИ .....	83
<b>ВОЛОДИНА Е.Д.</b> СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ФОРМ МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ .....	93
<b>ВЫЛЕГЖАНИНА И.А., КУСОВА М.Л.</b> ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ .....	103
<b>ГНАТЫШИНА Е.А.</b> АКТУАЛИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КАК ПРИОРИТЕТНОЙ УЧЕБНОЙ ФУНКЦИИ .....	116
<b>ЕРОФЕЕВ В.К., ТИМОФЕЕВ Ю.П.</b> РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК СРЕДСТВО УЛУЧШЕНИЯ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА .....	124
<b>КАПИЧНИКОВА О.Б., РОМАНОВА О.В., КАПИЧНИКОВ А.И.</b> РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ БАКАЛАВРИАТА, МАГИСТРАТУРЫ И АСПИРАНТУРЫ .....	133
<b>КЛЫКОВА Л.А., ЮНУСОВА Е.Б.</b> ПАРТИЦИПАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ .....	141
<b>КОРСАКОВА Е.В.</b> К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПАХ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	153
<b>ЛЬВОВ Л.В.</b> ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СРЕДА КАК КОМПЛЕКС УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЕКТИРУЕМОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ.....	162

<b>ПЕТРЕНКО С.С. СПЕЦИФИКА ВООБРАЖЕНИЯ РАСТОРМОЖЕННЫХ ДЕТЕЙ .....</b>	<b>173</b>
<b>ПОТАПОВА М.В. СОВРЕМЕННЫЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОТСЛЕЖИВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ И УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ .....</b>	<b>181</b>
<b>РАДЖАБОВ И.М., ШАХБИЕВА Х.Х. НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В СИСТЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.....</b>	<b>194</b>
<b>РЕБРИНА Ф.Г., ЛЕОНТЬЕВА И.А. ЭТАПЫ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА НА ПЛАТФОРМЕ MOODLE .....</b>	<b>204</b>
<b>РЯБОВ П.А. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ТУРИСТСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ.....</b>	<b>214</b>
<b>СЕДАКОВА В.И., СИНЕБРЮХОВА В.Л., НОВОСЕЛОВА О.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА .....</b>	<b>224</b>
<b>СТИХОВА А.М. ИНТЕГРАТИВНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ В ВУЗЕ .....</b>	<b>234</b>
<b>СУЛТАНБАЕВА К.И. КОНЦЕПЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX - НАЧАЛЕ XX ВВ. ....</b>	<b>250</b>
<b>ЦЫБУЛЬКО И.П. ИТОГОВЫЙ КОНТРОЛЬ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД .....</b>	<b>261</b>
<b>ЧУРАШОВ А.Г. ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ БАЛЬНОЙ ХОРЕОГРАФИЕЙ .....</b>	<b>274</b>

#### **ФИЛОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ**

<b>АППОЕВ А.К. СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПАРЕМИЧЕСКИХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ ЯЗЫКЕ .....</b>	<b>281</b>
<b>ДИАНОВА Л.П. ОБ ОСОБОЙ ФУНКЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НА ЕВРАЗИЙСКОЙ ТЕРРИТОРИИ .....</b>	<b>290</b>
<b>КУШНЕРУК С.Л. КОНКРЕТНО-ТИПОВЫЕ МОДЕЛИ ТЕКСТОВЫХ МИРОВ В БРИТАНСКОЙ РЕКЛАМЕ.....</b>	<b>300</b>
<b>ПЛИСОВ Е.В. СУГУБАЯ ЕКТЕНИЯ КАК ЧАСТОТНЫЙ ЛИТУРГИЧЕСКИЙ ТЕКСТ: АНАЛИЗ ПЕРЕВОДОВ НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ БОГОСЛУЖЕБНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ.....</b>	<b>308</b>
<b>САМСИТОВА Л.Х. КУЛЬТУРНЫЕ КОНЦЕПТЫ В ЭПИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ БАШКИРСКОГО НАРОДНОГО ЭПОСА «КУЗЫЙКУРПЭС МЕНЭН МАЯНЬЫЛЫУ»).....</b>	<b>319</b>



---

---

## ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.022

ББК 74.03

**Абдрафикова Альбина Ринатовна**

кандидат педагогических наук,

доцент

Казанский (Приволжский) Федеральный университет

г. Казань

**Abdrafikova Albina Rinatovna**

Candidate of Pedagogics,

Associate Professor

Kazan (Volga Region) Federal University

Kazan

albina112000@yahoo.com

**Гуманно-творческий потенциал развития и становления гуманизма в истории теории и методики обучения и воспитания**

**Humanely creative development and formation of humanism in the history of the theory and methodology of up-bringing and education**

В статье дается анализ историко - педагогическим, философским и методическим аспектам развития гуманистической парадигмы образования. Поэтапно раскрываются стадии становления гуманизма на этапе развития человечества, начиная с эпохи Возрождения как самой переломной эпохи олицетворения истинных гуманистических идеалов. В статье впервые дается аргументация процесса становления гуманизма эпохи Возрождения до конца XX столетия. Раскрываются основные методические принципы и идеалы воспитания, присущие историческим поколениям.

The article analyzes the historical, pedagogical, philosophical and methodological aspects of the development of humanistic educational paradigm. The development of humanism is thoroughly revealed in the process of human development, beginning with the Renaissance as the most critical epoch of true humanistic ideals. The article gives argumentation to the process of developing of the Renaissance humanism up the end of the XX century for the first time. The basic methodological principles and ideals of education of the inherent historical generations are revealed in the article.

**Ключевые слова:** парадигма, гуманизм, гуманизация, гуманистические тенденции, исторический период, гуманизм Возрождения, гуманистические идеалы, Просвещение, методика воспитания.

**Key words:** paradigm, humanism, humanization, humanistic tendencies, historical period, Renaissance humanism, humanistic ideals, Enlightenment, methodology of up-bringing.

Проблема гуманизма всегда волновало общество и изменялось отношение к ней в каждой отдельной эпохе, но свое истинное обречение получило только в эпоху Возрождения. Значение эпохи Возрождения состоит в том, что человек в ней возвышается в своем противостоянии природным и даже божественным силам. Гуманистические идеи эпохи Возрождения возникли не на пустом месте, а явились следствием использования ценнейшего и богатейшего опыта предшествующих этапов развития гуманизма. Мир нового человека, его физическое и нравственное совершенство, борьба за утверждение подлинно человеческих идеалов воспевали выдающиеся философы, писатели, художники и скульпторы того времени (Петрарка, Леонардо да Винчи, Микеланджело, Рафаэль, Тициан, Данте, Шекспир и многие другие). Лозунгом этой эпохи становится античное изречение: «Я человек, и ничто человеческое мне не чуждо». Анатоль Франс, в частности, писал: «Это вновь обретенный дух античности, это – воскрешенная античная словесность и науки. И как животворны, как жизнеспособны греческие и римские шедевры! Они восстают из тлена, и человеческая мысль мгновенно разрывает их саваны. Из таких раскиданных по всему свету обломков, пролежавших под спудом более тысячи лет, вдруг выбивается вечный источник обновления» [5].

Гуманисты эпохи Возрождения совершили коренную ломку в методологии познания человека. Этой эпохе принадлежит заслуга в создании целостной концепции человека. Прежде разрозненные гуманистические идеи и традиции были приведены в стройную систему мировоззренческих взглядов.

Гуманистический антропоцентризм эпохи Возрождения противостоит теоцентризму средневековья. В антропоцентризме Возрождения сам человеческий образ утрачивает свои абстрактные черты. Речь начинает идти о счастье и достоинстве конкретного человека. В противовес церковной идеологии, где в центре стоял бог, гуманисты центром мира провозгласили человека. В конечном



счете, произошло нарушение гармонии тела и духа, свойственной для средневековой модели человека.

Определенная непоследовательность была характерна гуманистам этого периода, связанная с тем, что они выражали интересы класса, который, будучи прогрессивным в эту эпоху, вместе с тем уже обнаружил свою эксплуататорскую сущность. Но логические и идейные противоречия становились все более отчетливыми в эпоху Возрождения [1]. В связи с этим в рамках гуманизма этого периода постепенно зарождались две тенденции, разница между которыми постепенно нарастала и в конечном итоге перешла в полную противоположность. Первая тенденция была представлена буржуазным гуманизмом, который в процессе исторического развития выражал собственные интересы класса буржуазии. Вторая выступала в виде демократического гуманизма, выражавшего интересы трудящихся масс общества. Взгляды этих двух тенденций в гуманизме существенно расходились. Если представители буржуазного гуманизма не шли дальше требований наделить каждого человека частной собственностью и стремились обосновать необходимость господства буржуазии, то сторонники демократического гуманизма говорили о том, что нужно вообще уничтожить то общество, где существует гнет, и создать такой строй, при котором «знания и почести являются общим достоянием».

Противоречивость гуманизма эпохи Возрождения заключалась также в утверждении эгоистического антропоцентризма в понимании человеческой цивилизации. Человек был поставлен в центр мироздания, считалось, что он может всемерно использовать окружающую природу, брать из нее все, что ему необходимо (впоследствии такой подход привел к всемирному экологическому кризису). Не учитывалось, что человек – всего лишь часть природы, а именно только такая концепция и должна лежать в основе гуманизма.

Главным событием, открывшим эпоху Нового времени стало появление естественных наук и рационализма (Г. Галилей, Ф. Бекон, Р. Декарт). Итак, гуманизм эпохи Возрождения постепенно сменился гуманизмом эпохи Просве-

щения (XVII – XVIII вв.) развитие которого по времени совпадало с периодом бурного расцвета капиталистической экономики. Этот период характеризовался верой в смену феодально-помещичьего строя, всеобщего благоденствия, утверждения «царства разума» и вечной справедливости.

Существование человека, идеал человека начинает связываться с его мышлением. Задачей становится познание природы, получение объективного знания о ней. В гуманизме эпохи Просвещения отразилось все лучшее, что было в прогрессивном, молодом и развивающемся классе буржуазии эпохи Возрождения. Считая, что все люди от природы равны и доброжелательны, они придавали решающее значение воспитанию гармонично развитой личности путем просвещения. Особое место в этот период занимала романтическая форма гуманизма в искусстве и литературе, которая появилась как реакция на французскую революцию и просветительскую идеологию. Просветители значительно преувеличивали роль моральной оценки людей, всерьез считая возможным исправление зла путем нравственной проповеди. Идея Просвещения состоит в том, что образование, как способ трансляции человеческого опыта от поколения к поколению должен строиться, исходя из общей установки о том, что в мире природном, социальном, даже собственно человеческом действуют объективные законы, которые не подчиняются человеку.

Тем самым, просветительская педагогика, ставшая не только автономной отраслью духовной культуры, но и универсальной линией философии, внесла особый вклад в идею гуманизации воспитания и образования. В эту эпоху наиболее полно был сформирован принцип природосообразности в педагогике, разработаны конкретные линии и особенности самовоспитания и взаимоотношения учителя и ученика, воспитателя и воспитанника.

Очень непростыми путями шла в XIX столетии передовая педагогическая мысль и практика. Нет прямого соответствия в таких закономерных принципах, как влияние философии на педагогику, с одной стороны, и, с другой, на другие сферы духовной жизни, например, литературу. Иногда это влияние многосту-



пенчато и опосредованно. Применительно к первой половине XIX века следует сказать, об утверждении активности человеческого сознания, самостоятельности и свободы личности, самоценности каждого индивида, помимо влияния просветительской мысли, и об огромном значении немецкой классической философии.

Лучшие идеи европейских и российских мыслителей-гуманистов (просветителей, декабристов) отразились в мировоззрении социалистов-утопистов, где видное место заняли такие мыслители, как В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н.А. Добролюбов, Н. Г. Чернышевский. Российские гуманисты XIX века призывали сочетать борьбу за осуществление высоких идеалов улучшения материальной и духовной жизни народа с идеями освободительной борьбы против засилья царского самодержавия, за отмену крепостного права. В. Г. Белинский, в частности, писал: «Отрекись от себя, подави эгоизм, попри ногами свое корыстное «я», дыши для счастья других, жертвуя всем для блага ближнего, родины, для пользы человечества, люби истину и благо не для награды, но для истины и блага» [2].

Основоположники марксизма, придали гуманизму революционно-политический характер. В трудах социалистов-утопистов марксисты обнаружили абстрактно-гуманистический подход к проблеме человека, согласно которому развитие личности рассматривалось лишь с позиции духовного самоусовершенствования, а гуманизм – как умозрительная категория, продукт чистого сознания. В соответствии с гуманистической традицией они провозгласили основным богатством и высшей ценностью общество человека: «Чем иным, - писал Маркс, - является богатство, как не абсолютным выявлением творческих дарований человека, без каких – либо других предпосылок, кроме предшествующего исторического развития, делающего самоцелью эту целостность развития... всех человеческих сил...» [6].

На протяжении двух с лишним веков последователи различных разновидностей гуманизма в Западной Европе и США организуют многочисленные

союзы и общества гуманистической направленности: «Американская гуманистическая ассоциация», «Британский этический союз», «Лига гуманистов Бельгии», «Лига гуманистов Голландии», гуманистические общества во Франции, Германии, Норвегии, «Международный гуманистический и этический союз» и др. Они проводят многочисленные съезды, симпозиумы, издают специальные журналы, стремятся внедрить в сознание людей такие гуманистические идеи и ценности, как «гуманистический психоанализ», «философия свободы», «христианско-персоналистский гуманизм», «психоматематический гуманизм», «гуманный социализм» и др. [3].

Уже в первой половине XIX столетия в России обозначились два направления в теории и методике обучения и воспитания: общечеловеческого и национального образования. Они в какой-то степени соответствовали западной и славянофильской ориентации. Именно первая опиралась на идею свободной личности, на общечеловеческий идеал, критикуя несостоятельность авторитарного воспитания в сословно-крепостнической России. Эта тенденция имела множество самых разнообразных оттенков. Так, среди её приверженцев можно назвать великого гуманиста В.А. Жуковского, наставника царской семьи, человека глубоко религиозного и верящего, что учитель способен пробудить в душе будущего правителя лучшие чувства, открыв в нем человека. Славянофилы также уповали на нравственно-религиозные идеалы, однако искали их не столько во всемирном христианстве и гуманизме, сколько в национальной духовной истории. К западнической ориентации относят и революционных демократов В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского, Н.И. Писарева, страстно отстаивавших идеи достоинства личности и создания условий для её саморазвития.

Во второй половине века, особенно в годы реформ, русская педагогика выходит на высокий профессиональный уровень. Выдающиеся педагоги отстаивают идеи свободного гуманного воспитания. Уже в XIX столетии обозначи-



лись те тенденции и направления отечественной и западной педагогики, которые продолжали развиваться и в XX столетии.

Развитие идеи гуманизма в России в XX веке переживает сложный период после Октябрьской революции 1917 года. Во времена строительства социализма в нашей стране началась откровенная пропаганда жестких форм поведения, как якобы необходимого для проявления классовой принципиальности и требовательности. Образ «железной карающей руки» был превращен в символ социализма, а проявление таких социальных чувств, как доброта, милосердие, сострадание, человеколюбие, клеймились, как потеря «классового чутья», как проявления «политического либерализма», примиренчества. Психология репрессивной практики сталинского режима проявила себя в послевоенные годы и выразилась в широком распространении административно – бюрократических методов построения социализма, в хозяйственно – экономической, социально – политической и даже духовно – нравственной жизни, в культуре, образовании и воспитании. Подобные явления привели к девальвации высочайших гуманистических ценностей, выработанных человечеством.

В конце 80-х – начале 90-х годов прокатилась волна обновления, поднявшаяся почти во всем мире, которая все более ощутимо показывает настоятельную необходимость гуманистических перемен. В основе их лежит кризис советской модели общественного устройства, который углублялся на протяжении десятилетий. Разрабатываются теоретические основы нового облика гуманизма, в соответствии с которым о реальном экономическом и социальном прогрессе стали судить по тому, как удалось обеспечить рост благосостояния людей, расцвет экономики, техники, науки, культуры и образования. Движение в этом направлении наиболее полно и органично отвечает принципу гуманизма.

В конце XX века в современной культуре наблюдается смена парадигм: от технократической к гуманистической. Доминанта технократической парадигмы (уподоблявшей человека «винтику») определялась тем, что после второй мировой войны в общественном сознании людей господствовала вера в неограни-

ченные возможности научно – технического прогресса. В это же время обостряются глобальные проблемы человечества: экологические, демографические, социальные, что потребовало пересмотра отношения к человеку, иерархии общественных ценностей и законодательного введения в качестве приоритетного...

Таким образом, педагогическая мысль XIX – XX столетий ярко обозначила основные тенденции, которые критически осмысляются современными российскими сторонниками гуманизации педагогики. Прежде всего, речь идет о различном понимании такой центральной категории гуманизма как свободная личность, о разных концепциях соотношения личности и социума, социального и экзистенциального начала человека, общечеловеческого и национального. Новый гуманистический идеал – свободно общающаяся, коммуницирующая с другими людьми личность. Сегодня они особенно актуализировались: любое политическое событие, научное открытие, новую теорию и т. п. мы оцениваем в зависимости от того, как они соотносятся с проблемами человеческого бытия, принципами социальной справедливости и прогресса, насколько соответствуют насущным потребностям людей. Эти изменения не новы в истории человечества, они связаны с новой проходящей в наше время глубокой трансформацией мира, когда в течение нескольких десятилетий общество радикально перестраивает себя: свой взгляд на мир; свои основные ценности; свою социальную и политическую структуру; свою культуру; своё образование; свои ключевые институты [4]. Как утверждают современные ученые – философы, если появление человека привело к возникновению гуманизма, то в наши дни исчезновение гуманизма угрожало бы самому существованию человека.

#### **Библиографический список**

1. Абдрафикова А. Р. Развитие гуманистической парадигмы и ее проявление в системе высшего педагогического образования.//Дисс. [Текст] - Казань, 2005. С. 28.
2. Белинский В. Г. Собр.соч. [Текст] - М., – 1948. – Т.1. С. 17-18.
3. Ковалев С. М. Реальный гуманизм и его противники.[ Текст] - М., - 1975. С. 112.



4. Москвич Ю.Н., Диев В.С. // Вестник КГПУ [ Текст] - Красноярск, 2013. №2. С. 15.
5. Франс А. Собр.соч [ Текст]. - М., – 1959. С. 693-694.
6. Энгельс К., Маркс Ф. Соч. – 2-е изд [ Текст]. - М. – 1860. С. 476.

#### **Bibliography**

1. Abdrafikova A. R. The development of the humanistic paradigm and its manifestation in a system of the higher pedagogical education.//Diss [Text] - Kazan, 2005. P.28.
2. Belinskiy V.G. Coll. [Text] - М. – 1948. – V.1. P.17-18.
3. Kovalev S. M. Real humanism and its opponents. [Text] - М. – 1975. P.112.
4. Moskvich Y. N., Diev V. S. Education towards new shores: finding answers to global challenges//KGPU Journal, [Text] – Krasnoyarsk, 2013. №2. P. 15.
5. Frans A. Coll.[Text] – М. – 1959. – p.693-694.
6. Engels K., Marks F. Coll. 2 edition [Text] – М., - 1860. – p. 476.

УДК 7.036.2

ББК (Щ) 85.103 (3)

**Адамецкая Татьяна Николаевна**

кандидат культурологии,  
доцент

кафедра декоративно-прикладного искусства и дизайна  
Нижевартовский государственный университет  
г. Нижневартовск

**Adameckâ Tatyana Nikolaevna**

Candidate of Culturology,  
Assistant Professor

Department of decorative-applied art and design  
Nizhnevartovsk State University  
Nizhnevartovsk  
[adametskayatn@mail.ru](mailto:adametskayatn@mail.ru)

**Гносеологический аспект импрессионистического мировосприятия**  
**Epistemological dimension impressionistic worldview**

Статья посвящена рассмотрению импрессионистического метода в контексте западноевропейской познающей парадигмы. Прослеживается влияние гносеологических установок художников-импрессионистов на содержательный и формальный (технический) компоненты их творческого метода.

The article discusses the Impressionist technique in the context of Western European cognitive paradigm. Shows the influence of epistemological installations impressionists on substantive and formal (technical) components of their creative method.

**Ключевые слова:** импрессионизм, импрессионистический метод, субъектно-объектная парадигма, гносеологическая установка, импрессионистическое мировосприятие.

**Key words:** impressionism, impressionistic technique, subject-object paradigm, the epistemological setting, impressionistic worldview.

В процессе изучения импрессионизма как явления культуры и особого типа мировосприятия, невольно обращает на себя внимание факт отсутствия у художников-импрессионистов каких бы то ни было манифестов и теорий. Может возникнуть впечатление, что их в принципе и не было, так старательно умалчивали о них художники. Составить программу импрессионизма, опираясь лишь на такие источники как письма художников и воспоминания их современников не очень легко. В опубликованной переписке художников-импрессионистов проблема теоретического обоснования искусства практически



не затрагивается. Они писали о чем угодно, но только не о целях своего творчества, не о художественных идеалах. Кажущееся отсутствие программы было принято некоторыми исследователями за доказательство отсутствия таковой у импрессионистов. Однако, в данном случае, отсутствие программ и манифестов говорит скорее о присутствии импрессионизма: «Просто в полном и прямом соответствии с важнейшими принципами импрессионизма свои идеи и теории художники не оформляли и не обнародовали» [1, 11]. Истинными манифестами импрессионистов стали произведения их кисти. Однако каковы причины столь упорного нежелания теоретизировать? Ответ на данный вопрос станет очевидным, если попытаться раскрыть их гносеологические установки.

Приведем немногочисленные высказывания художников-импрессионистов, воспоминания их близких, которые бы отражали отношение художников к процессу познания. Сын Огюста Ренуара – Жан – так характеризовал отношение художника к интеллектуалам: «Ренуар любил разговаривать с моделями, слушать их. И непременно, чтобы речь шла о каких-нибудь пустяках. Он хотел, чтобы модель отрешалась от серьезных мыслей, растворялась в бездумье, близкой вечности. Никакого напряжения духа или тела. Возможно, что дар безмятежности, которым обладают женщины и дети, служил дополнительной причиной его любви писать именно их. "Мужчины слишком напряжены, они чересчур много думают!" По мнению Ренуара, серьезные заботы, переживания драматические и страстные откладывают на лице и теле печать переходящего. Искусство же, полагал он, приложимо только к вечному» [8, 18].

Рассуждения других импрессионистов, если и расходились с мнением Ренуара, то лишь в частностях. По мнению одного из немецких исследователей искусства XIX века, Р.Гамана, художнику-импрессионисту «нет дела, что было раньше; он не думает»; «он дает лишь то, что можно воспринять с одного взгляда, у него отсутствует... ретроспективность» [4, 93-94]. Еще один историк искусства, К. Моклер утверждал, что «Клод Моне никогда не теоретизировал, не только письменно, но даже устно...» [Цит. по: 1, 13]. Однако некоторые его

высказывания все же остались в истории. По свидетельству одного из современников, Моне как-то заявил: «Больше всего я жалею о том, что я кое-что знаю, и именно это мне больше всего мешает» [Цит. по: 2, 34]. Так же можно привести слова английского историка искусства К.Кларка, по мнению которого, истинным импрессионистам свойственен «редкий дар простодушия» [6, 202]. Однако при этом нельзя забывать, что импрессионисты в поисках «отрешенности» и «безмятежности» отлично сознавали – «чтобы быть художником, надо научиться распознавать законы природы» (О. Ренуар) [8, 205].

Почему же столь мирное, в сущности, искусство вызвало такую бурную реакцию и протест общества? И вновь мы обратимся к голосу современников: «Большинство людей, – писал французский поэт Поль Валери, – гораздо чаще видит рассудком, нежели глазами. Вместо цветowych поверхностей они различают понятия... воспринимать им свойственно скорее посредством слов, нежели с помощью сетчатки, и так неумело они подходят к предметам, так смутно представляют радости и страдания разборчивого взгляда, что они придумали красивые ландшафты. Прочее им не ведомо. Зато здесь они упиваются понятием, необычайно щедрым на слова... Никакие трансформации, которые вынашиваются неторопливым шагом, освещением, насыщенностью взгляда, их не затрагивают...» [Цит. по: 5, 83]. Таким образом, становится очевидным, что стойкое неприятие импрессионизма современниками и неоднозначность его оценок сегодня, могут быть обусловлены несоответствием гносеологических установок в системе импрессионистического мировосприятия традиционным для западно-европейской культуры рационалистическим методам постижения мира.

Приведем точку зрения отечественного востоковеда Т.Н. Снитко, которая обозначила основные гносеологические установки человека по отношению к действительности как «познание» (Западная культура) и «понимание» (Восточная культура). Нужно заметить, что принятые автором обозначения применяются не столько в психологическом, сколько в культурологическом и философском смыслах. Фундаментальное различие между этими установками кроется,



по мнению исследователя в позиции человека, осваивающего мир. При познающем отношении субъект противопоставляет себя постигаемому как объекту миру и выделяет в нем некоторые свойства, делая их предметом своего изучения. Возникает отношение известное как «S – O парадигма» (субъектно-объектная парадигма). Важно подчеркнуть, что не только науки функционируют в рамках субъектно-объектной парадигмы, но в значительной степени вся европейская культура, будучи антропоцентричной и рационалистичной, являет собой пример именно такого отношения. Для восточной модели постижения мира характерна позиция погруженности человека в мир: человек принимает себя в качестве одного из элементов целого. По мнению Т.Н. Снитко, «пространство японской культуры, также как и культурное пространство Индии и Китая, организовано по принципу Понимания, и культуры этих стран представляют собой частные случаи действия единого базового механизма» [Цит. по: 10, 83].

Интересное преломление данная установка находит в искусстве Востока, в частности, в технике японской живописи. Японский и китайский живописцы (и зрители) во время работы разворачивают свиток на полу и смотрят на него сверху вниз. Когда европейский живописец пишет картину, он ставит ее перед собой на мольберт и сквозь картину смотрит в глубину построенного им пространства. «Европеец привык рассматривать картину как бы со стороны, противопоставляя себя изображенному миру. Китаец словно перемещает себя в изображение, делается участником этого изображения. Сливается с его ритмом. Здесь и тектонический прием соответствует мировосприятию» [3, 227-228]. Импрессионисты, конечно же, не уподоблялись японским художникам. Они писали картины, используя мольберт. Однако всему характеру их творчества свойственно преодоление отстраненного взгляда на объект извне, «тот жизненный порыв и дыхание живописи, та редкостная способность говорить на языке объекта, на языке цветов и трав, которые даются лишь немногим – тем, кто родился импрессионистом, а не просто стал им, ...кто может быть ... «только гла-

зом», и впитывать световые волны, «пифагорово пенье светил» с неистовостью слепорожденного после исцеления»» [7, 51].

Таким образом, именно выходом творческой деятельности художников-импрессионистов за рамки, обозначенные в западноевропейском искусстве субъектно-объектной познающей парадигмой, можно объяснить как нежелание обывателей понять, принять новый взгляд на мир, так и обвинения художников в неумении работать. Ведь насколько наука Нового времени стремилась к объяснению окружающей действительности, настолько искусство должно было обеспечивать ее описание. Очевидно, что художники, несогласные с системой чрезмерной формализованности, условности и зубрежки, отказывавшиеся творить согласно «законам нравственности» и «литературному жанру», неизбежно должны были столкнуться с жесткой критикой и такими претензиями как «отсутствие сюжета» произведения, «низменность» и «вульгарность» избранных тем и объектов изображения, «бессмысленность» произведений и т.д.

Еще одной стороной конфликта гносеологических установок явилась художественная практика импрессионистов. Ведь модели освоения человеком мира реализуются, когда находят непосредственное отражение в художественном творчестве, и, в том числе, на его техническом уровне. Обратимся к классической искусствоведческой работе «Секреты живописи старых мастеров», авторы которой Е.Л. Фейнберг и Ю.И. Гренберг вводят и обосновывают типологию «путей создания живописного изображения». По их мнению, существуют два основных «пути»: «тектонический» и «импрессионистический». Если дать самую общую характеристику, то различие заключается в способе работы художника: непосредственно с натуры или же на основе ранее приобретенного знания формы.

Тектонический метод заключается в постоянной активизации процессов памяти, абстрактного мышления. То есть первичные познавательные процессы (ощущения и восприятие) важны только с точки зрения сбора информации, которая в обязательном порядке должна быть переработана с привлечением обра-



зов памяти, воображения и проанализирована на каждом этапе создания произведения. Мастер, следующий классическим путем, создавал картину, чередуя отдельные стадии живописи и решая различные творческие задачи. Окончание классической картины определялось завершающей лессировкой. Если основной слой был проработан до нужной степени совершенства, то лессировка, обогащая цвет, приводила картину к законченности. Полноценное живописное изображение можно было получить только в результате строгого следования всем стадиям.

Иначе работал художник-импрессионист. По мнению Е.Л. Фейнберг и Ю.И. Гренберг, «образ предмета может быть передан путем непосредственного повторения последовательных светотеневых и цветовых наблюдений природы, без систематизации их, без установления основных закономерностей, вообще – без мыслительной абстракции» [11, 206-207]. В этом случае мы имеем дело с импрессионистическим методом, при котором художник как бы уходит в область непредвзятых наблюдений, «в моторный способ их передачи, где вкус и навык отданы на службу мгновенному впечатлению» [11, 207]. Процессы памяти и мышления в момент художественного творчества задействованы минимально. Импрессионистическая техника нерегламентирована, спонтанна, непосредственна. Интересно, что один из представителей неоимпрессионизма – Поль Синьяк – определял технику импрессионистов именно как «интуитивную и изменчивую», противопоставляя ей технику неоимпрессионистов, которая «сознательна и постоянна» [9, 121].

Развитие этих рассуждений можно обнаружить в искусствоведческом труде Б.Р.Виппера «Введение в историческое изучение искусства». В частности, он писал: «Начиная примерно с импрессионистов, категории рисунка, формы и колорита тесно связаны, срослись, кажутся непрерывным процессом: рисунок и колорит, лепка и композиция, тон и линия возникают и развиваются как бы в одно время» [3, 201]. Главное заключается в том, что импрессионист в своей работе не переходит постепенно от одной задачи к другой, не фиксирует

своего внимания, как старый мастер, последовательно на разных проблемах. «Импрессионист создает картину в непрерывном, нерасчлененном процессе живописи. Один и тот же живописный элемент – мазок корпусной краски – проходит от начала до конца работы... Теперь каждый мазок призван – как в начале работы, так и в конце – выявлять одновременно и рисунок, и объем, и цвет» [11, 209-210]. Следствием применения данной техники становится бесконечность процесса написания картины. «Момент окончания работы является условным: в любом месте холста художник может продолжать ее, накладывая новые мазки на подобные же, но ниже лежащие» [11, 209-210]. Художник всегда может продолжить живописный процесс. «Отныне художник не может ни доказать, что его картина закончена, ни возразить тому, кто попросит в данном положении остановить работу. Если это – передача впечатления, то мгновение в данном случае не имеет конца. Живопись можно прекратить, но нельзя закончить...» [11, 209-210].

Таким образом, можно сделать вывод, что в основе импрессионистического метода, нашедшего воплощение как в содержательной, так и в формальной стороне творчества художников-импрессионистов лежал особый тип мировосприятия, несоответствующий господствующей западноевропейской гносеологической парадигме.

### **Библиографический список**

1. Андреев, Л.Г. Импрессионизм = Impressionnisme: Видеть. Чувствовать. Выражать [Текст] / Л.Г.Андреев. – М.: Гелиос, 2005. – 320с.
2. Вентури, Л. От Манэ до Лотрека [Текст] / Л.Вентури. – М: Изд-во иностранной литературы, 1958. – 132с.
3. Виппер, Б.Р. Введение в историческое изучение искусства [Текст] / Б.Р.Виппер. – М.: Издательство В. Шевчук, 2004. – 368с.
4. Гаман, Р. Импрессионизм в искусстве и жизни [Текст] / Р.Гаман. – М.: Изогиз, Фабрика книги «Красный пролетарий», 1935. – 180с.
5. Даниэль, С. Сети для Протея: Проблемы интерпретации формы в изобразительном искусстве [Текст] / С.Даниэль. – СПб.: Искусство, 2002. – 304с.
6. Кларк, К. Пейзаж в искусстве [Текст] / К.Кларк. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – 304с.



7. Ляняшин, В.А. «...Из времени в вечность»: импрессионизм без свойств и свойства русского импрессионизма [Текст] / В.А.Ляняшин // Русский импрессионизм. Живопись из собрания Русского музея / авт.-сост. В. Круглов, А.Низамутдинова. – СПб.: [б. и.], 2002. – С.43-60.

8. Ренуар, Ж. Огюст Ренуар [Текст] / Ж.Ренуар. – М.: Изд-во Академии художеств, 1970. – 314с.

9. Синьяк, П. От Делакруа до неоимпрессионизма [Текст] / П.Синьяк // Ж. Сёра, П. Синьяк. Письма. Дневники. Литературное наследие... / под ред. К.Богемской. – М.: Искусство, 1976. – 335с.

10. Снитко, Т.Н. К вопросу о специфике организации японского культурного пространства [Текст] / Т.Н. Снитко // История и культура Японии / отв. ред. В.М. Алпатов. – М.: Крафт+, 2002. – С.252-270.

11. Фейнберг, Е.Л., Гренберг, Ю.И. Секреты живописи старых мастеров [Текст] / Е.Л.Фейнберг, Ю.И. Гренберг. – М.: Изобразительное искусство, 1989. – 317с.

### Bibliography

1. Andreev, L.G. Impressionism = Impressionnisme: See. Feel. Express [Text] / L.G.Andreev. - M.: Helios, 2005. - 320 p.

2. Venturi, L., From Manet to Lautrec [Text] / L. Venturi. - M: Publishing House for foreign literature, 1958. - 132 p.

3. Whipper, B.R. Introduction to the historical study of art [Text] / B. Wipper. - M.: Publishing V. Shevchuk, 2004. - 368 p.

4. Gaman, R. Impressionism in art and life [Text] / R. Gaman. - M.: Izogiz Edition, Factory "red proletarian" books, 1935. - 180 p.

5. Daniel, S. A network for Protea: problems of interpretation of the form in the Visual Arts [Text] / S. Daniel. - St. Petersburg: Art, 2002. - 304 p.

6. Clark, K. Landscape in art [Text] / K. Clark. - St. Petersburg: Abc classics, 2004. -304 p.

7. Lenyashin, V.A. "...From time to eternity ": Impressionism with no properties and properties of Russian Impressionism [Text] / V.A.Lenashin // Russian impressionism. Painting from the collection of the State Russian Museum / independent-compl. V. Kruglov, O. Nizamutdinova. - St. Petersburg: [b.], 2002. - P.43-60.

8. Renoir, J. Auguste Renoir [Text] / J. Renoir. - M.: Publishing House of the Academy of Arts, 1970. - 314 p.

9. Signac, P. From Delacroix to neo-Impressionism [Text] / P. Signac // G. Seurat, P.Signac. The Letters. Diaries. Literary heritage ... ed. K. Bohemian.- M.: Art, 1976. -335 p.

10. Snitko, T.N. So-called the specifics of Japanese cultural space [Text] / T.N.Snitko / History and culture Japan /hole. Ed. V.M. Alpatov. - M.: Kraft+, 2002. - P.252-270.

11. Feinberg, E.L., Grönberg, J.I. Secrets of painting old masters [Text] / E.L. Feinberg, J.I. Grönberg. - M: Izobrazitelnoe Iskusstvo, 1989. – 317p.

УДК 378:4 (07)

ББК 74.480:81.2 - 9

**Алехина Надежда Викторовна**

преподаватель

кафедры иностранных языков

Челябинский филиал

Университета Российской академии образования

г. Челябинск

**Alekhina Nadezhda Viktorovna**

Senior lecturer

of the foreign languages department

University of the Russian Academy of Education

Chelyabinsk branch

Chelyabinsk

[2105nadia@mail.ru](mailto:2105nadia@mail.ru)

**Методологические основы построения системы формирования дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов**

**Methodological basis of the system-building of discourse –valuable competence formation of future linguists**

Данная статья посвящена методологическим подходам построения системы формирования дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов: системному, интегративно-деятельностному и компетентностному.

The article is devoted to the methodological basis of system of discourse-valuable competence formation of future linguists. These are the system, the integrative - active and competence approaches.

**Ключевые слова:** компетенция, дискурсивно-ценностная компетенция, формирование, будущие лингвисты, системный подход, интегративно-деятельностный подход, компетентностный подход.

**Key words:** competence, discourse-valuable competence, formation, future linguists, system approach, integrative – active approach, competence approach.

Профессиональная деятельность лингвиста, связанная с повышенной коммуникативной активностью, требует сформированности дискурсивно-ценностной компетенции, которая позволяет корректно выстраивать собственное коммуникативное поведение в прагматическом контексте социальной ситуации, осознанной и интерпретированной через призму социокультурных ценностей и собственных ценностных ориентаций. Дискурсивно-ценностная компетенция представляет собой вид профессиональной компетенции лингвиста, обеспечивающей восприятие, интерпретацию и продуцирование дискурсов с учетом профессиональных и общественных ценностей в контексте межкуль-



турного профессионально-коммуникативного взаимодействия и требует целенаправленных действий по формированию. Для его осуществления, прежде всего, необходимо определиться с методологическими основами: выбрать и реализовать методологические подходы.

При анализе состояния проблемы формирования дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов в части разработки ее методологических оснований наиболее продуктивной представляется идея привлечения комплекса подходов, взаимодополнение которых обеспечивает разностороннее рассмотрение изучаемого педагогического феномена. Решая данную задачу, будем принимать во внимание три основных параметра, позволяющих описать педагогическую систему с достаточной степенью полноты: структура системы, ее наполнение и возникающее эмерджентное свойство (т.е. результат функционирования).

Для исследования столь сложного и многоаспектного явления, как формирование дискурсивно-ценностной компетенции, мы выбрали три методологических подхода (системный, интегративно-деятельностный и компетентностный) исходя из следующего: системный подход обеспечит выявление конструктивных особенностей системы формирования дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов, интегративно-деятельностный ее содержательное наполнение, а компетентностный – ключевых характеристик результата всего процесса.

*Системный подход*, относящийся к группе подходов общенаучного уровня методологии, в литературе трактуется как ориентация исследования на изучение объекта как педагогической системы (В.Г. Афанасьев, Л. Берталанфи, И.В. Блауберг, Дж. Ванн Гиг, В.М. Панченко, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.).

Формирование дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов имеет целенаправленный характер, согласуется с закономерностями развертывания педагогического процесса, имеющего специфическую структуру и компонентный состав (диагностика, мотивация, трансляция и восприятие учебной информации, повторение, проверка и оценивание и др.), а его целостность обес-

печивается наличием разнообразных связей. Следовательно, исследуемый нами феномен может быть идентифицирован как система.

К системным свойствам исследуемого феномена относятся: элемент, компонент, связи и системообразующие факторы [1].

Формирование дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов является компонентом системы их профессиональной подготовки в вузе; обладает системным характером и как педагогическая система является открытой, отграниченной от среды профессиональной подготовки, целостностной, гибкой, управляемой, вариативной, потенциально развивающейся; обладает следующими системными свойствами: ее внутреннее содержание определяют нормативно-регламентационный, мотивационно-ориентационный, методико-технологический, контрольно-корректирующий компоненты; элементом является педагогическая задача, которая решается в процессе достижения запланированного результата; системообразующими факторами – цель (внешний фактор) и самоуправление процессом формирования дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов (внутренний фактор); совокупность связей представлена прямыми и обратными связями, связями преобразования и управления, переноса информации.

Позиционируя процесс формирования дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов как сложную систему, целостность которой достигается на основе интеграции составляющих ее элементов, находящихся во взаимосвязи и взаимодействии, а эмерджентное свойство носит комплексный характер, возникающий в ходе интеграции обучающих (дискурсивная составляющая) и воспитательных (ценностная составляющая) воздействий, мы приходим к необходимости дополнения системного подхода интегративно-деятельностным.

*Интегративно-деятельностный подход* мы трактуем как комплексную методологическую ориентацию исследования на изучение объекта как явления, в рамках которого реализуется интегративная деятельность субъектов для достижения общей цели.



Основы интегративно-деятельностного подхода в отечественной педагогике заложены в работах К.А. Абульханова-Славская, В.С. Безрукова, Е.О. Галлицких, С.И. Глухих, Н.В. Ипполитова, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Н.М. Халимова, Н.К. Чапаев, В.Д. Шадриков, А.Н. Ярыгин и др.

В ходе изучения научной литературы [3] было установлено, что явление, которое изучается с использованием данного подхода, должно иметь деятельностную природу и являться педагогическим процессом.

Теоретический анализ атрибутивных свойств формирования дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов показал, что к данному феномену применим интегративно-деятельностный подход, поскольку он, во-первых, позволит дать общую интегративную характеристику деятельности субъектов (преподавателя и студентов-лингвистов): методы, формы, средства их взаимодействия и, во-вторых, даст возможность выявить пути и средства интегрированного формирования и дискурсивной, и ценностной составляющих.

Итак, реализация данного подхода осуществлялась с учетом следующих положений: интегративно-деятельностный подход, обладая исследовательским потенциалом, обеспечивает выбор средств педагогической деятельности, выявление возможностей для совершенствования процесса профессиональной подготовки через интеграцию деятельности субъектов образовательного процесса, согласование его организации, содержания, результатов с потребностями социума, будущей профессиональной деятельности, определение и обоснование соответствующего аппарата измерения, форм и методов коррекции. Дискурсивно-ценностная компетенция есть интегративный результат профессиональной подготовки будущих лингвистов, в котором диалектическое единство дискурсивной и ценностной составляющих обеспечивается интериоризацией и экстериоризацией творческого опыта коммуникативного взаимодействия; субъектами деятельности выступают преподаватель и студент, объектом – совершенствующаяся личность будущего лингвиста, средствами – воспитательные и дидактические средства, методами – интерактивные методы обучения, а результатом – ин-

тегративно-ценностная компетенция будущего лингвиста. Формирование дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов требует обеспечения интеграции на всех уровнях (межпредметном, внутрипредметном, межличностном и внутриличностном) и предполагает комплексное использование методов, способов и средств, обеспечивающих личностное развитие студента.

Таким образом, задавая общие конструктивные особенности авторской системы, системный и интегративно-деятельностный подходы, тем не менее, не позволяют определить ее адекватное внутреннее наполнение, которое задается содержанием формируемого вида компетенции, поэтому указанные подходы целесообразно дополнить компетентностным, который, раскрывая строение дискурсивно-ценностной компетенции, одной из стратегических целевых ориентаций процесса профессиональной подготовки лингвистов, позволит выявить дидактическое наполнение разрабатываемой системы.

*Компетентностный подход* мы трактуем как принципиальную ориентацию исследования на изучение содержания объекта, как явление компетентностной природы, т.е. представляющего собой комплексный результат образовательного процесса, которое является личностным новообразованием и обладает потенциалом для формирования. Его основы заложены в работах В.А. Адольфа, В.И. Байденко, А.С. Белкина, А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, Г. Клемпа, Д. Мак-Клеланда, А.К.Марковой, Д. Равена, А.В. Хуторского, К Шнайдера и др.

Как показал проведенный анализ, дискурсивно-ценностная компетенция в иерархии «ключевые → базовые → специальные» компетенции относится к уровню базовых, которые обеспечивают реализацию профессиональной деятельности лингвистов в целом.

Формируемая дискурсивно-ценностная компетенция включает знания, умения, профессионально значимые личностные качества и ценностные ориентации, обеспечивающие эффективное осуществление коммуникативного межличностного взаимодействия. Проведенный анализ исследований в области



компетентностного подхода [1; 2] показал, что результатом его реализации должна стать содержательная характеристика состава дискурсивно-ценностной компетенции будущего лингвиста, в соответствии с которым будет осуществляться программно-содержательное наполнение авторской системы.

Сформулируем ключевые положения реализации компетентностного подхода, отражающие специфику формирования дискурсивно-ценностной компетенции будущего лингвиста: компетентностный подход, обладая исследовательским потенциалом, обеспечивает выявление возможностей для совершенствования образовательного процесса через согласование его организации, содержания, результатов с потребностями социума, определение и обоснование соответствующего этому состава компетенций, позволяющих личности профессионально выстраивать коммуникативное взаимодействие с представителями своей и иноязычной культуры; формируемая компетенция представляет собой открытую, динамичную систему, отражающую способность и готовность лингвиста выполнять профессиональную коммуникативную деятельность в определенных обстоятельствах и условиях, адекватно реагируя на их изменения; компетенция как важнейший фактор идентификации личности в профессиональной среде имеет социально-деятельностный характер и предполагает при формировании изменения в когнитивной, операционально-технической и поведенческой личностных сферах; содержание дискурсивно-ценностной компетенции детерминируется спецификой профессионально-лингвистического дискурса, культурно-ценностными нормами, особенностями профессии и функционалом лингвиста, а также требованиями к подготовке такого специалиста в вузе.

В табл. 1 представлено выявленное нами наполнение дискурсивно-ценностной компетенции, которое должно быть сформировано у будущих лингвистов в процессе функционирования авторской системы.

### Наполнение дискурсивно-ценностной компетенции лингвиста

Наименование компонентов	Содержание	
	Дискурсивный аспект	Ценностный аспект
Знания	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Основные понятия речи (стили, типы, строение описания, повествования, рассуждения, способы связи предложений в тексте и т.д.);</li> <li>• способы вербализации предмета общения в дискурсе;</li> <li>• типы взаимодействия и др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Правила профессиональной этики;</li> <li>• нормы коммуникативного поведения;</li> <li>• культурные традиции и др.</li> </ul>
Умения	<p><i>Планово-прогностические умения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• планировать речевое поведение;</li> <li>• прогнозировать ход развития дискурса;</li> <li>• прогнозировать информационное содержание дискурса;</li> <li>• мотивировать на коммуникативное взаимодействие и др.</li> </ul> <p><i>функционально-практические умения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• воспроизводить известные способы коммуникации;</li> <li>• выбирать адекватный ситуации тип дискурса;</li> <li>• использовать лексические, стилистические, жанровые ресурсы для продуцирования дискурса;</li> <li>• логически выстраивать высказывания;</li> <li>• интерпретировать текущую ситуацию дискурса с учетом всех факторов и др.</li> </ul> <p><i>контрольно-аналитические умения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• анализировать коммуникативную ситуацию;</li> <li>• анализировать дискурс с точки зрения циркулирующей информации;</li> <li>• контролировать собственное речевое поведение;</li> <li>• контролировать и оперативно корректировать ход развития дискурсивной ситуации и др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Учет социокультурных норм страны изучаемого языка в коммуникативном поведении;</li> <li>• учет в общении исторического и культурного контекстов;</li> <li>• распространение ценностей культуры своей страны и страны изучаемого языка;</li> <li>• определение обоснованной оценки ситуации с учетом ценностных ориентаций;</li> <li>• соблюдение ценностно-этических норм;</li> <li>• интерпретация контекста взаимодействия с точки зрения реализуемых коммуникантами ценностных ориентаций и др.</li> </ul>
Профессионально-значимые личностные качества	<ul style="list-style-type: none"> <li>• коммуникабельность;</li> <li>• креативность;</li> <li>• наблюдательность;</li> <li>• эмпатия;</li> <li>• уверенность в себе и др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• тактичность;</li> <li>• толерантность;</li> <li>• объективность;</li> <li>• демократичность и др.</li> </ul>
Ценностные ориентации	<ul style="list-style-type: none"> <li>• общение;</li> <li>• личность собеседника;</li> <li>• коммуникативная комфортность и др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• культура;</li> <li>• морально-нравственные нормы страны;</li> <li>• профессиональная этика и др.</li> </ul>

Таким образом, привлечение компетентностного подхода позволит нам создать общую содержательную основу, в соответствии с которой будут разработаны учебная программа формирования у будущих лингвистов дискурсивно-ценностной компетенции, методико-дидактическое сопровождение и критериально-уровневые шкалы для оценивания его эффективности.

Приведенные выше свойства формирования дискурсивно-ценностной компетенции у будущих лингвистов, полученные в результате реализации системного, интегративно-деятельностного и компетентностного подходов, положены в



основу разработки авторской системы. Так, реализация системного подхода обеспечила определение ее компонентов: нормативно-регламентационного, мотивационно-ориентационного, организационно-технологического, процессно-моделирующего, контрольно-корректирующего; использование интегративно-деятельностного подхода позволило выявить наполнение каждого компонента: формы, средства и методы взаимодействия преподавателя и студентов, а также этапы формирования дискурсивно-ценностной компетенции (первичного ознакомления, информационного насыщения, неустойчивого и устойчивого проявления компетенции); применение компетентностного подхода определило содержание компетенции, которое должно быть усвоено и присвоено будущими лингвистами, и на основании этого наполнение соответствующей программы, включающей ознакомительный, содержательно-систематизирующий, имитационно-рефлексивный, апробационно-операционный, комплексно-деятельностный, интегративно-творческий блоки.

Апробация разработанной системы обеспечила эффективное формирование у будущих лингвистов дискурсивно-ценностной компетенции: по сравнению с началом эксперимента количество студентов с критическим уровнем ее сформированности сократилось на 24%, а с высоким – увеличилось на 16% по всей выборке.

Таким образом, выбранные методологические подходы (системный, интегративно-деятельностный и компетентностный) являются необходимыми и достаточными для решения проблемы формирования дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов через построение авторской системы.

### **Библиографический список**

1. Шапошников, К.В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков: Дис. ... канд. пед. наук [Текст] / К.В. Шапошников. – М., 2006. – 216 с.
2. Цеунов, К.С. Технология формирования межкультурной компетенции: практические аспекты [Текст] / К.С. Цеунов // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2011. № 4. – С. 88-96.

3. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов: Монография [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.

### **Bibliography**

1. Shaposhnikov, K.V. Contextual approach in the process of formation of the professional competence of future linguists and interpreters: dissertation of the candidate of pedagogical sciences [Text] / K.V. Shaposhnikov. – M., 2006. – 216 p.

2. Tzeunov, K.S. The technique of formation of intercultural competence: practical aspects [Text] / K.S. Tzeunov // Modern High School: Innovative Aspects. 2011. № 4. – P. 88-96.

3. Yakovlev, E.V. Pedagogical research: the context and results representation: Study [Text] / E.V. Yakovlev, N.O. Yakovleva. – Chelyabinsk: RBIM Publishing House, 2010. – 316 p.



УДК 378.19  
ББК 74.480.05

**Андреева Евгения Владимировна**

аспирант

кафедра педагогики и психологии детства

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

**Andreeva Evgenia Vladimirovna**

Post-graduate

Department of Pedagogy and Psychology of Childhood

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

eva2005@mail.ru

**Тьюторское сопровождение как механизм формирования профессиональной социализации студентов педагогического вуза**

**Tutor support as a mechanism of formation of professional socialization of students of pedagogical high school**

В данной статье рассматривается профессиональная социализация студентов педагогического вуза в период адаптации к профессионально-педагогической деятельности. Механизмом профессиональной социализации мы рассматриваем тьюторство как сопровождение студентов в профессиональном самоопределении.

This article examines the professional socialization of students of pedagogical high school in the period of adaptation to vocational and educational activities. We believe that professional socialization promotes tutoring as an accompaniment to the orientation of students in the teaching profession and retain it.

**Ключевые слова:** социализация, профессиональная социализация, адаптация студентов, тьютор, тьюторское сопровождение, индивидуализация.

**Key words:** socialization, professional socialization, adaptation of students, tutor, tutor support, individualization.

В последнее десятилетие те или иные аспекты проблемы социализации личности все чаще оказываются в фокусе внимания ученых-педагогов, известные авторы учебных пособий по педагогическим дисциплинам ставят социализацию как понятие не только социальной, но и общей педагогики (Г.М. Андреева, Ю.И. Кривов, В.А. Сластенин и др.), а также педагогики профессионального и дополнительного образования (Л.А. Амирова, М.Т. Громкова, Н.К. Сергеев и др.).

Проблема профессиональной социализации обуславливается общественной значимостью данного вопроса и характеризуется как сложный и многофак-

торный процесс. Сегодня сформирована нормативно-правовая основа решения кадровой проблемы: Трудовой кодекс Российской Федерации, Закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС последнего поколения и др.

Актуальность темы профессиональной социализации студентов педагогического вуза характеризуется ситуацией, которая сложилась в кадровом обеспечении системы российского образования: увеличивается доля выпускников педагогических вузов, которые не желают трудоустроиваться по специальности в образовательные учреждения; наблюдается процесс расслоения молодых специалистов: 15% нацелены на максимально быструю реализацию внутреннего потенциала своих профессиональных способностей и личностных качеств; 50% выпускников находятся в аморфном состоянии, не имея чёткого представления о том, как их знания и умения будут реализованы в профессиональной деятельности; 35% способных, перспективных молодых выпускников не знают ни границ своих возможностей, ни способов поиска хорошей работы.

Нам импонирует мнение В.Ф. Сафина, который, выделяя несколько форм социализации личности, определяет профессиональную социализацию как процесс поиска в приобретении профессии. По его мнению, финалом профессиональной социализации служит трудовая деятельность, в процессе которой личность утверждает себя как созидатель; глубоко осознает, что она не только создает материальные блага, но и формирует человеческие взаимоотношения [5].

Свой вклад в развитие теории профессиональной социализации внесли отечественные ученые, изучающие особенности планирования жизненной перспективы и формирование представлений о профессиональном будущем (К.А. Абульханова-Славская, М.Р. Радовель, М.Х. Титма, В.К. Шаповалов и др.). Некоторые исследователи рассматривают профессиональную социализацию как неотъемлемую часть жизненного самоопределения (Н.С. Пряжников, В.Ф. Сафин, С.Н. Чистякова и др.). Научные работы В.А. Нечаева посвящены вопросам институционализации и сущности профессионального образования и его роли в процессе социализации молодежи. В работах С.М. Богословского, Е.М. Де-



ментьева, Ф.Ф. Эрисмана и др. широко освещены вопросы профессионального развития личности и трудовой деятельности человека. В настоящее время проблема профессиональной социализации, становления и развития личности профессионала активно исследуются Е.А. Климовым, А.К. Марковой, С.В. Новиковым, Н.А. Перинской, О.В. Ромашовым, В.Д. Шадриковым.

Исследование показало, что профессиональная социализация студентов педагогического вуза формирует потенциал успешного включения индивида в процесс трудовой деятельности и поддержания высокого уровня профессиональной мобильности в течение всей жизни. Педагогические вузы при организации целенаправленного процесса профессиональной социализации, на наш взгляд, должны стремиться проектировать такое образовательное пространство социализации, в котором студенты наиболее полно и разносторонне с учетом индивидуальных способностей могли бы приобретать первоначальный профессиональный опыт и необходимые профессионально-личностные качества, такие как: профессиональная мобильность, креативность, профессиональная успешность и др.

Адаптация студентов в вузе выступает важнейшим этапом личностного развития и профессионального становления специалиста, которая характеризуется через освоение психолого-педагогических дисциплин, педагогическую практику и активное участие в общественной жизни вуза: олимпиадном движении, исследовательской деятельности, художественной самодеятельности, спортивной жизни.

Механизмом профессиональной социализации может являться тьюторство как эффективный ресурс сопровождения процесса адаптации студентов в образовательном пространстве высшей школы. Тьюторское сопровождение студентов приобретает большую актуальность как для педагогических вузов в связи с необходимостью подготовки высококвалифицированных педагогических кадров нового поколения, так и для всех высших учебных заведений в рамках реализации кредитно-модульной системы обучения. Министерство об-

разования и науки РФ заявляет о введении должности «тьютор» в школах страны с 2014 года (Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг.)

Понятия «тьюторство», «тьюторское сопровождение» не являются в строгом смысле слова новыми для современного образования. Тьюторство как оригинальная философия образования и ведущий способ организации образовательной системы берет начало в средневековых европейских университетах XII – XIV вв. В качестве особой педагогической позиции, а затем и должности, оно оформляется в известнейших древнейших университетах-городах Великобритании: сначала в Оксфорде, чуть позже в Кембридже.

В русскую педагогическую практику слово «тьютор» было введено М.Н. Катковым (13 января 1868 г. был учрежден Лицей Цесаревича Николая в Москве, где предусматривалась эта должность). Главной задачей тьютора было индивидуальное воспитание вверенных ему студентов [1].

Мы согласны с тем, что введение тьюторства на современном этапе при появлении системы профильного образования подтверждает важность этого направления профессиональной подготовки бакалавра для общеобразовательных учреждений и предполагает выделение в деятельности преподавателя вуза функций наставника. Под руководством тьюторов студенты работают над определёнными темами, связанными с основными учебными предметами; получают разнообразную методическую, социальную, психолого-педагогическую помощь; составляют программы курса обучения и подготовки к экзаменам; еженедельно анализирует проведённую самостоятельную работу [4, 21].

Университетская среда представляет собой открытое культурное пространство, в котором тьютор помогает выстраивать личные траектории, выполняя две основные функции – функцию посредничества и функцию сопровождения самообразования. Вторая функция наиболее важная, так как сопровождение самообразования является необходимым условием личного и профессиональ-



ного развития как для тьютора, так и для студента вуза как будущего специалиста.

Мы разделяем позицию Л.А. Богданович, которая рассматривает сущность тьюторства в вузе в виде сопровождения двух направлений – учебной и воспитательной деятельности [3].

В учебной деятельности тьютор помогает выявлению и развитию познавательных интересов, склонностей и способностей студентов, помогает организации условий для учебной деятельности и углублённой подготовки студентов по профилю избранной специальности. Тьютор отвечает за индивидуальную готовность каждого студента к сдаче экзаменационной сессии, оказывает помощь в освоении учебного материала, в последующем расширении и углублении академических знаний, стимулирует участие студентов в учебной работе вуза в соответствии с интересами и склонностями в студенческом самоуправлении. В данной системе тьютор рассматривается не только как преподаватель, а также как наставник, помогающий студенту развить способность мыслить, отбирать и критически анализировать факты, при этом он должен продолжать заниматься своим самообразованием, жить со студентами одними ценностями.

Воспитательная деятельность тьютора направлена на удовлетворение потребности студентов в усвоении педагогического опыта, способствует развитию организаторских и коммуникативно-интерактивных навыков. В данном направлении тьютор следит за выполнением студентами правил внутреннего распорядка вуза, посещением ими лекций и семинаров, следит за внешним видом студентов, за соблюдением ими правил режима дня, за принятием участия в воспитательных делах, мероприятиях факультета и вуза в целом.

Тьюторское сопровождение должно охватывать все сферы и этапы жизнедеятельности студентов высшей школы. Необходимо отметить, что процесс адаптации к обучению в вузе не является простым приспособлением личности к новой учебной среде и требованиям профессорско-преподавательского состава, а предполагает активный, осознанный характер вживания студента в образова-

тельную среду высшей педагогической школы. В свою очередь, именно адаптация к обучению в вузе является наиболее проблемной, поскольку данный элемент социальной адаптации личности призван стать тем необходимым фактором, который позволит первокурснику наиболее успешно включиться в качественно иной образовательный процесс. Деятельность тьютора помогает студентам педагогического вуза успешно адаптироваться к новым условиям обучения и воспитания, к жизни в коллективе, а также формированию профессиональной культуры.

Особую актуальность приобретает разработка и реализация тьюторского сопровождения студентов в период педагогической практики, которое основывается на учете принципа открытости образования, предполагающего овладение каждым студентом педагогического вуза культурой выбора своего профессионального педагогического пути. При тьюторском сопровождении педагогической практики студентов реализуются ценности индивидуализации, самоопределения, осмысленного отношения человека к своему будущему, возрастному движению. Дифференциация и индивидуализация содержания и организации педагогической практики обеспечивается вариативностью заданий, предлагаемых студентам с учётом уровня их теоретической готовности и этапа образовательной подготовки. Это напрямую связано с задачами гуманитаризации образования: научить человека использовать себя в соответствии со своими ценностями и образом будущего, видеть себя как потенциал и ресурс. В роли тьюторов в период прохождения студентами педагогической практики могут выступать методисты по педагогике и методике преподавания соответствующего предмета.

На завершающем этапе обучения в вузе, когда перед выпускником наиболее остро стоит проблема профессионального самоопределения и последующего трудоустройства, участие тьютора в процессе становления педагога, способствует закреплению профессионального выбора и формированию профессионально-педагогической направленности личности студента. Тьютор, участ-



в процессе поэтапного утверждения студента в сделанном им выборе специальности, укрепляет возрастание мотивационно-ценностного отношения к будущей профессии, психологической и нравственной готовности к усвоению знаний и умений, обеспечивающих успешную предстоящую профессионально-педагогическую деятельность.

Таким образом, в настоящее время введение тьюторского сопровождения в систему высшего педагогического образования представляется актуальным и эффективным. Тьюторство является одним из передовых и, на наш взгляд, перспективных педагогических средств, которое необходимо широко использовать в образовательной деятельности, в том числе в процессе профессиональной социализации студентов педагогических вузов.

### **Библиографический список**

1. Дудчик, С.В. Развитие познавательного интереса младших школьников средствами тьюторского сопровождения [Текст]/ С.В Дудчик: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.- М., 2008.-25с.
2. Ковалева, Т.М. Возможности тьюторского сопровождения в современном вузе.–[Электронный ресурс].–Режим доступа: <http://thetutor.ru/higher/article01.htm>
3. Ковалева, Т. М. Профессия «тьютор» [Текст]/ под ред. Т. М. Ковалевой, С. Ю. Поповой и др. - М.-Тверь: «СФК-офис», 2012. - 98с.
4. Радионова, Н.Ф., Исследование проблем высшего педагогического образования как путь совершенствования многоуровневой подготовки специалиста в сфере образования [Текст]/ Н.Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки: Коллективная монография. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 1999. – Вып. VII. – С. 7 – 17.
5. Сафин, В.Ф. Личность: факторы и условия самоопределения и самореализации. – Монография. [Текст]/ В.Ф. Сафин. - Уфа, 2007. – 107 с.

### **Bibliography**

1. Dudchik, S.V. The development of the cognitive interest of younger schoolboys means tutor support. / S.V. Dudchik. Dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences.-Moscow, 2008.-25p.
2. Kovaleva, T.M. features tutoring support in the modern university.-[Electronic resource]. - Mode of access: <http://thetu-tor.ru/higher/article01.htm>
3. Kovaleva, T.M. Job "tutor" / Ed. by T.M. Kovalevoj , S.Y. Popova and others - Moscow – Tver: «NFC office», 2012.-98p.
4. Radionova, N.F. Study of the problems of higher pedagogical education as a way of improving multi-level specialist training in the field of education / N.F.

Radionova, A.P. Tryapitsyna // Prepare a specialist in the field of education: Research and development to improve the training available: The collective monograph . - St. Petersburg.: Publishing RSPU. Herzen, 1999. - Issue. VII. - Pp. 7 - 17.

5. Safin, V.F. Personality: factors and conditions of self-determination and self-realization. - Paper. / V.F. Safin. - Ufa, 2007. -107 p.



УДК 378  
ББК 798.031

**Арсланалиев Абдусалам Казимагомедович**

соискатель

кафедра теории и методики профессионального образования  
Дагестанский государственный педагогический университет  
г. Махачкала

**Arslanaliev Abdusalam Kazimagomedovich**

competitor

of theory and methodology of professional education,  
Dagestan State Pedagogical University  
Makhachkala  
gadjiev82@mail.ru

**Педагогические условия формирования нравственно-правовой культуры личности**

**Pedagogical conditions of formation of moral and legal culture of the person**

В статье на основе анализа психолого-педагогической и специальной литературы рассматриваются условия формирования нравственно-правовой культуры личности, возможность формирования личности с социальными и профессиональными свойствами, характеризующими правовую культуру.

On the basis of analysis of psychological and pedagogical literature and considering the conditions of formation of moral and legal culture of the person, the person with the possibility of forming social and professional qualities that characterize the legal culture.

**Ключевые слова:** личность, условия, поведения, правовое образование, правовая культура, профессиональная подготовка, профессиональное образование.

**Key words:** personality, condition, behavior, legal education, legal culture, training and vocational education.

Анализ проблем формирования правовой культуры личности актуализирует вопросы с установлением причин, факторов и условий, детерминирующих не правовое поведение применительно к новым процессам и изменениям, происходящим в обществе. При этом под причинной связью понимается общественная связь между явлениями, где одна из причин порождает другое. Причинами, то есть следствием, преступности принято понимать негативные социальные процессы и явления, обусловленные закономерностями функционирования общества, которые порождают и воспроизводят преступления как свое законо-

мерное следствие, где выделяются причинные связи: временная, пространственная, состояния, функциональная, корреляционная [1,3,4].

*Временная связь* отражает действие явления или процесса по принципу «раньше - позже» и отличается разнообразием, поскольку возникает и зарождается на определенном промежутки точно так же, как изменяется, либо вовсе исчезает на другом временном отрезке.

*Пространственная связь* выражает распределение преступности на территории, распространенность тех или иных ее видов в зависимости от социальных, экономических, географических, демографических, этнографических и других различий, вследствие чего принято говорить о территориальных различиях преступности и ее причинах.

*Функциональная связь* выражает зависимость двух независимой переменной и функции, примером которого выступает зависимость между системой регистрации заявлений и сообщений о совершаемых преступлениях и уровнем ее латентности.

Корреляционная связь представляет собой - многофакторная связь в массовых системах, при которой изменения в одном ряду факторов в сторону возрастания или уменьшения вызывают изменения в другом их ряду.

В этом смысле причинность понимается как одна из форм детерминации, отражающих существенную особенность бытия - всеобщую связь, взаимозависимость явлений и процессов. В широком смысле она включает: причину, условие, результат, связь между причиной и следствием (условием и причиной, условием и следствием), обратную связь между следствием и причиной (условием).

Под причиной преступности или девиантного поведения понимается явление, которое при определенных условиях порождает, производит другое, рассматриваемое как следствие. При этом значительную роль в существовании преступного и девиантного поведения играют условия, им способствующие, характеризующие различные явления социальной жизни, которые не порожда-



ют преступность, но содействуют ее возникновению и существованию. Если причина создает возможность определенного следствия, то условие способствует реализации этой возможности [3,5].

Анализ социологической и юридической и психолого-педагогической литературы показывает, что причины формируются не одномоментное и не одной группой условий, а целым их комплексом, в течение довольно длительного времени [2]. Следует отметить, что весь комплекс условий подразделяются на три основные группы:

- *сопутствующие*, которые образуют общий фон событий и явлений, обстоятельства места и времени;
- *необходимые*, условия, которых событие могло бы не наступить;
- *достаточные* представляющие совокупность всех необходимых условий.

Изучение причин преступности в современной России свидетельствует о несводимости ее истоков, корней к какой-либо моно-причине, поскольку в качестве наиболее важных причин и условий выступают экономические и распределительные отношения, политические факторы, социальная нестабильность, культурно-бытовые недостатки, низкий уровень правовой культуры.

При этом основными характеристиками низкого уровня правовой культуры выступает:

- ограниченный объем правовых знаний, отсутствие или ситуативный интерес к формам занятий, недостаточный образовательный уровень (интеллектуальные качества);
- отсутствие стремления к расширению объема правовых знаний и представлений о жизненно важных ценностях;
- эмпирический уровень познания правовых явлений, дающее лишь разрозненные, случайные и эпизодические представления о праве;

- низкий уровень поведения и правового сознания и как следствие не правовое поведение.

Знание причин, условий, факторов, порождающих девиантное поведение, личности позволяет организовать процесс формирования правовой культуры личности в позитивном направлении и обеспечить получение благоприятного результата, или хотя бы уменьшить рассогласованность и противоречия между личностью и средой, неизбежные в силу его относительной самостоятельности человеческого существа, свести на нет или придать форму, которая не препятствует активной правовой деятельности субъекта деятельности.

В процессе обучения происходят глубокие изменения в системе жизненных ценностей, совершается ломка представлений, отказ от иллюзий, появляются новые взгляды, убеждения и оценки, притыкаемые на фоне включенности личности в социальные отношения. При этом недостаточная социализация, как следствие, приводит к распространению негативных явлений (апатия, инертность и социальное отчуждение молодежи), поскольку для молодых людей, вступающих в жизнь, характерны уход от трудностей жизни, безразличие к общественным делам, отсутствие активной гражданской позиции, основанной на положительном отношении к идеалам и ценностям.

Неустойчивость психики и отсутствие нравственных ориентиров приводит к тому, что молодые люди, стремящиеся самоутвердиться, участвуют во всевозможных неформальных, самостоятельных молодежных организациях, с разнообразными лозунгами, неясными идеями, порой прикрываемыми вполне благопристойными целями - от патриотических до религиозных.

С этих позиций для формирования правовой культуры личности, относящейся к духовной сфере, недостаточно ориентироваться в ее содержании как идеальном, а не материальном явлении. Важно детально осмыслить, какой человек считается законопослушным и в чем конкретно проявляется его правовая состоятельность в целом. На первый взгляд, законопослушным гражданином является тот, который придерживается правовых норм, правил и выполняет их,



что не исключает возможности соблюдения их под влиянием внешних обстоятельств или в интересах карьеры, получения определенных привилегий в обществе. Такая позиция чревата тем, что при изменении внешних обстоятельств и условий жизни субъект деятельности меняет свою «нравственную окраску», огульно отрицая и критикуя то, что ранее одобрял и чему поклонялся.

В условиях имеющихся социальных отношений, демократизации общества, на наш взгляд, важно чтобы сама личность стремилась быть законопослушной, чтобы она следовала правовым нормам не по принуждению, а в силу внутреннего стремления к добру, справедливости, благородству и т.д. Следовательно, важным условием формирования правовой культуры, как системы овеществленных и идеальных элементов, относящихся к сфере права и морали и их отражения в сознании и поведении, выступает изменение стереотипов. Правового сознания при этом важна, избавиться от таких устойчивых стереотипов, как тотальная зависимость от системы, привычка к бесправности и несвободе, несамостоятельность и усредненность, иждивенчество и зависимость от окружающих, пренебрежение культурой, привычка рассчитывать в жизни не на себя, а на родителей, властные структуры, государство и т.д.

С учетом сказанного формирование правовой культуры должны происходить в нескольких направлениях:

- *распространение правового идеала, изыскание средств для повышения эффективности каналов распространения правовой культуры;*
- *ограничение, а в ряде случаев и запрет на пропаганду антикультуры, всего, что отрицает правовой идеал;*
- *противодействие преступности в молодежной среде;*
- *расширение правовой базы, регулирующей вопросы противодействия преступности в молодежной среде;*
- *разработка системы норм, методов профилактической работы с молодежью;*

- *организация правового образования молодежи и перестройка системы правового воспитания как основного средства предупреждения правонарушений;*
- *организация взаимодействия, образовательных учреждений, правоохранительных органов и социальных институтов;*
- *проектирование системы формирования правовой культуры молодежи, включающая направления: право воспитательную работу, проводимую в процессе теоретического обучения, внеклассной работы, общественно-полезной деятельности; право воспитательная работа с родителями правовая подготовка учителей.*

Следующее условие связано с учетом одного из педагогических требований к воспитанию, которое состоит в том, что среда образовательного учреждения должна быть воспитывающей, формирующей зрелую личность, наделенную положительными качествами, вытекающими из общепризнанных норм, правил, принципов морали и права. При этом, важно понимать, что криминальная среда тоже является воспитывающей, поскольку под ее влиянием формируются качества личности, усваиваются нормы и принципы отношений, которые наиболее приоритетны в данной среде. В криминальной среде есть свои представления о долге, чести и нравственности, которые мизантропичны, антигуманны но являются питательной средой для поддержания необходимого социально-психологического климата.

Таким образом, разрабатывая стратегию устранения причин и условий, способствующих совершению преступлений молодежью, следует иметь ввиду не только перевоспитание, но и сужение сферы влияния криминальной среды, требует разработки педагогических основ профилактики преступлений и формирования правовой культуры.

Сегодня, очевидно снижение роли общественности в укреплении законности, правопорядка заметно, ослабление предупредительного потенциала в ре-



гионах, и в стране в целом, чему свидетельством выступление Президент России В. Путин который подчеркнул; о необходимости направления усилий, на профилактику преступлений... К сожалению, эта система была несколько лет назад разрушена, но взамен не было создано почти ничего. Сохранение сложной и противоречивой социальной ситуации, где необходимо сделать выбор между правовым или противоправным поведением требует усилий всех социальных институтов, действий в настоящее время разно направленных и противоречивых. При этом важнейшие социальные институты (семья, образовательные учреждения, церковь, молодежные организации, средства массовой информации) в тесном взаимодействии и взаимодополнения способны формировать безусловный приоритет позитивных правовых ориентиров, а соответственно, и качеств личности.

Развития правовых качеств и формирования правовой культуры в целом, длительный и многофакторный процесс, осуществляемый не только в школе, но и в семье, под влиянием окружающего мира, подразумевающий решение сложных задач правового становления личности. Вышеизложенное позволяет утверждать, что проблема формирования правовой культуры личности выступает как комплексная, междисциплинарная, полифункциональная задач, решение которой требует создания специфических условий для субъектов, объединенных в различные социальные группы в соответствии с возрастом и типом поведения в обществе. Сегодня устойчивые правовые убеждения, определяет отношение к окружающим, независимо от случайных воздействий среды и ситуации, способствуют накоплению позитивного правового опыта поведения, формированию готовности к активной правовой позиции воспитуемого.

#### **Библиографический список**

1. Долгова А. И. Правовое воспитание несовершеннолетних [Текст] /А.И. Долгова// - М., -1977. - 320 с.
2. Нравственно-правовое воспитание учащихся: из опыта работы. Кн. для учителя. - М: Просвещение, 1986. - 142 с.
3. Ремгимид Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности [Текст] / Х. Ремгимид // - М., 1994. - 119 с.

4. Семитко А.П. Развитие правовой культуры как правовой прогресс [Текст] / А.П. Семитко // - М., Библиополис, -2000. -163 с.

5. Шумелкина Е.Н., Железовская Г.И. Правственно-правовая культура и противоправное поведение несовершеннолетних [Текст] / Е.Н. Шумелкина, Г.И. Железовская // Доклады Академии военных наук. -Саратов - 2004. - № 13. -С. 37-41

### **Bibliography**

1. Dolgov A.I. Legal education of minors [Text] / A. Dolgov // - М., -1977 - 320.

2. Moral and legal education of students : from experience . Book. for teachers . - М: Education, - 1986. - 142.

3. Remgimid H. adolescence and early adulthood : problems of formation of personality [Text ] / X. Remgimid // - М., - 1994. - 119 p.

4. Semitko AP Development of legal culture as legal progress [Text] / A.P. Semitko // - М., Bibliopolis, -2000. -163.

5. Shumelkina EN, Zhelezovsky GI Pravstvenno legal culture and the wrongful conduct of minors [Text] / E.N. Shumelkina, G.I. Zhelezovsky // Reports of the Academy of Military Sciences. -Saratov - 2004. - № 13. -С. 37-41



УДК 74.480.26:81.2-9  
ББК 378.937:42/49(07)

**Афанасьева Ольга Юрьевна**

доктор педагогических наук,  
доцент

кафедра английской филологии

Челябинский государственный педагогический университет  
г. Челябинск

**Федотова Марина Геннадьевна**

кандидат педагогических наук,  
доцент

кафедра английского языка

Челябинский государственный педагогический университет  
г. Челябинск

**Afanasyeva Olga Yuryevna**

Doctor of Pedagogics,  
Assistant Professor

Chair of English Philology

Chelyabinsk State Pedagogical University  
Chelyabinsk

**Fedotova Marina Gennadyevna**

Doctor of Pedagogics,  
Assistant Professor

Chair of English Language

Chelyabinsk State Pedagogical University  
Chelyabinsk

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

**Педагогическая практика как компонент профессиональной подготовки учителя иностранного языка**

**Teaching practice as a component of a foreign language teacher professional training**

В данной статье авторы с позиций партисипативного подхода рассматривают структуру, содержание и особенности организации педагогической практики будущих учителей иностранного языка как компонента их профессиональной подготовки.

The authors of this article consider the structure, contents and organizational peculiarities of the teaching practice of prospective foreign language teachers. This component of professional training is studied from the angle of participative approach.

**Ключевые слова:** педагогическая практика, компетенция, партисипативный подход.

**Key words:** teaching practice, competence, participative approach.

Современное состояние научного сообщества свидетельствует о том, что в результате поиска новых образовательных парадигм, способных сформировать новое мировоззрение субъектов образовательного процесса, складывается новая педагогическая реальность.

Исходя из этого, в контексте изменяющихся международных, государственных и региональных условий инновационные тенденции в системе образования, обусловленные реальными потребностями общества и личности, создают не только предпосылки обновления системы педагогического образования, но и выявляют источник развития школы. По мнению многих ученых (Л.Е. Алексеева, Н.В. Баграмова, И.А. Зимняя и др.), этим источником является креативность учителей, которая находит отражение в разработке и введении нового содержания обучения, новых образовательных технологий, в экстраполяции мирового опыта обучения иностранным языкам на действующую практику.

Не вызывает сомнения тот факт, что обращение к компетентностной модели обучения позволяет устранить существующую пропасть между академическими знаниями и практическими умениями, а также создать обучающую среду для включения человека в самостоятельную (автономную) деятельность. В связи с этим в рамках подготовки учителя иностранного языка вопрос актуальности педагогической практики приобретает особое значение, так как сами знания вне определенных навыков и умений их использования не решают проблемы подготовки человека к практической деятельности [3].

Именно на педагогической практике студент выступает для самого себя и как объект управления, и как субъект управления, планирующий, организующий, осуществляющий и контролирующий свои действия. В известном смысле он принимает на себя функции учителя. Иными словами, ценность практики состоит в том, что она обеспечивает создание образовательного контекста, максимально приближенного к будущей профессиональной деятельности студентов. Следовательно, работа студентов в ходе педагогической практики направлена на освоение приемов моделирования практической деятельности учителя,



адекватной реальной педагогической деятельности, в процессе диалогического субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студента с целью выработки и реализации совместного решения познавательной задачи.

Такое понимание и осмысление педагогической практики требует обращения к партисипативному подходу, который модифицирует стиль поведения участников образовательного процесса на основе актуализации их потенциала в саморазвитии для осуществления эффективного взаимодействия с целью достижения поставленных задач педагогической практики.

На наш взгляд, при организации и осуществлении педагогической практики мы должны исходить из основных положений партисипативного подхода, которые заключаются в том, что:

- каждый студент – это уникальная личность, поэтому стандартные теоретико-методологические подходы к его подготовке не всегда применимы и должны быть сформулированы по отношению к конкретному человеку и ситуации;

- взаимодополнительность индивидуальных особенностей студентов в учебной группе и общность основных ценностных установок обеспечивают полноценную реализацию интеллектуального потенциала студентов;

- необходимо наличие осмысленной межличностной коммуникации между преподавателем и студентом на основе общих целей, сформулированных таким образом, чтобы их творческая энергия была конструктивно направлена на достижение этих целей;

- студентам и преподавателям необходимо совместно участвовать в анализе педагогической ситуации и перспектив ее развития, в планировании совместных действий, в оценке (самооценке) полученных результатов.

Мы полагаем, что партисипативный подход к управлению педагогической практикой студентов вуза должен обеспечить:

- организационную интеграцию, в рамках которой преподаватель и студент принимают разработанную ими стратегию профессионально-познавательной деятельности;

- идентификацию базовых ценностных ориентаций будущих учителей иностранного языка, а также неуклонную реализацию стоящих перед ними задач педагогической практики;

- функциональную сторону, т.е. вариативность педагогических задач, что требует использования гибких педагогических технологий в организации педагогической практики будущих профессионалов;

- структурную сторону, т.е. адаптацию студентов к различным видам инноваций, обеспечивающих гибкость их творческого мышления и пр. [1].

Педагогическая практика рассматривается нами как неотъемлемая часть единого образовательного процесса, которая отвечает за прагматическую составляющую профессиональной подготовки учителя иностранного языка. Рассматривая педагогическую практику как систему, мы выделяем три ее составляющих: содержательную, технологическую и организационную.

*Содержательная* часть практики представляет собой информационно-дидактическое оснащение, которое включает обучающие материалы, обеспечивающие сопровождение деятельности студента в ходе его практики (дневник наблюдений, схема анализа урока, план-конспект урока и т.д.).

*Технологическая* составляющая – это алгоритм деятельности студента и преподавателя, направленный на включение студента в аутентичную продуктивную деятельность на иностранном языке, связанную с освоением обучающимися реального социокультурного пространства. Данная деятельность обеспечивает ему реализацию его личностного когнитивного и креативного потенциала, дает возможность овладеть стратегиями педагогической деятельности, а также приобрести самостоятельный опыт в избранной профессии.

Известно, что функциональной единицей профессиональной деятельности учителя иностранного языка является методическое действие – умение,



способность применять полученные знания и способы действия в конкретной ситуации, т.е. на основе формулирования задачи путем соотнесения цели обучения с конкретными условиями. Из приведенного определения следует, что умение применять полученные знания предполагает:

- деятельностный параметр: владение стратегиями и приемами профессионально-познавательной деятельности и управления учебной деятельностью и деятельностью обучаемого от постановки цели до оценки результата;

- личностные параметры: способность к критической рефлексии, к принятию ответственных решений относительно всех этапов профессионально-познавательной деятельности, к переносу опыта в новые учебные ситуации, гибкость в различных учебных контекстах, принятие ответственности за результат своей деятельности, осознание и накопление индивидуального опыта, независимость, самостоятельность, позиция «Я – учитель». Таким образом, в ходе педагогической практики идет процесс формирования, накопления индивидуального опыта на основе осознания себя в качестве субъекта деятельности [4].

Центральное звено методического умения составляет процесс выработки, принятия и реализации решения. Это сложный многоплановый процесс решения разнообразных функциональных задач, обусловленный уровнем сформированности когнитивной базы деятельности и развитием педагогической направленности личности.

*Организационная* составляющая педагогической практики обеспечивает процедуру определения степени достижения ее целей, что связано с осознанием себя как субъекта деятельности по управлению процессом обучения, которое предполагает:

- осмысление основных компонентов деятельности по изучению иностранного языка, включая механизмы овладения и обучения иностранному языку;

- способность к самостоятельному управлению данной деятельностью, к критической рефлексии индивидуального опыта, к инициации текстовой деятельности, к использованию ситуаций общения, т.е. владению иностранным языком как средством общения;

- способность к саморазвитию.

У студентов контроль и самоконтроль формируют навыки рефлексии и выполняют мотивационно-стимулирующую, коррекционную и обучающую функции. Исходя из того, что для преподавателя контроль – это механизм мониторинга качества формирования основных компетенций, его функциями выступают диагностическая, коррекционная, оценочно-воспитательная, организующая. Использование адекватных форм контроля способствует перераспределению ролей преподавателя и обучаемого, усилению степени автономии студентов, делая их более самостоятельными и ответственными за результаты учебного труда.

Рассмотренный подход к природе методического умения позволяет не сводить задачи педагогической практики к вопросам тренировки, «натаскивания» студентов в приемах профессиональной педагогической деятельности. Задача состоит в том, чтобы в ходе практики закреплять, совершенствовать и развивать у студентов способность компетентно, конструктивно и независимо осуществлять профессиональную педагогическую деятельность на основе постоянного саморазвития и самосовершенствования.

Сознавая этот факт, мы считаем, что педагогическую практику необходимо строить как процесс овладения опытом выработки, принятия и реализации решений, который осуществляется на различных уровнях: теоретическом, проектно-методическом и практическом. Эти уровни образуют определенную иерархию, характеризуются взаимосвязанностью и взаимопроникновением. Решения, принимаемые на теоретическом уровне, влияют на решения на проектно- и практическом уровнях, а изучение эмпирического опыта обучения иностранному языку выступает источником для принятия решений на теорети-



ческом уровне. Учитывая уровневый характер принятия решений, можно определить функциональные роли учителя и соответствующие им характеристики деятельности и компетенции. Решающим и необходимым условием организации практической подготовки является разносторонняя ориентация будущего учителя на все сферы педагогической деятельности: учебно-воспитательную, методическую и исследовательскую и предполагает развитие комплекса компетенций [2].

Педагогическая практика носит системный характер и проходит в несколько этапов, каждый из которых имеет свои специфические цели и ориентирован на определенный вид содержания, усвоение которого осуществляется с помощью средств и методов, адекватных целям и содержанию формируемой деятельности.

Каждый этап педагогической практики направлен на решение конкретной методической и функциональной задачи, характеризуется определенным уровнем выполнения деятельности (репродуктивным, локально-моделирующим, системно-моделирующим). Все эти уровни взаимосвязаны и взаимообусловлены, обеспечивая преемственность и динамический характер формирования профессионально-методической деятельности будущего учителя (Табл.1).

Таким образом, педагогическая практика выполняет следующие функции: формирование у студентов целостного представления о профессиональной деятельности в ее динамике; приобретение опыта принятия индивидуальных решений; развитие профессионального теоретического и практического мышления; обеспечение условий развития профессиональной мотивации.

Таблица 1.

## Содержание педагогической практики

№	Вид практики	Цель и задачи практики	Характер осуществляемой деятельности	Компетенции	Учебные действия	Сформированные умения
1.	Учебная практика по методике обучения ИЯ 3 курс 6 семестр 3 недели	Раскрыть деятельность учителя по воспитанию, развитию, образованию учащихся средствами ИЯ: - формировать и развивать у студентов умения и навыки профессиональной деятельности, педагогическое сознание, профессионально значимые качества личности; - развивать профессиональную культуру; - развивать самооценку, корректировку собственной деятельности т.д.	Репродуктивный: - воспроизведение обучающих действий учителя; - имитация приемов обучения; - трансформация приемов в зависимости от конкретных ситуаций.	Осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1). Способен использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2). Способен разрабатывать и реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1).	Проектирование образовательного процесса. Использование разнообразных ресурсов. Организация внеучебной деятельности. Общение с различными субъектами образовательного процесса. Определение места урока в системе уроков. Формулирование цели и задачи урока. Отбор учебного материала	Владение методами обучения и способами взаимодействия с обучаемыми, различными средствами коммуникации.

2.	Педагогическая практика в начальной и основной школе 4 курс 8 семестр 6 недель	Ознакомить с деятельностью методиста по разработке содержания средств обучения: - ознакомить с методическими концепциями различных УМК; - анализировать учебный материал с точки зрения его усвоения; - научить анализировать урок по различным параметрам; - описывать используемые технологии в их сравнении, их эффективность.	Локально-моделирующий; - самостоятельное выстраивание системы обучения определенному виду речевой деятельности; - комбинирование различных моделей занятий; - владение определенными технологиями обучения ИЯ, их использование в конкретной ситуации; - выбор средств обучения в зависимости от конкретных условий.	Готов применять современные методики и технологии, методы диагностики достижения результатов обучения для обеспечения качества учебного воспитательного процесса (ПК-3). Способен использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебного воспитательного процесса (ПК-5). Готов к взаимодействию с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами (ПК-6). Способен организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности (ПК-7).	ла. Анализ урока с опорой на схему и др. Системный анализ и выбор технологий. Учет различных контекстов обучения и воспитания. Планирование и организация действий учащихся. Контроль сформированности навыков и умений. Разработка методических материалов. Коррекция действий по результатам учебной деятельности.	Владение способами проектной деятельности			

3.	<p>Педагогическая практика в основной и старшей школе</p> <p>5 курс</p> <p>9 семестр</p> <p>недель</p>	<p>Развивать творческую личность учителя, его познавательную инициативу, самостоятельность:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- углублять и закреплять теоретические знания студентов;</li> <li>- изучать педагогический опыт;</li> <li>- развивать потребности в самостоятельном совершенствовании.</li> </ul>	<p>Системно-моделирующий:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- моделирование системы деятельности, направленной на формирование коммуникативной компетенции с учетом социокультурных особенностей;</li> <li>- оказание воспитательного воздействия на учащихся;</li> <li>- самостоятельное выстраивание индивидуальной стратегии занятий с учетом современных технологий.</li> </ul>	<p>Готов применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебного воспитательного процесса (ПК-3).</p> <p>Способен осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-4).</p>	<p>Использование теоретических знаний для генерации новых идей. Проведение опытно-экспериментальной работы. Разработка творческих заданий. Организация самостоятельной работы и др.</p>	<p>Владение современными профессиональными знаниями и умениями, методами исследования, способами ориентации в профессиональной информации.</p>
----	--	--	--	--	---	--



### Библиографический список

1. Никитина, Е.Ю. Об использовании партисипативных методов развития у учащихся учебных заведений начального профессионального образования умений делового общения [Текст] / Никитина Е.Ю., Ковалева Ю.С. – Педагогические науки. – 2006. – №2. – С. 159 – 160.
2. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению 050100 Педагогическое образование [Электронный ресурс] // <http://fgos.ru/fgosvpo/7/6/1/5>
3. Формирование билингвальной личности на основе компетентностного подхода [Текст] / отв. ред. Г.А. Баева. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2012. – 270 с.
4. Языкова, Н.В. Формирование профессионально-методической деятельности студентов педагогических факультетов иностранных языков: монография [Текст] / Н.В. Языкова. – Улан-Удэ, 1994. – 238 с.

### Bibliography

1. Nikitina, Ye.Yu. The application of participative methods of developing business communication skills of elementary professional schools' students [Text] / Nikitina Ye.Yu., Kovalyova Yu.S. – Pedagogical Sciences. – 2006. – No 6. – P. 159 – 160.
2. Federal state standard of higher professional education: 050100 Pedagogical education [Electronic resource] / <http://fgos.ru/fgosvpo/7/6/1/5>
3. The formation of bilingual personality on the basis of competence approach [Text] / Ed. by G.A. Bayeva. – S.Petersburg: S.Petersburg Univ. Publ. House, 2012. – 270 p.
4. Yazykova, N.V. The formation of professional and methodological activity of prospective foreign language teachers: monograph [Text]/ N.V. Yazykova. – Ulan-Ude, 1994. – 236 p.

**УДК 378.147**

**ББК 74.04**

**Баженова Ирина Васильевна**

преподаватель

базовая кафедра вычислительных и информационных технологий

Сибирский федеральный университет (СФУ)

г. Красноярск

**Гринберг Георгий Михайлович**

кандидат педагогических наук,

доцент

кафедра систем автоматического управления

Сибирский государственный аэрокосмический университет

имени академика М.Ф. Решетнёва (СибГАУ)

г. Красноярск

**Ивкина Любовь Михайловна**

преподаватель

кафедра теории и методики обучения математике и информатике

Красноярский государственный педагогический университет

имени В.П. Астафьева (КГПУ)

г. Красноярск

**Bazhenova Irina Vasilievna**

senior lecturer

The Information and Computing Technologies Department

Siberian federal university (SFU)

Krasnoyarsk

**Grinberg Georgiy Mikhailovich**

candidate of pedagogical sciences,

docent

department of automatic control systems

Siberian State Aerospace University

named after academician M. F. Reshetnev (SibSAU)

Krasnoyarsk

**Ivkina Lyubov Mikhailovna**

senior lecturer

department of theory and methods of teaching mathematics and informatics

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev (KSPU)

Krasnoyarsk

apkad@ya.ru

**Развитие компетенций будущих педагогов и инженеров**

**в условиях межвузовской кооперации**

**Competences development of future teachers and engineers**

**in conditions of interuniversity cooperation**



Дается обоснование необходимости развития межвузовской кооперации для повышения качества формирования общекультурных и профессиональных компетенций у студентов

The rationale for the development of interuniversity cooperation to improve the quality of formation of common cultural and professional competencies in students is grounded.

**Ключевые слова:** межвузовская кооперация, общекультурные и профессиональные компетенции, компетентностный подход.

**Key words:** interuniversity cooperation, common cultural and professional competence, competence approach.

Современное состояние теории и практики образования характеризуется повышенным интересом к проблеме обеспечения требуемого уровня профессионализма выпускников различных вузов, в том числе педагогических и технических. Успешность развития компетентности студентов в период подготовки в высшей школе определяется многими факторами. Одним из ведущих факторов является то, как мы их обучаем.

Целью статьи является обоснование проекта межвузовской кооперации педагогического и технических вузов с позиций компетентностно-ориентированного подхода, предполагающего ориентацию на творческое освоение студентами профессиональных знаний и формирование у них необходимых компетенций.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) нового поколения декларируют цели и результаты образования через достижение определённых общекультурных и профессиональных компетенций. В связи с этим в настоящее время происходит переход от формирования и оценки знаний к формированию и оценке компетенций как результата образования, а компетентностный подход является основой проектирования и управления образовательным процессом.

В предметном обучении студентов не всегда удастся создать эффективные условия для приобретения ими требуемых компетенций. В этом случае учебная деятельность обучаемых ограничивается предметными целями и задачами. Однако, в условиях межвузовской кооперации, появляются шансы

перестроить учебный процесс на научно-исследовательский и профессионально-ориентированный характер. В этом случае появляются предпосылки для более успешного развития общекультурных и профессиональных компетенций.

Анализируя общекультурные и профессиональные компетенции, заложенные в ФГОС различных направлений подготовки студентов, можно выделить следующие группы:

1. Компетенции совпадают, и развивать их вне межвузовской кооперации затруднительно или невозможно.
2. Компетенции совпадают, и развивать их лучше в рамках межвузовской кооперации.
3. Компетенции не совпадают, но развивать их лучше в рамках межвузовской кооперации.
4. Компетенции не совпадают, и развивать их в межвузовской кооперации не имеет смысла.

Для сравнения компетенций, развиваемых в рамках учебных дисциплин различных направлений подготовки, авторами предлагается использовать матрицы компетенций этих учебных дисциплин (табл. 1 и 2), подходы к построению которых изложены в [1].

Таблица 1

Раздел учебной дисциплины направления подготовки 1	Формируемые компетенции К и компоненты С компетенций				
	K <sub>1</sub>	K <sub>2</sub>	K <sub>3</sub>	...	K <sub>Q</sub>
1M	1C <sub>1</sub> *	–	1C <sub>3</sub>		1C <sub>1</sub>
2M	1C <sub>1</sub>	1C <sub>2</sub>	–		–
...	...	...	...		...
ZM	ZC <sub>1</sub>	–	–		1C <sub>Q</sub>

Таблица 2

Раздел учебной дисциплины направления подготовки 2	Формируемые компетенции К и компоненты С компетенций				
	K <sub>1</sub>	K <sub>2</sub>	K <sub>3</sub>	...	K <sub>Q</sub>
1M	1C <sub>1</sub> *	–	1C <sub>3</sub>		1C <sub>1</sub>
2M	1C <sub>1</sub>	1C <sub>2</sub>	–		–
...	...	...	...		...
ZM	ZC <sub>1</sub>	–	–		1C <sub>Q</sub>



Примечание:  $IC_j$  - компонента  $i$ -ой компетенции, формируемая при изучении  $j$ -ой учебной дисциплины.

Анализ таких матриц позволяет выявить связи между компонентами компетенций и учебными дисциплинами. В результате анализа может быть построена схема формирования компетенций у студентов, обучающихся в вузах на различных направлениях подготовки (рис. 1).

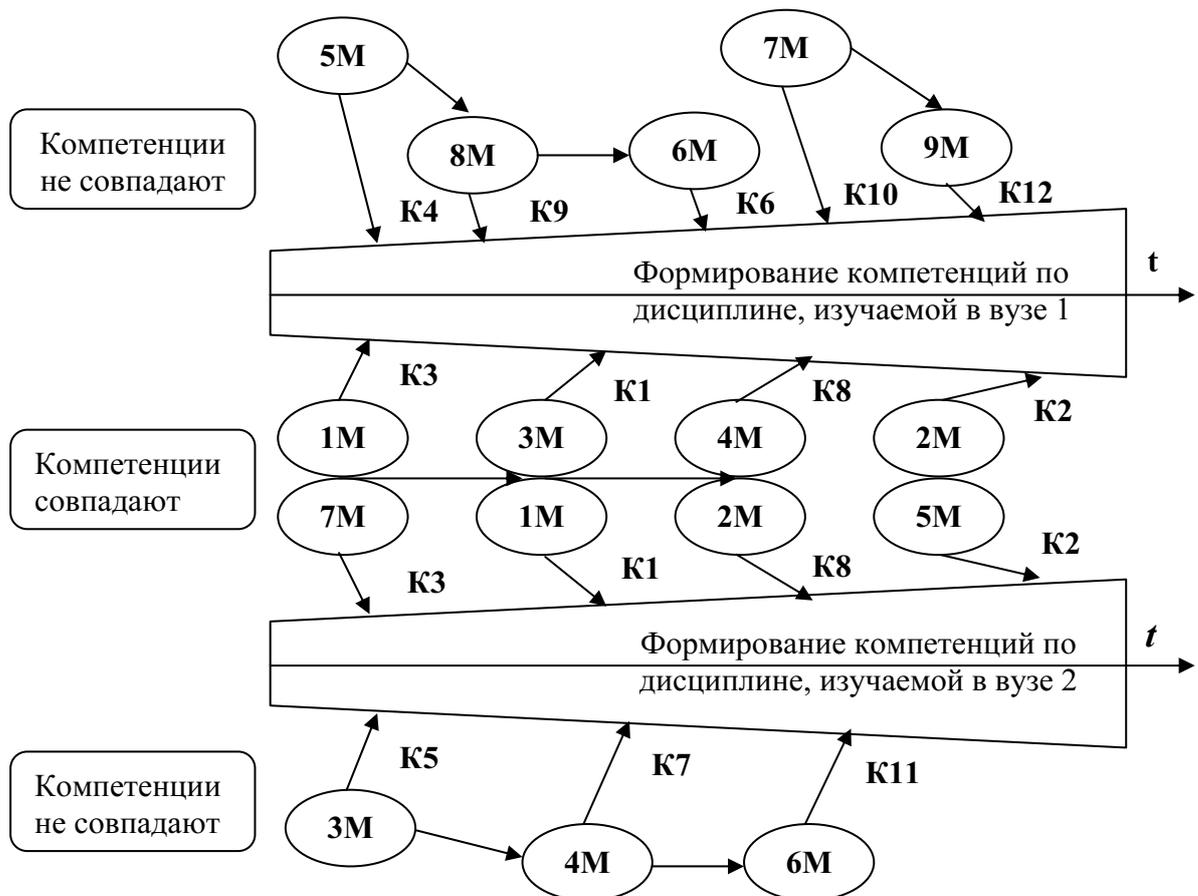


Рис. 1. Схема формирования компетенций у студентов, обучающихся в вузах 1 и 2

Для обоснования проекта межвузовской кооперации, направленной на формирование у студентов необходимых компетенций, авторами были рассмотрены ФГОС и декларируемые в них компетенции по трём направлениям подготовки студентов-бакалавров: «010100. Математика», «050100. Педагогическое образование», «161100. Системы управления

движением и навигация». Эти направления подготовки реализуются в трех вузах города Красноярска: Сибирском федеральном университете, в Красноярском государственном педагогическом университете и в Сибирском государственном аэрокосмическом университете соответственно.

Наглядно сопоставить множества компетенций бакалавров по этим направлениям подготовки можно с помощью диаграммы Эйлера-Венна (рис. 2).

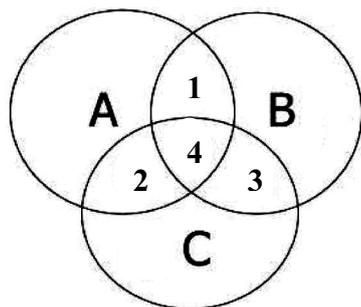


Рис. 2. Диаграммы Эйлера-Венна для трех множеств А, В, С

На диаграмме с помощью трех кругов изображены множества компетенций будущих математиков (круг А), инженеров (круг В) и педагогов (круг С). В пересечения этих кругов входят множества компетенций, общих для математиков, педагогов и инженеров (центральный сегмент 4). Ещё три сегмента – это пересечения множеств компетенций математиков и инженеров (сегмент 1), математиков и педагогов (сегмент 2), инженеров и педагогов (сегмент 3).

В сегмент 4 общих компетенций (см. рис. 2) в результате рассмотрения приведенных выше ФГОС попали 9 компетенций, которые, по нашему мнению, можно и целесообразно развивать совместно в рамках проекта межвузовской кооперации:

- навыки межличностных отношений, готовность работать в команде, способность к кооперации с коллегами, в том числе и над междисциплинарными, инновационными проектами;

- принятие различий и мультикультурности, толерантность;



- способность к анализу, синтезу, восприятию информации;
- применение методов теоретического и экспериментального исследования, исследовательские навыки;
- базовые знания в областях информатики и современных информационных технологий, владение методами и способами получения, хранения, переработки информации;
- способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;
- соблюдение требований информационной безопасности, защита государственных интересов;
- способность к письменной и устной коммуникации на русском языке; – навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики, представления собственных и известных научных результатов.

Освоение будущим учителем знаний и умений цикла предметных дисциплин в педагогическом вузе более эффективно, если он вовлекается в разработку дидактических средств по этим дисциплинам по рекурсивному способу «учусь, разрабатывая средства для обучения тому, чему учу». Сказанное так же относится к организации обучения студентов технического и классического университетов.

Еще больший эффект следует ожидать от учебного процесса, когда студент одного вуза помогает разрабатывать средства и методики обучения дисциплинам студентам другого вуза. Условием для такой эффективной совместной учебной деятельности является наличие точек соприкосновения и пересечения изучаемых тем. При этом результативность и успешность подобной деятельности студентов оценивается как с внутренней (с позиций своего вуза), так и с внешней (с позиций другого вуза) сторон.

В качестве примера организации межвузовской кооперации студентов можно рассмотреть сотрудничество студентов Красноярского государственного педагогического университета (КГПУ), Сибирского федерального университета

(СФУ) и Сибирского государственного аэрокосмического университета (СибГАУ), которое заключается в следующем. При организации теоретического и практического обучения студентов СибГАУ предполагается их активная работа по самостоятельному использованию цифровых образовательных ресурсов, с помощью которых они выполняют учебные задания (например, разрабатывают презентации для иллюстрации доклада на учебных занятиях, результатов курсового, дипломного проектирования и пр.). Ещё одним направлением самостоятельной деятельности студентов СибГАУ является разработка ими методических и дидактических материалов для организации лабораторных и практических занятий.

Для более качественного выполнения задания по разработке образовательных ресурсов студентам СибГАУ стали оказывать помощь студенты КГПУ и СФУ. Форма такого сотрудничества описана в работе [2]. В этом случае студенты СибГАУ выступают в роли авторов содержательной части методических и дидактических материалов. Студенты КГПУ выступают в роли разработчиков и специалистов по методике подготовки цифровых образовательных средств. А студенты СФУ с помощью компьютерных программ «оживляют» схемы и рисунки для демонстрации заданных процессов. В результате такого взаимодействия у всех участников проекта совершенствуются коммуникативные навыки, углубляются и расширяются профессиональные знания, знания информационных технологий, формируются необходимые компетенции.

Таким образом, компетентностный подход к анализу ФГОС ВПО позволяет сделать вывод о целесообразности привлечения студентов к проекту межвузовской кооперации с целью более эффективного формирования общекультурных и профессиональных компетенций, необходимых выпускнику высшей школы для успешной реализации его личностных и профессиональных качеств.



### **Библиографический список**

1. Формирование профессиональных компетенций выпускника высшей школы [Электронный ресурс] / Пермский государственный технический университет. Режим доступа: <http://900igr.net/kartinki/pedagogika/Kompetentsii/Kompetentsii.html>

2. Баженова, И.В. Межвузовская кооперация субъектов образования при разработке электронных образовательных ресурсов как одно из направлений повышения качества образования [Текст] / И.В. Баженова, Г.М. Гринберг, Л.М. Ивкина Всероссийская научная конференция «Информатика и информационные технологии»: сборник научных статей – Челябинск: Изд-во ЗАО «Цицеро», 2013. С. 157-162

### **Bibliography**

1. Formation of professional competence of graduates [ electronic resource] / Perm State Technical University . Mode of access : <http://900igr.net/kartinki/pedagogika/Kompetentsii/Kompetentsii.html>

2 . Bazhenova , I.V. Interuniversity cooperation subjects of education in the development of electronic educational resources as one of the ways to increase the quality of education [Text] / I.V. Bazhenova , G.M. Greenberg , L.M. Ivkina Scientific Conference " Computer Science and Information Technology ": collection of scientific articles - Chelyabinsk: Izd JSC " Cicero ", in 2013 . pp. 157-162

УДК 377  
ББК 74.57

**Башарина Ольга Валентиновна**

соискатель ЧГАА,

заведующая лабораторией информатизации профессионального образования

Челябинский институт развития профессионального образования  
г. Челябинск

**Basharina Olga Valentinovna**

Applicant for a Degree of ChGAA,

head of the laboratory Information professional education  
Chelyabinsk institute of vocational education development

Chelyabinsk

basholgachel@mail.ru

**Трансдисциплинарный электронный учебно-методический комплекс специальности как элемент информационно-образовательной среды**  
**Transdisciplinary electronic educational and methodical complex of specialty as element of the information and educational environment**

В статье рассматривается трансдисциплинарный электронный учебно-методический комплекс специальности, как одно из педагогических условий образующих информационно-образовательную среду многопрофильного распределенного профессионального образовательного учреждения. Раскрывается его понятие, содержание его компонентов и принципы построения.

The article considers the transdisciplinary electronic educational-methodical complex of specialty, as one of pedagogical conditions of forming of information-educational environment of distributed multidisciplinary professional educational institution Describes the concept, contents of its components and principles.

**Ключевые слова:** многопрофильное распределенное профессиональное образовательное учреждение, информационно-образовательная среда, педагогические условия, трансдисциплинарный электронный учебно-методический комплекс специальности.

**Key words:** diversified distributed professional educational institution, the information and educational environment, pedagogical conditions, transdisciplinary electronic educational and methodical complex of specialty.

Современный этап развития общества характеризуется острой потребностью в квалифицированных рабочих и специалистах среднего звена. В связи с этим возникает проблема, заключающаяся в разрешении противоречия между возросшими требованиями социального заказа к уровню подготовки квалифицированных специалистов и недостаточной теоретико-методологической и на-



учно-практической разработанностью вопросов их обучения в профессиональных образовательных организациях.

В соответствии со статьей 10 «Система образования» федерального закона «Об образовании в РФ» №273 от 29.12.2012 из профессионального образования исключена система начального профессионального образования, которая осуществляла подготовку квалифицированных рабочих. С вступлением в силу нового закона «Об образовании в РФ» в соответствии со статьей 12 подготовку квалифицированных рабочих и служащих будут осуществлять колледжи и техникумы по программам среднего профессионального образования, образованные в результате слияния учреждений начального и среднего профессионального образования [9].

В нашей работе мы ограничиваемся исследованием профессиональных образовательных организаций, имеющих форму учреждения, поэтому в статье мы будем рассматривать многопрофильные распределённые профессиональные образовательные учреждения (МРПОУ), представляющие единый образовательный комплекс, включающий профессиональное образовательное учреждение и его территориально удалённые подразделения, реализующие образовательные программы по разным профилям, путем организации взаимодействия педагогов и обучающихся, посредством традиционных и дистанционных информационно-телекоммуникационных технологий, в том числе с использованием глобальной сети Интернет.

Основной **идеей исследования** явилось предположение о том, что эффективность подготовки выпускников многопрофильного распределенного профессионального образовательного учреждения может быть повышена путем организации неантогонистического и продуктивного взаимодействия преподавателя и студента в проектируемой информационно-образовательной среде.

В нашем исследовании мы рассматриваем информационно-образовательную среду как систему педагогических условий, включающую в себя информационные образовательные ресурсы, компьютерные средства обуче-

ния, средства управления образовательным процессом, педагогические технологии, направленные на формирование личности, обладающей необходимым уровнем профессиональных компетенций.

Следовательно, под *педагогическими условиями функционирования многопрофильного распределенного профессионального образовательного учреждения* мы понимаем совокупность мер образовательного процесса, образующих информационно-образовательную среду, соблюдение которых способствует наиболее эффективному достижению образовательных целей.

В рамках данной статьи наши дальнейшие усилия будут сосредоточены на проектировании трансдисциплинарного электронного учебно-методического комплекса специальности (ТЭУМКС), способствующего организационной, содержательной и технологической целостности профессиональной подготовки в МРПОУ, как одном из педагогических условий образующих информационно-образовательную среду МРПОУ.

Подготовка квалифицированного специалиста обеспечивается сформированностью соответствующих определенной специальности профессиональных компетенций. Практически все компетенции формируются на основе изучения нескольких дисциплин. Поэтому учебно-методический комплекс должен отражать взаимообусловленность профессиональных компетенций с одной стороны и совокупность дисциплин, посредством которых будут формироваться эти компетенции с другой стороны.

Рассмотрим сущность понятий «электронный учебно-методический комплекс дисциплины», «трансдисциплинарный электронный учебно-методический комплекс специальности».

Анализ научной и педагогической литературы (В.П. Беспалько, Ю.Г. Татура, В.А. Сластёнин, В.М. Рябов, Л.С. Фридман, В.Л. Шатуновский и др.) показывает, что проблеме управления образовательным процессом путем создания и применения учебно-методических комплексов уделяется большое внимание. С развитием информационных средств обучения, в частности ком-



пьютерных и сетевых технологий, проблемы создания учебно-методических комплексов на информационной основе рассматриваются в работах А.А. Андреева, П.И. Образцова, А.В. Осина, Т.Н. Шалкиной, и др.

Таблица № 1

**Определение понятия «электронный учебно-методический комплекс»**

Автор	Определение
А.А. Андреев	Обучающая программная система комплексного назначения, обеспечивающая непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения. Она предоставляет теоретический материал, контроль уровня знаний и умений, информационно-поисковую деятельность, математическое и имитационное моделирование с компьютерной визуализацией и сервисные функции при условии осуществления интерактивной обратной связи [1].
П.И. Образцов	Система, в которую с целью создания условий для педагогически активного информационного взаимодействия между преподавателем и обучающимися, интегрируются прикладные программные продукты, базы данных в соответствующей предметной области, а также совокупность методических материалов и средств, всесторонне обеспечивающих и поддерживающих учебный процесс [7].
А.В. Осин	Обучающая программная система комплексного назначения, обеспечивающая непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения теоретический материал, контроль уровня знаний и умений, информационно-поисковую деятельность, математическое и имитационное моделирование с компьютерной визуализацией, сервисные функции при условии осуществления интерактивной обратной связи [8]
Т.Н. Шалкина	Совокупность структурированных учебно-методических материалов, объединенных посредством компьютерной среды обучения, обеспечивающих полный дидактический цикл обучения и предназначенных для оптимизации овладения студентом профессиональных компетенций в рамках учебной дисциплины [14].

Несмотря на различия в определении понятия ЭУМК можно выделить схожие элементы:

- информационная программная система (компьютерная среда)
- совокупность структурированных учебно-методических материалов
- взаимодействие педагога и обучающихся
- дисциплинарный подход.

Анализ научных исследований (Э.Ф. Зеер [2], М.П. Карпенко [3], Л.В. Львов [6]) показывает, что решить практическую задачу подготовки к профессиональной деятельности в рамках одной учебной дисциплины невоз-

можно, хотя, несомненно, каждая из них вносит свой вклад в формирование компетенции.

Стандарты профессионального образования опираются на компетентно-ориентированный подход, основой которого является возрастание междисциплинарности и трансдисциплинарности. Так как профессиональные компетенции являются интегративными и междисциплинарными, их формирование должно осуществляться в трансдисциплинарной форме.

Понятие трансдисциплинарности пересекает дисциплинарные границы. В узком смысле она означает интеграцию различных форм и методов исследования, включая специальные приемы научного познания, для решения научных проблем. В широком смысле это понятие означает единство знания за пределами конкретных дисциплин [4, 6].

Л.В. Львовым и О.В. Перезовой, предложено следующее определение понятия: *«Трансдисциплинарный учебно-методический комплекс компетентности (ТУМКК) - система учебно-методических материалов, представляющей проект (модель) трансдисциплинарного образовательного процесса и призванной обеспечить организационную, содержательную и технологическую целостность формирования компетенции при практической реализации»* [6, с. 20].

Базируясь на данном определении, мы уточнили данное понятие относительно предмета нашего исследования. Уточнение касалось следующих характеризующих признаков.

Во-первых, мы рассматриваем *электронный* учебно-методический комплекс, что указывает на основной тип средств (мультимедийные, сетевые), которые мы используем при дистанционной поддержке образовательного процесса при подготовке по специальности, однако в соответствии с принципом неапогонистичности, это не означает, что мы отвергаем другие типы средств обучения. Использование этих средств осуществляется в автоматизированной системе управления учебным процессом *«ACV ProCoolege»*, разработанной на основе системы создания и управления дистанционными курсами *LMS Moodle*



*("Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment" - Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая оболочка), которая позволяет создавать законченные лекционно-практические курсы нелинейной навигации, оснащенные мультимедийными средствами и интерактивными элементами.*

Во-вторых, в нашем определении подчеркивается, что это учебно-методический комплекс *специальности*, это связано с тем, что основной задачей профессионального образования, является подготовка студентов по определенной специальности, и именно учебно-методический комплекс должен обеспечить эту подготовку. Он является единым документом для всех участников образовательного процесса и преподавателей, и мастеров производственного обучения, и обучающихся. В нем определяется роль каждой дисциплины в формировании определенной компетенции. Все это обуславливает перестройку образовательного процесса и проектирование трансдисциплинарного *электронного учебно-методического комплекса специальности*.

Опираясь на обобщение понятий ЭУМК (Таблица 1) и определение ТУМКК Л.В. Львова [6], в нашем исследовании мы рассматриваем понятие трансдисциплинарного электронного учебно-методического комплекса специальности (ТЭУМКС), под которым понимаем – *совокупность структурированных нормативных и учебно-методических материалов, обеспечивающих организационную, содержательную и технологическую целостность трансдисциплинарного образовательного процесса, с целью оптимизации овладения студентом профессиональными компетенциями по данной специальности и объединенных посредством автоматизированной системы управления учебным процессом, которая обеспечивает интерактивное взаимодействие педагога и студентов*.

Исходя из данного определения, мы выделяем три компонента ТЭУМКС: организационный, содержательный, технологический.

Каждый из компонентов ТЭУМКС имеет свое содержание и обеспечивает системность и целостность его реализации в образовательном процессе.

*Организационный компонент* обеспечивает порядок и последовательность построения образовательного процесса. *Содержательный компонент* направлен на раскрытие профессиональных компетенций, подлежащих формированию в образовательном процессе. В нашем исследовании мы ограничились исследованием формирования только профессиональных компетенций, так как они в наибольшей степени влияют на подготовку специалиста по определенной специальности. *Технологический компонент* определяет методы, формы и средства достижения целей профессионального образования. В него также включена система мониторинга формирования профессиональных компетенций, которая будет подробно рассмотрена при раскрытии следующего педагогического условия (Таблица 2).

Таблица 2

**Содержание компонентов ТЭУМКС**

<b>Компонент</b>	<b>Содержание компонента</b>
Организационный	Требования ФГОС по специальности, учебные планы, рабочие программы, тематическое планирование, методические указания.
Содержательный	Содержание профессиональных компетенций (ПК 1- ПК N) данной специальности, перечень дисциплин участвующих в формировании компетенций,
Технологический	Методы, формы и средства образовательного процесса, гарантирующие достижение заданного уровня сформированности профессиональных компетенций в процессе практической реализации ТЭУМКС в условиях многопрофильного распределенного профессионального образовательного учреждения. Мониторинг формирования профессиональных компетенций.

Предлагаемый, нами ТЭУМКС отличается от традиционных дисциплинарных УМК принципом построения, трансдисциплинарностью, результатом обучения, используемыми средствами обучения и образовательными технологиями.

Создание ТЭУМКС предполагает соблюдение определенных принципов, положенных в основу его проектирования и структурирования.

Анализ научной литературы (А.А. Андреев, Ю.И. Воротницкий, В.С. Вязовкин, Ю.Ю. Гафарова, А.Д. Рапопорт, А.И. Жук, В.А. Красильникова, П.А. Мандрик, А.В. Макаров, Е.Ю. Сизганова, З.П. Трофимова, Т.Н. Шалкина и



др.), показывает, что существуют различные точки зрения на принципы построения учебно-методического комплекса (Таблица 3).

Таблица 3

### Принципы проектирования учебно-методического комплекса

Авторы	Принципы
А.Д. Рапопорт.	- интерактивность - полицентричность - открытость [10]
А.И. Жук, Ю.И. Воротницкий, П.А. Мандрик	- полнота - независимость контента от аппаратно-программных средств - вариативность траекторий обучения - ориентация на самостоятельную работу и самообразование - простота и понятность интерфейса - простота переносимости и обновления - возможность использования различных программных оболочек для локального и сетевого представления [12]
А.А. Андреев	- интерактивность - модульность - индивидуализация - эргономика интерфейса - соблюдения авторских прав [1]
А.В. Макаров, З.П. Трофимова, В.С. Вязовкин, Ю.Ю. Гафарова	- целостность - детерминирования и обеспечения учебной деятельности обучающихся - модульность - эффективность - единство инвариантного и вариативного [13]
Е.Ю. Сизганова	- системность - модульность - гуманистическая направленность - теологический принцип [11]
В.А. Красильникова, Т.Н. Шалкина	- научность - учет межпредметных связей между дисциплинами - системность - доступность - наглядность [5]

В результате анализа и содержательного обобщения в контексте предмета исследования мы выделили следующие принципы проектирования: научности, системности, трансдисциплинарности, интерактивности, индивидуализации, модульности, открытости, ориентации на самостоятельную работу, неантогонистичности (Таблица 4).

Таблица 4

**Принципы проектирования трансдисциплинарного электронного учебно-методического комплекса специальности**

<b>Принцип</b>	<b>Содержание принципа</b>
Научности	Обеспечивает соответствие (глубина и полнота) когнитивного компонента компетенции современным научным знаниям. Соответствие (точность, скорость надежность) деятельностного компонента компетенции обеспечивается учетом деятельностной образовательной парадигмы и специфики профессионального образования. Принцип способствует развитию личностно-профессионального компонента компетенции в соответствии с требованиями к индивидуальным особенностям специалиста, обозначенных в профессиограмме. специальности.
Системности	Позволяет выстроить процесс формирования компетенции как целостное образование, состоящее из частей, компонентов, элементов, отдельных дисциплин, находящихся во взаимосвязи и имеющих определенные функции. Принцип способствует достижению результата профессионального образования, т.е. формированию профессиональной компетенции как системы знаний, умений, и навыков отдельных дисциплин.
Трансдисциплинарности	Позволяет учитывать сквозной характер формируемых компетенций, формирование в логической последовательности элементов компетенций основной и смежных дисциплин, устранение избыточности и дублирования, обеспечение достижения заданного уровня формирования компетенции оптимальным путем, с учетом индивидуальных особенностей каждого студента.
Интерактивности	Включение в ТЭУМКД интерактивных технологий обучения: дискуссионное общение, коллективный анализ ситуаций (кейс-метод, деловая игра), проектные технологии, и т.д., как основы образовательного процесса и работу обучающихся в мультимедийной образовательной среде, построенной на принципах диалогового взаимодействия. Принцип направлен на развитие коммуникабельности и мотивации обучающихся
Индивидуализации	Включение в ТЭУМКС различных форм: представления учебно-методического материала и контроля результатов обучения. Данный принцип дает возможность учета индивидуальных особенностей обучающихся (модальность восприятия, потребностно-мотивационная сфера), возможность создания и изменения образовательной траектории обучающихся.
Модульности	Содержание образования по специальности представлено в виде модулей профессиональных компетенций. Каждый из которых, содержит в себе совокупность знаний, навыков и умений, обобщенных способов профессиональных действий по каждой из компетенций. В каждом модуле также содержится указание какими конкретно учебными дисциплинами будет обеспечиваться формирование отдельной дисциплины. Принцип обеспечивает достижение каждым обучающимся поставленной цели - формирование профессиональной компетенции.
Открытости	Возможность расширения и дополнения ТЭУМКС. Этот принцип позволяет приспособлять ТЭУМКС к особенностям использования в конкретной педагогической ситуации, к уровню развития образовательного процесса, к индивидуальным образовательным потребностям участников образовательного процесса.
Ориентации на	Наличие необходимого образовательного контента в виде комплекса за-



самостоятельную работу и самообразование	даний и ситуаций различного уровня сложности для аудиторных и самостоятельных занятий, тестовых заданий для контроля и самоконтроля. Принцип обеспечивает развитие ответственности, самостоятельности, самоорганизации.
Неантогонистичности	ТЭУМКС включает в себя как традиционные, так и дистанционные формы и методы обучения.

В результате выше изложенного можно сделать вывод:

1. Одним из педагогических условий, составляющих информационно-образовательную среду образовательного процесса в многопрофильном распределенном профессиональном учреждении является трансдисциплинарный электронный учебно-методический комплекс специальности.

2. Под трансдисциплинарным электронным учебно-методическим комплексом специальности мы понимаем совокупность структурированных нормативных и учебно-методических материалов, обеспечивающих организационную, содержательную и технологическую целостность трансдисциплинарного образовательного процесса, с целью оптимизации овладения студентом профессиональными компетенциями по данной специальности и объединенных посредством автоматизированной системы управления учебным процессом, которая обеспечивает интерактивное взаимодействие педагога и студентов.

3. Основными принципами проектирования трансдисциплинарного электронного учебно-методического комплекса специальности являются принципы: научности, системности, трансдисциплинарности, интерактивности, индивидуализации, модульности, открытости, ориентации на самостоятельную работу, неантогонистичности.

### **Библиографический список**

1. Андреев, А.А. Учебно-методический комплекс для e-Learning: проблемы структуры и проектирования [Текст] /А.А. Андреев // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2007. – № 6. – С.5–8.
2. Зеер, Э. Ф. Инновации в профессиональном образовании [Текст]: учеб.-метод. пособие / Э.Ф Зеер.– Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2007. 215 с.
3. Карпенко М.П. Телеобучение [Текст] / М.П. Карпенко. – М.: СГА, 2008. – 800 с.

4. Князева Е.Н. Трансдисциплинарные стратегии исследований [Электронный ресурс] // Вестник ТГПУ. 2011. №10. – режим доступа <http://cyberleninka.ru/article/n/transdistsiplinarnye-strategii-issledovaniy> (дата обращения: 02.10.2013).

5. Красильникова В.А., Шалкина Т.Н. Разработка и использование электронного пособия для организации учебной деятельности студентов [Текст]/ Красильникова В.А., Шалкина Т.Н. // Современные информационные технологии в науке, образовании и практике: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2004. – с. 86-104

6. Львов, Л.В. Трансдисциплинарный учебно-методический комплекс формирования организационно-управленческой компетентности [Текст] : [учеб. пособие] / Л. В. Львов, О. В. Перезова. – Челябинск: Рус.-Британ. Ин-т Упр., 2011. – 217 с.

7. Образцов, П.И. Дидактический комплекс информационного обеспечения учебной дисциплины в системе дистанционного обучения // Открытое образование. 2001. № 5. С. 39–44.

8. Осин, А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации [Текст]: научно-метод. издание / А.В. Осин. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004

9. Президент РФ. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон №273-ФЗ от 29.12.2012 [Текст]. – Челябинск, 2013. – 204 с

10. Рапопорт А.Д. Учебно-методический комплекс нового поколения как компонент образовательной среды [Текст] / А.Д. Рапопорт // Непрерывное образование. – 2012. Выпуск 2. С. 80-84

11. Сизганова, Е. Ю. Проектирование учебно-методического комплекса как средства формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности [Текст]: монография / ред.: Е.Ю. Сизганова .- 2-е изд., доп. и перераб. – Орск : Изд-во ОГТИ, 2012 .-135 с

12. Современный электронный учебно-методический комплекс – основа информационно-образовательной среды вуза [Текст]/ П.А. Мандрик, А.И. Жук, Ю.В. Воротницкий // Информатизация образования - 2010: педагогические аспекты создания информационно-образовательной среды: материалы междунар. науч. конф., Минск, 27-30 окт. 2010 г. – Минск : БГУ, 2010. – С. 197-201

13. Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки [Текст: учеб.метод. пособие/ А.В. Макаров, З.П. Трофимова, В.С. Вязовкин, Ю.Ю. Гафарова. – Мн.: РИВШ БГУ, 2001. – 118 с

14. Шалкина Т.Н Проектирование учебной деятельности студентов на основе электронных учебно-методических комплексов [Текст] / Т.Н. Шалкина // Педагогическая информатика, 2008. - № 1 . 53-57



## Bibliography

1. Andreev, A.A. Uchebno-metodichesky a complex for e-Learning: problems of structure and [Text] / A.A. Andreev // Distance and virtual learning – 2007. – № 6. – Page 5-8.
2. Zeer, E.F. Innovations in professional education [Text]: studies. - a method.grant / E.F Zeer. – Yekaterinburg: RGPPU publishing house, 2007. – 215 pages.
3. Karpenko M.P. Teleobucheniye of [Text]/ M.P. Karpenko. – M: SGA, 2008. -800 p.
4. Knyazev, E.N. Transdisciplinary strategy of researches [Electronic resource] //Messenger of TGPU. 2011 . No. 10.– Access mode: <http://cyberleninka.ru/article/n/transdistsiplinarnye-strategii-issledovaniy> (address date: 02.10.2013).
5. Krasilnikova V.A. Shalkina T.N. Development and use of an electronic grant for the organization of educational activity of students of [Text] / V.A. Krasilnikova, T.N Shalkina // Modern information technologies in science, education and practice: Mat-ly the All-Russian scientific and practical conference (with the international participation). – Orenburg: IPK Regional Public Institution Public Educational Institution, 2004. – Page 86-104
6. Lvov, L. V. Transdisciplinary educational and methodical complex of formation of organizational and administrative competence [Text]: [studies. grant] / L.V, Lvov, O.V. Perevozova. – Chelyabinsk: Russian – Britan. Institute of management., 2011. – 217 pages.
7. The Item is model. and. didactic complex of information support of a subject matter in system of distance learning//Opened education.2001. №. 5. Page 39-44.
8. Osin, A.V. Multimedia's aspens in education: context of Information [Text]: scientific method. edition / A.V. Osin. – M: Publishing Service agency, 2004
9. President of the Russian Federation. About education in the Russian Federation: federal law No. 273-FZ of 29.12.2012 [Text]. – Chelyabinsk, 2013. – 204 p.
10. Rapoport, A.D. Educational methodic complex of new generation as component educational environment [Text]/A.D. Rapoport // Continuous education. – 2012 . Release 2. Page 80-84
11. Sizganova, E.Yu. Proyektirovaniye of an educational and methodical complex as means of formation of readiness of the student to social and pedagogical activity [Text]: monograph / edition: E.Yu. Sizganova.- 2nd prod. additional and reslave. - Orsk: OGTI publishing house, 2012.-135 p.
12. Modern electronic educational and methodical complex – a basis of the information and educational environment of higher education institution of the [Text] / P.A. Mandrik, A.I. Zhuk, Yu.V. Vorotnitsky //education Informatization - 2010: pedagogical aspects of creation of the informatsiiionno-educational environment: materials междунар. науч. конф. Minsk, 27-30 Oct. 2010 – Minsk: BGU, 2010. – Page 197-201

13. Educational and methodical complex: modular technology of development [Text]: учеб.метод. grant / A.V. Makarov, Z.P. Trofimova, V.S. Vyazovkin, Yu.Yu. Gafarova. – Мн. : RIVSh BGU, 2001. – 118 with

14. Shalkina, T.N Design of educational activity of students on the basis of electronic educational and methodical complexes [Text] / T.N Shalkina // Pedagogical informatics, 2008. – No. 1. 53-57



УДК 796  
ББК Ч511.14

**Викторов Дмитрий Валерьевич**

кандидат педагогических наук,  
доцент

кафедра физического воспитания и здоровья  
Южно-Уральский государственный университет  
г. Челябинск

**Попова Анастасия Александровна**

кандидат педагогических наук,  
доцент

Уральский государственный университет физической культуры  
г. Челябинск

**Айткулов Саит Ахметканович**

кандидат педагогических наук,  
доцент

кафедра физического воспитания  
Челябинский государственный педагогический университет  
г. Челябинск

**Viktorov Dmitry Valerievich**

Candidate of pedagogical sciences,  
Associate professor  
Department of Physical Education and Health  
South Ural State University  
Chelyabinsk

**Popova Anastasia Aleksandrovna**

Candidate of pedagogical sciences,  
Associate professor  
Ural State University of physical culture  
Chelyabinsk

**Aitkulov Sait Ahmetkanovich**

Candidate of pedagogical sciences,  
Associate professor  
Department of Physical Education  
Chelyabinsk State Pedagogical University  
Chelyabinsk

[viktorovdv@yandex.ru](mailto:viktorovdv@yandex.ru)

**Теоретические основы управления физическим образованием молодежи**  
**Theoretical management bases of physical education**

Статья посвящена разработке категорийного аппарата теории управления физкультурным образованием. Особое внимание обращено на поиск наиболее эффективных и действенных механизмов поддержания целостности образовательной системы в вузе физической культуры. Дано алгоритмическое представ-

ление методологических основ управления физическим образованием молодежи.

The article is devoted to the development of categorical apparatus of the theory of management physical education. Special attention is focused on the search for the most effective and efficient mechanisms to maintain the integrity of the educational system in the University of physical culture. Given algorithmic view of methodological bases of management of the physical education of the youth.

**Ключевые слова:** молодежь, труд, этика, теория управления, научная дисциплина, физическое образование, педагогическое мастерство.

**Key words:** youth, labor, ethics, theory of management, scientific discipline, physical education, pedagogical skills.

Современные условия требуют нового подхода к проблемам обеспечения управления физкультурным образованием, т.к. от этого зависит качество здоровья населения. Подчеркнем, что в российской экономике стержневой социально-экономической и политической проблемой, таящей в себе постоянное противоречие, является тот факт, что, с одной стороны, обеспечение физкультурного образования представляет собой систему социальной политики по обеспечению человеку его прав и гарантий в отношении уровня и качества здоровья, с другой – предполагается ставка на: личную ответственность каждого за свое здоровое состояние. В этой связи особого внимания заслуживают вопросы управления физкультурным образованием не только в контексте усилий государства и социума в целом, но и усилиями самого населения. Такой подход требует соответственно и творческого отношения субъекта деятельности к самоопределению в социальной жизни, а, следовательно, его отношение к оптимизации жизнедеятельности с опорой на потенциал физкультурного образования, т.е. собственно здоровьесберегающая культура личности индивида [1].

В качестве введения отметим, что управление как вид управленческого труда, не может обойтись без теории. Именно поэтому теория управления – самая древнейшая из наук. Со времен античности человечество изыскивает наиболее эффективные способы управления, придумывая все новые тонкости этого дела [8].

Предметом этой науки является человек – существо бесконечно сложное, изменчивое и непредсказуемое. Чтобы эффективно управлять им, необходимо



овладеть знаниями всех его сильных и слабых сторон, мотивами его поведения и действий. Именно поэтому центральное место в теории управления имеет понимание стимулов, как важнейшего орудия воздействия на человека в труде.

Можно констатировать, что существующая сегодня социально-управленческая база, являющаяся основой осуществления государственной политики в области и физической культуры, неадекватна проводимым социально-экономическим реформам. В целом ситуация характеризуется определенным перекосом в обеспечении системы организации физкультурного образования, который состоит в ее преобладающей направленности на профессиональный спорт, спорт высших достижений, и малом внимании к проблемам здорового образа жизни.

Сегодня многие ученые предпринимают попытки создания междисциплинарного подхода к человеку. И это, наверное, правильно, особенно если иметь в виду, что современной модификацией теории управления является менеджмент.

Ключевыми понятиями теории являются «управление» и «управленческий труд» (рис.1).

**Управление** – это целенаправленная деятельность субъекта по комплексному воспроизводству организационных связей, обеспечивающих выполнение необходимых функций по производству товаров и услуг. Под субъектом понимается человек, занимающийся **управленческим трудом**. Последний предполагает целевую ориентацию координат различных видов исполнительской деятельности в рамках конкретной организации.

Выделяются различные типы управленческой деятельности. Прежде всего это управление по целям, отклонениям, ценностям и результатам. Это также управление социальными группами и социально-экономическими процессами, особенностями которых является учет интересов работников организации со стороны ее менеджеров, их профессионализм. Последний выражается в реализации на практике следующих принципов: социальной эффективности, органи-

зационной и финансовой компетентности, стратегического управления, чувствительности к инновациям, оптимизации инвестиционных вложений.

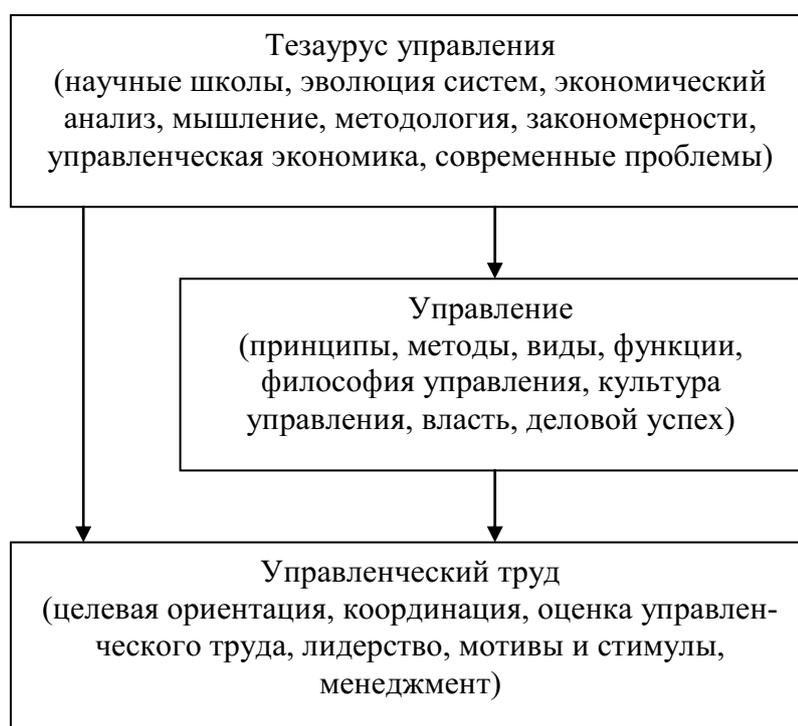


Рис. 1. Обобщенное представление тезауруса теории управления

На рис. 2 определено место управленческого труда в структурной схеме функционирования организации. Речь идет о совокупности различных способов воздействия на производственную среду, призванных достичь организацией поставленных целей, корректировку целей в случае изменения условий или несоответствия целей, корректировку действий в случае изменения условий или несоответствия целей полученному результату.

Все критерии оценки управленческого труда можно классифицировать по нескольким основаниям:

- по степени операционализации они делятся на измеримые и неизмеримые;
- по степени публичности – рассматриваются различия между сотрудниками, находящимися в непосредственном контакте с людьми или работающими исключительно с документами;



- по степени ответственности управленческие работники делятся на тех, кто несет личную или коллективную ответственность за выполняемую работу;
- по характеру оценка может носить деловой, этический и психологический характер;
- по персональным характеристикам рассматриваются личные качества, напрямую связанные с управленческой деятельностью, которую оно должно осуществлять на рабочем месте.

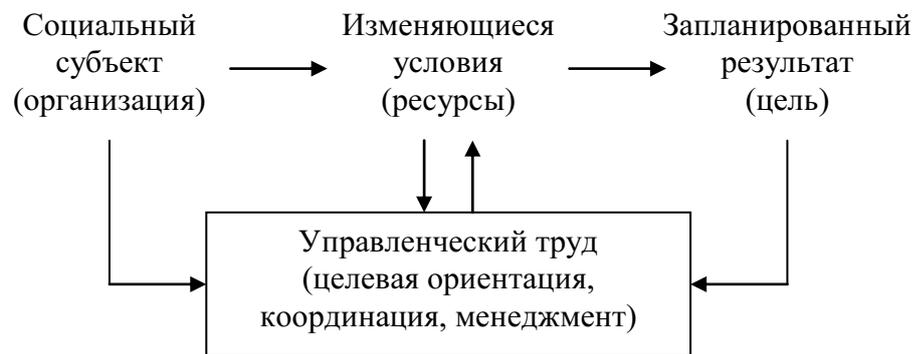


Рис. 2. Структурная схема функционирования организации

Кроме того, следует учитывать параметры оценки, представляющие собой набор количественных и качественных показателей осуществления управленческих функций, отражающих соответствие результатов оптимуму. Все они разделяются на три группы: универсальные, технические и предметные.

В теории управления выделяются характерные черты эффективного управления [3]:

- 1) ориентацию на энергичное и быстрое действие;
- 2) постоянный контакт с потребителем;
- 3) предоставление людям определенной автономии, поощряющей их предприимчивость;
- 4) рассмотрение людей как главного источника повышения производительности труда и эффективности производства;

5) связь с жизнью, усиленный акцент на одну (или несколько) имеющую ключевое значение ценность данного бизнеса;

6) ограничение своей деятельности лишь тем, что знаешь и умеешь лучше всего;

7) простоту форм управления, немногочисленность управленческого шта-та;

8) одновременное сочетание в управлении свободы в одном и жесткости в другом.

О содержании самого понятия «управление» уже говорилось выше. Здесь же мы назовем его базовые характеристики: цикличность, дискретность, дина-мизм, иерархичность, непрерывность связи, взаимозависимость элементов, ско-лярность (строгая соподчиненность между уровнями управления, локализация ответственности). Управление характеризуется также принципами, методами, функциями.

У. Тейлор в свое время называл следующие принципы управления: еди-ноначалие, разделение труда, иерархичность, стандартизацию, материальную заинтересованность, межфункциональную подчиненность.

М. Вебер во главу угла ставил функциональную направленность процесса управления. При этом он исходил из установки, что жесткий порядок и разби-ение выполняемой работы на отдельные составляющие действия позволяют объ-яснить эффективный контроль над работой организации.

Э. Мэбо, в соответствии с возглавляемой им школой межличностных от-ношений, особый акцент делал на **методы управления** (не только на админи-стративные или бюрократические, но также экономические и социальные, не прямо воздействующие на бизнес-процессы). По его мнению, человек – суще-ство социальное, в качестве стимулов для него выступают групповые нормы. Поэтому руководители, если они хотят добиться эффективной работы, должны ориентироваться в первую очередь на людей, а не только на продукцию. Следо-вательно, под методом управления в педагогике понимают способы, приемы



воздействия субъекта на объект управления (не исключая обратного воздействия объекта на субъект).

В настоящее время наиболее известной является школа управления, называемая школой структурно-функционального анализа. В соответствии с ней, **теория управления** своей целевой установкой должна иметь поиск наиболее эффективных и действенных **механизмов** поддержания целостности организации и ее управляемости с позиций эволюции самоорганизующихся систем.

Теория управления – это научная дисциплина, изучающая принципы и методы достижения сложных целей, предполагающую совместную исполнительную деятельность на основе реализации управленческих функций [5].

По мнению того же автора, главной целью теории управления является выработка общих закономерностей реализации управленческой деятельности, описание условий, способствующих формированию устойчивых схем эволюционного развития. Значимость имеет также выработка рекомендаций по оптимизации управленческого труда, эффективного использования имеющихся у организации ресурсов и привязка функций научного мышления к практике управления, которая позволяет осмыслить природу происходящих процессов, объяснить их происхождение и результаты, к которым они могут привести, сформулировать проблемы, возникающие в сфере регулирования этих процессов и выработать оптимальные решения.

Укажем далее на функции **теории управления** как научной дисциплины. Это: базовые (общий смысл управленческой деятельности, основные векторы ее специализации); 2) профессиональные; 3) организационные. Все они определенным образом коррелируют с приведенным ранее тезаурусом.

**Общенаучные методы** теории управления можно разделить на аналитические и инструментальные. Это такие методы, как системный анализ, моделирование, эксперимент и др.

Наиболее широким основанием для классификации объектов управления является функциональное, позволяющее выделять специализированные сферы

управления: финансы, производство, маркетинг, инновации, инвестиционный портфель, ценные бумаги и др.

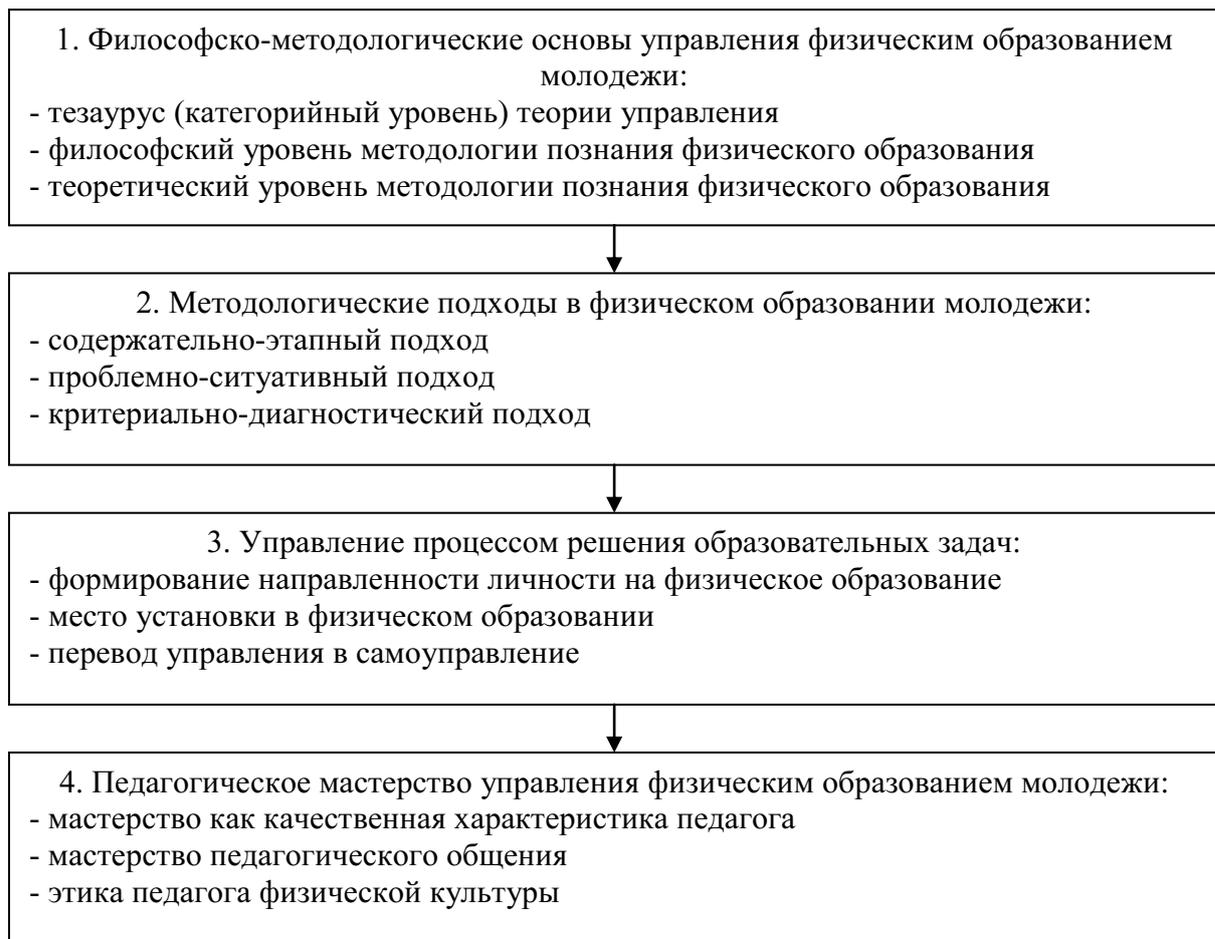
Весьма популярна классификация, разделяющая системы управления на два вида с точки зрения степени их общности: макросистемы и микросистемы. Следует различать также жесткие и мягкие системы, связанные с поведением человека (молодежи в системе физического образования).

Проектирование любой системы управления должно удовлетворять ряду требований к механизму их функционирования:

- система должна быть предельно замкнутой, максимально независимой от воздействия внешних факторов;
- система должна действовать в режиме саморегулирования в рамках механизма отрицательной обратной связи;
- система должна быть способна к самоорганизации и обеспечивать поливариантность в принятии решений. Благодаря отлаженной схеме отбора эффективных решений менеджер обеспечивает снижение степени риска наступления неблагоприятных последствий возможных решений посредством расширения альтернативной базы.

Отметим также, что в рамках рассматриваемой дисциплины используется понятие «философия управления». Именно она, как справедливо утверждают некоторые авторы, дает возможность понять управление как систему, являющуюся составной частью механизма упорядочения процессов жизнедеятельности общества [7].

Отмеченное в полной мере относится к теоретическим основам управления физическим образованием молодежи (ФОМ). Алгоритмически это выглядит следующим образом (рис. 3).



Р

Рис. .3. Алгоритмическое представление методологических основ управления физическим образованием молодежи

Прежде всего речь идет о философско-методологических подходах управления физическим образованием молодежи. Имеется в виду: философия с ее диалектическими методами;

- общенаучные методы познания и подходы;
- собственно педагогические знания и знания в сфере управления педагогическим образованием [2, 4].

Речь также идет об основных подходах в ФОМ, управлении процессом решения образовательных задач, педагогическом мастерстве управления физическим образованием (путях его совершенствования). Особую роль при этом играют содержательно-этапный, проблемно-ситуативный, критериально-диагностический подходы.

### **Библиографический список**

1. Лубышева, Л.И. Концепция модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту // Теория и практика физической культуры / Л.И. Лубышева, В.А. Магин. – 2003. – №12. – С.13-16.
2. Дуранов, М. Е. Педагогика управления физическим образованием молодежи / М.Е. Дуранов, Р.Ф. Кабиров, О.В. Лешер, Е.В. Тарасов. – Магнитогорск: МГТУ, 1998. – 191 с.
3. Питерс, Т. В поисках эффективного управления (опыт лучших компаний) / Т. Питерс, Р. Уотермен. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986, – 268 с.
4. Попова, А.А. Педагогическое управление экономическим образованием в вузе физической культуры / А.А. Попова. – Челябинск: УралГУФК, 2012. – 391 с.
5. Роль лидерства в обеспечении делового успеха / Г.Н. Пряхин, И.Ю. Сазонов, А.А. Попова. – Челябинск: ЧелГУ, 2004. – 34 с.
6. Рой, О.М. Теория управления / О.М. Рой. – СПб.: Питер, 2008. – 256 с.
7. Теория управления / В.Ф. Уколов, А.М. Масс, И.К. Быстряков. – М.: Экономика, 2004. – 656 с.
8. Теория управления / Е.В. Глущенко, Е.В. Захарова, Ю.В. Тихонравов. – М.: Вестник, 1997. – 336 с.

### **Bibliography**

1. 1. Lubysheva, L.I. The Concept of modernization of the process of training specialists in physical culture and sport [Text] // Theory and practice of physical culture / L.I. Lubysheva, V.A. Magin. – 2003. – №12. –P.13-16.
2. Duranov, M.E. Pedagogy management of physical education / M.E. Duranov, R.F Kabirov, O.V. Lescher, E.V. Tarasov. – Magnitogorsk: Bauman, 1998. – 191 p.
3. Peters, T. In search of effective management (experience of the best companies) / T. Peters, R. Watermen. from English. – M: Progress, 1986. – 268 p.
4. Popova, A.A. Pedagogical management of economic education at the University of physical culture / A.A. Popova. – Chelyabinsk: UralSUPhC, 2012. – 391 p.
5. The role of leadership in ensuring business success / G.N. Pryakhin, I.U. Sazonov, A. A. Popova. – Chelyabinsk: Chelyabinsk state University, 2004. – 34 p.
6. Roy, O.M. Theory of management / O.M. Roy. – SPb.: Peter, 2008. – 256 p.
7. Theory of management / V.F. Ukolov, A.M. Mass, I.K. Bistriakov. – M: Economics, 2004. – 656 p.
8. Theory of management / E.V. Glushchenko, E.V. Zakharov, Y.V. Tihonravov. – M: Herald, 1997. – 336 p.



УДК 378  
ББК 74.4

**Володина Елена Дмитриевна**

начальник отдела

ФГБНУ «Госметодцентр»

г.Москва

**Volodina Elena Dmitrievna**

Head of Department

FSBSE «GOSMETODCENTR»

Moscow

vel-ge1@mail.ru

**Систематизация форм международной академической мобильности студентов**

**Systematization of forms of student's international academic mobility**

В современных условиях международная академическая мобильность играет существенную роль не только как инструмент интеграции российских вузов в международное образовательное пространство. Она рассматривается как фактор, способствующий повышению качества образования, мобильной коммуникации. В статье рассмотрены формы международной академической мобильности и разработана их систематизация.

International academic mobility has an important role in present conditions not only as an instrument of integration of Russian universities in the international educational space. It is considered as a factor promotes improving of quality of education, mobile communication. The article describes the forms of international academic mobility and their systematization is developed.

**Ключевые слова:** интеграционные процессы, академическая мобильность, формы академической мобильности, программы двойных дипломов.

**Key words:** integration processes, academic mobility, forms of academic mobility, double degree programmes.

Основное внимание в современных исследованиях в области управления образовательным и научно-исследовательским процессами уделяется проблемам повышения качества и конкурентоспособности образования на основе соответствия международным и российским образовательным стандартам, использования современных информационных технологий для разработки учебно-методических материалов, оптимизации управления ресурсами образовательных учреждений, сближения с европейскими образовательными системами.

В мировом образовательном пространстве происходят интеграционные процессы, идет процесс гармонизации образовательных стандартов, учебных

планов, специальностей, создается единое мировое образовательное пространство. Как следствие возрастает мобильность студентов, аспирантов, а так же сотрудничество преподавателей университетов разных стран. Эти интеграционные процессы затронули и российскую высшую школу.

Академическая мобильность играет существенную роль не только как инструмент интеграции российских вузов в международное образовательное пространство, но и как фактор, способствующий формированию качественно новых трудовых ресурсов, способных занять достойное место, как на мировом рынке труда, так и в национальной экономике. Развитие академической мобильности не является абсолютно новым требованием для вузов. Академическая мобильность существовала и в советские времена (стажировки преподавателей и студентов в других вузах, в том числе в зарубежных, и т.д.). Новым является скорее переход к академической мобильности как обязательной составляющей образовательного процесса, т.е. развитие именно массовой академической мобильности. Однако не является ли практика массовой академической мобильности навязанной? Нет. Вариативность и индивидуализация обучения – это безусловное требование современного производства: периоды радикальных технологических изменений, составлявшие ранее около 40 лет, в настоящее время сократились до 10–15, а вариативность технологических решений, в том числе в гуманитарной сфере, резко возросла. Соответственно, вариативность обучения, в том числе возможность прохождения обучения частично в других вузах, является необходимым условием подготовки современного работника.

Изучение процессов развития академической мобильности студентов, одного из факторов, влияющих на качество их подготовки, отражено в работах зарубежных и российских ученых П. Блюменталь, Н. Варгхис, В. Найду, Е. И. Артамоновой, Л. А. Герасимовой, В. А. Садовниченко и др. Однако, однозначного и официально принятого толкования термина «академическая мобильность» на данный момент не существует. В большинстве источников под термином «академическая мобильность понимается «перемещение кого-либо, имеющего



отношение к образованию, на определенный период в другое образовательное учреждение (в своей стране или за рубежом) для обучения, преподавания или проведения исследований, после чего учащийся, преподаватель или исследователь возвращается в свое основное учебное заведение. Данное понятие не связано с эмиграцией или длительным периодом обучения (работы) за рубежом», – такое определение академической мобильности дано в рекомендациях Комитета министров Совета Европы в 1996 г.

Можно дать следующее определение *международной академической мобильности* (МAM): под МAM понимается обучение, стажировка и проведение научной работы студентов и аспирантов, а так же работников российских вузов в зарубежных университетах и научных центрах, а также обучение, проведение научных исследований и работа в российских вузах студентов, аспирантов и научно-педагогических кадров из-за рубежа.

Сегодня в российской системе образования с участием зарубежных международных организаций реализуются программы междууниверситетского сотрудничества ТЕМПУС-ТАСИС, ТАСИС-ДЕЛФИ и другие программы обменов в области образования в Баренц-регионе (Россия, Норвегия, Швеция, Финляндия), программы российско-нидерландского сотрудничества, российско-британского сотрудничества (Британский Совет), российско-германского сотрудничества (ДААД, Фонд им. К. Аденауэра) и т.д. Только по линии США действуют более 20 смешанных программ, ориентированных как на школьников и студентов, так и на преподавателей, ученых и специалистов. Активизируются контакты с учебными и научными учреждениями Китая, Японии, других индустриальных и развивающихся стран

Значительно увеличилось количество стипендий, выделяемых как европейскими странами, так и Европейским Союзом для международной академической и научной мобильности российских студентов и аспирантов. Появились и стипендии Президента РФ для годичного обучения российских студентов и аспирантов в зарубежных вузах (ежегодно выделяется сто стипендий).

Примерно такого же типа стипендии стали выделять некоторые крупнейшие компании России (например, Фонд М.Прохорова). Эти положительные результаты привели к тому, что международная академическая мобильность в настоящее время стала отдельной и довольно значимой составляющей общей международной деятельности российских вузов, одним из её приоритетных направлений.

В настоящее время активная международная деятельность – важнейший показатель интегрированности современного вуза в глобальное пространство. Именно поэтому среди критериев эффективности деятельности российских вузов одним из них является международная деятельность [1].

Основными субъектами академической мобильности в российских вузах являются: студенты; профессорско-преподавательский состав; исследователи; административно-управленческий персонал. Международные академические обмены реализуются в соответствии с договорами между российскими и зарубежными вузами, соглашениями с международными организациями, фондами, компаниями и другими организациями [2,3]. Схема организации академической мобильности студентов представлена на рис.1.

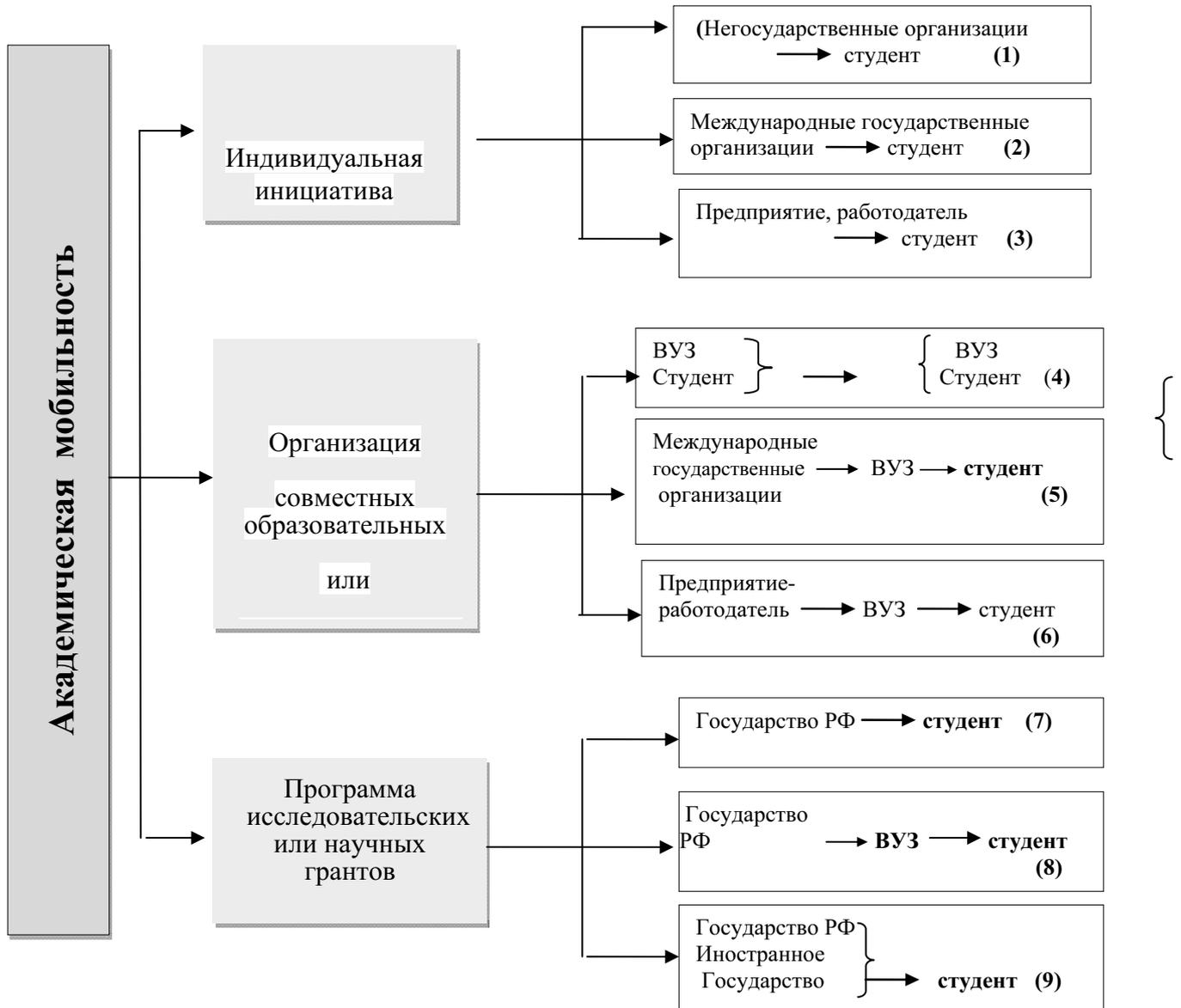


Рис. 1. Схема организации академической мобильности

Анализ основных видов академической мобильности показал, что её можно классифицировать (рис. 2) по:

масштабу: на международную и внутрироссийскую;

субъекту: на индивидуальную и групповую;

мотивации к обучению за рубежом: на организованную и инициативную.



Рис..2. Виды академической мобильности

Определение *международной* академической мобильности мы дали выше. Под *внутренней* академической мобильностью понимается обучение студентов и аспирантов, работа сотрудников российских вузов в других российских вузах, научных центрах, организациях и учреждениях РФ.

Под *индивидуальной* академической мобильностью понимаются индивидуальные поездки обучающихся и/или работников вузов в другие вузы и организации, а также индивидуальные приезды в вуз с целью реализации индивидуальных образовательных траекторий, академических и исследовательских программ. Под *групповой* академической мобильностью понимаются организованные вузом поездки групп обучающихся и/или работников вуза в другие вузы и организации, а также групповые приезды в вуз с целью реализации академических и исследовательских программ.

*Организованная* академическая мобильность предполагает организацию вузом поездок обучающихся и/или работников вуза с целью реализации индивидуальных или групповых академических и исследовательских программ, в том числе совместно с партнерскими вузами и организациями. *Инициативная* академическая мобильность реализуется путём поездки обучающихся и/или работников вуза по их инициативе, поддержанной администрацией вуза, с целью реализации индивидуальных образовательных траекторий, академических и исследовательских программ, в рамках отечественных и зарубежных грантов и проектов.

В зависимости от продолжительности обучения в зарубежном вузе ака-



демическая мобильность студентов подразделяется на краткосрочную и долгосрочную. *Долгосрочная* международная академическая мобильность студентов – обучение в зарубежном вузе сроком более полутора месяцев. Обязательным условием долгосрочной академической мобильности, в том числе организуемой по собственной инициативе студента, является оформление индивидуального учебного плана (далее - ИУП), включающего дисциплины, подлежащие изучению вне основного факультета.

*Краткосрочная* международная академическая мобильность студентов – обучение в зарубежном вузе сроком не более полутора месяцев, участие летних и языковых школах, а также в семинарах, конференциях и других непродолжительных формах научного и образовательного взаимодействия. Обучение студентов во время краткосрочной международной академической мобильности, приходящейся на период каникул, может осуществляться без уведомления им руководства факультета/руководителя магистерской программы. На период краткосрочной международной академической мобильности, приходящейся на не каникулярное время, студенту может предоставляется индивидуальный учебный план (ИУП), включающий дисциплины, подлежащие изучению в зарубежном вузе и в «родном».

Наиболее часто международная мобильность студентов осуществляется за счет летних и языковых школ, которые, как правило, являются непродолжительными по времени (2-3 недели) и не предполагают усвоения зарубежной академической культуры и приобретения профессиональных знаний. Такие формы МАМ практикуются на 1-2 курсах обучения. Краткосрочные программы международной мобильности, в целом, являются более популярными среди студентов, чем долгосрочные. Однако их основное предназначение социально-культурное, значимого влияния на профессиональную подготовку студента они не оказывают.

Среди долгосрочных программ наиболее значимыми для студентов являются программы совместных двойных дипломов (степеней) и включенного обучения в рамках межвузовского сотрудничества, без выдачи второго диплома. Многие российские вузы, хотя далеко не все, создают програм-

мы двойных дипломов с европейскими вузами, и это позволяет студенту в конце обучения получить два диплома - российского и партнерского вузов. Диплом выдается двумя вузами, но учебная программа единая, разработанная вузами совместно. В 2010 году, согласно обзору Представительством ЕС в России программ двойных дипломов между российскими и европейскими вузами в России существовало 239 таких программ, разработаны 74 российскими вузами. В подавляющем большинстве случаев программы двойных дипломов реализуются для обучения в магистратуре (65%); программы для бакалавриата составляют 20% , для специалитета – 9%, аспирантуры – 6%. [4]. В настоящее время только в ВШЭ реализуется более 30 программ двойных дипломов [2]. Программы двойных дипломов способствуют формированию специалистов, обладающих широким кругозором и необходимыми навыками для работы в международной области, как в частном секторе, так и в государственных и международных структурах.

Общим у всех форм международной академической мобильности (рис.3) является то, что посредством занятий с иностранными преподавателями, профессорами студенты получают информацию об иных образовательных технологиях, приобретают знания, которые в силу различных обстоятельств являются новыми, совершенствуют свои навыки непосредственного общения с представителями других стран.

Участие в зарубежных научных исследованиях, стажировках и практиках, кроме того, способствует углубленному изучению дисциплин по специальности, приобретению профессионального опыта в конкретной области, повышает мотивацию к научной исследовательской и инновационной деятельности [5,6] и направлено на совершенствование знаний и умений, развивает ответственность, активность, познавательную способность к работе в коллективе, аналитическое мышление, инициативность и творческое мышление, умение эффективно решать проблемы и принимать решения, способность работать в межкультурной профессиональной среде, адаптивность, стрессоустойчивость, способность реагировать на изменения, владение современными средствами коммуникации. При этом



формируются и совершенствуются различные стороны будущей профессиональной деятельности.



Рис.3. Формы образовательной и научной международной академической мобильности студентов.

### **Библиографический список**

1. Емелин Н.М., Артамонов Ю.Н. Методический подход к формированию стратегий управления деятельностью неэффективных образовательных учреждений высшего профессионального образования. – Серпухов, Известия Института инженерной физики, 2014.№1(31 ) – С. 98-104.
2. Организация международной деятельности НИУ ВШЭ. URL: <http://ir.hse.ru/partn> (дата обращения: 15.01.14).
3. Интернет-портал RSCI.RU. Обзор программ международного сотрудничества. <http://www.rsci.ru/innovations/> (дата обращения: 25.01.14).
4. И.Снаткин, А.Мишин, Е. Карпухина. // Анализ программ двойных дипломов между ЕС и российскими вузами. Окончательный отчет ЕС, Контракт N 2009/222440 (Русская версия).
5. Емелин Н.М, . Володина Е.Д., Голодкова О.В.. Систематизация инноваций в образовательной деятельности. – Серпухов, Известия Института инженерной физики, 2014.№1(31 ) – С. 86-88.
6. Емелин Н.М., Рябов П.А. Развитие и оценка уровня профессиональной мотивации студентов – Серпухов, Известия Института инженерной физики, 2013.№2(28). – С. 93-95.

### **Bibliography**

1. Emelin, N.M., Artamonov Y.N. Methodical approach to formation of management strategies for ineffective educational institutions of higher education activity. – Serpukhov: News of the IIF, 2014.№1(31 ) – P. 98-104.
2. Organization of international activities NRU HSE. URL: <http://ir.hse.ru/partn> (Date Accessed : 15.01.14).
3. Internet portal RSCI.RU. Overview of international cooperation programs <http://www.rsci.ru/innovations/> (Date Accessed : 25.01.14).
4. Snatkin, I., Misin, A., Karpukhina, E..Analysis of double degree programmes between eu and russian heis. Letter of Contract N°2009/222440. Final report (Russian version).
5. Emelin, N.M., Volodina, E.D., Gologkova, O.V. Systematization of innovation in educational activities. – Serpukhov: News of the IIF, 2014.№1(31 ) – P. 86-88.
6. Emelin, N.M., Ryabov, P.A. Development and evaluation of the level of professional student motivation. - Serpukhov: News of the IIF: 2013.№2(28). – P. 93-95.



УДК 372.881.161.1  
ББК 74.268.19=411.2

**Вылегжанина Ирина Андреевна**

кандидат педагогических наук,  
доцент

кафедра рекламы и связей с общественностью  
Уральский государственный педагогический университет  
г. Екатеринбург

**Кусова Маргарита Львовна**

доктор филологических наук,  
профессор

кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах  
Уральский государственный педагогический университет  
г. Екатеринбург

**Vylegzhanina Irina Andreevna**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
assistant professor  
of advertising and public relations  
Ural state pedagogical university  
Ekaterinburg

**Kusova Margarita Lvovna**

Doctor of Philological Sciences,  
professor

Chair of the Russian Language and Methods of Teaching Russian in Primary School  
Ural State Pedagogical University  
Ekaterinburg  
mlkusova@mail.ru

**Лингвокогнитивный подход в обучении русскому языку**  
**Cognitive approach in learning Russian language**

В статье рассматривается реализация лингвокогнитивного подхода в обучении русскому языку в основной школе; реализация данного подхода связывается с приобщением учащихся к базовым ценностям, в том числе к языку как базовой ценности. Анализируя содержание концепта «Язык» по материалам школьных учебников по русскому языку, авторы описывают последовательность в реализации лингвокогнитивного подхода при обучении русскому языку в основной школе, выявляют потенциал учебных книг в плане формирования ценностного отношения к языку.

The article discusses the implementation cognitive approach in learning Russian language in primary school; implementation of this approach is associated with the initiation of students to the basic values, including language as a core value. Analyzing the content of the concept «Language» based on the materials of school textbooks on the Russian language, the authors describe the sequence of implementation

cognitive approach in teaching Russian language in primary school, reveal the potential of the educational books in terms of value attitude to the language.

**Ключевые слова:** концепт «Язык», лингвокогнитивный подход, обучение русскому языку в основной школе, составляющие концепта «Язык», содержание концепта «Язык» в учебниках по русскому языку.

**Key words:** the concept of «Language», cognitive approach, learning the Russian language in primary school, the components of the concept «Language», the content of the concept «Language» in the textbooks on the Russian language.

Новая модель обучения русскому языку, складывающаяся в условиях модернизации российского образования, призвана решать вопросы духовно-нравственного развития личности на основе приобщения учащегося к системе базовых национальных ценностей [4], формирования у него чувства патриотизма, национального самосознания и поликультурного мышления. Смена образовательных задач, осознание необходимости изучения родного языка как средства выражения мировоззрения народа – все это обусловило необходимость обновления содержания обучения русскому языку в общеобразовательной школе. Суждения о связи языка и народа, языка и культуры народа, о ценности языка являются аксиомами в современном языковом образовании, тем более что в настоящее время в системе общего среднего образования развитие личности учащегося выступает определяющей характеристикой качества образовательного процесса.

Очевидно, что проблемы преподавания русского языка и проблемы образования в области родного языка связаны не только с развитием и становлением отдельной личности, но и развитием российского общества и государства в целом. Происходящие в обществе процессы гуманизации и демократизации определяют реализацию лингвокогнитивного подхода в методике преподавания русского языка. Отметим, что лингвокогнитивный подход не отрицает другие подходы, традиционно рассматриваемые как методологическая база методики преподавания русского языка. Системный подход, принятый в обучении, позволяет развивать абстрактное мышление учащихся, – представлять связи разделов науки о языке, опираться на взаимосвязанность и взаимозависимость



языковых единиц, развивать способность к анализу, синтезу, сравнению, абстрагированию, категоризации и т.д. Коммуникативно-деятельностный подход в качестве цели изучения родного языка выдвигает овладение умениями речевого общения. Лингвокогнитивный подход объединяет обучение языку и обучение речи, т.е. расширяет мотивационную основу обучения (прежде всего благодаря направленности на развитие личности), дает возможность опереться на психолингвистическое описание языкового сознания, исследовать поведение языковых единиц в речевой коммуникации, поскольку центральная задача когнитивной лингвистики состоит «в описании и объяснении языковой способности и/или знаний языка как внутренней когнитивной структуры и динамики говорящего и слушающего...» [3].

Обращение методики к лингвокогнитивному подходу определяется антропоцентричностью современной лингвистики, тем, что при изучении языка учитывается сам человек. Главной задачей курса является формирование языковой личности. Однако при изучении русского языка антропоцентричность не реализуется в полной мере. Наблюдается явное противоречие в том, что содержание современных программ и современных учебников по русскому языку ориентировано на развитие личности обучающегося, развитие личности представлено как процесс социализации, овладение языком – как средство, обеспечивающее вхождение ребенка в социум, тогда как изложение материала чаще предстает как обусловленное только системным характером языка.

Говоря о целесообразности реализации лингвокогнитивного подхода в языковом образовании, можно привести множество аргументов, наиболее значимыми из которых будут следующие. Будучи частью национальной культуры, язык обладает самостоятельной ценностью. Овладение языком необходимо рассматривать в контексте постижения культуры нации, причем постижения, организованного таким образом, что этот процесс становится личностно значимым. При обучении русскому языку необходимо учитывать развитие личности учащегося в рамках концептуализации действительности [2]. Современные

ученые (Н.Н. Болдырев, С.Г. Воркачев, В.З. Демьянков, Ю.Н. Караулов, Е.С. Кубрякова, З.Д. Попова, И.А. Стернин, Ю.С. Степанов и др.) отмечают исключительную роль языковых знаний в жизни человека, подчеркивают способность языка систематизировать картины мира в сознании человека, рационализировать и упорядочивать его предметную деятельность. Для лингвокогнитивного подхода значима категория когниции, под которой понимается познавательный процесс как совокупность неосознаваемых (мыслительных, ментальных) действий человека при обработке, переработке информации, поступающей по чувственно-перцептуальным каналам в виде образов, и осознанных мыслительных действий при закреплении (кодировании) полученной информации в собственном сознании с помощью знаков, среди которых особое место занимают языковые.

Но в школьной практике теоретические сведения о русском языке нередко изучаются изолированно от человека и не всегда обращены к личности, к определению связи человека и языка. Неявно выражена последовательность в формировании ценностного отношения к языку, в формировании представлений о том, что оптимальным средством общения, познания, воздействия и др. является именно язык. Далеко не всегда обеспечивается понимание специфики предмета «Русский язык», заключающейся в том, что, с одной стороны, русский язык является предметом обучения, а с другой стороны, средством изучения всех других школьных дисциплин. Остается вне поля зрения тот факт, что когнитивные процессы обеспечиваются языковыми средствами, что они неотделимы от языка и речи.

В рамках нашего исследования, пытаясь определить границу обозначенных проблем, мы обратились к концепту «Язык» как ключевому концепту в языковом образовании. Свою задачу мы видим в выявлении содержания данного концепта на основе материала школьных учебников по русскому языку для основной школы. Выбор данного концепта продиктован самим языковым образованием, а также определен тем, что для подростков, особенно для младших



подростков, ведущим видом деятельности является общение, основным средством которого является язык. В основной школе обеспечивается системное изучение русского языка: именно на этом этапе создаются предпосылки для более глубокого понимания и усвоения школьниками языковых понятий и языковых явлений. Обращение к данному концепту обусловлено и природой самого языка: «Язык – хранилище народного, национального мировидения. В языке мир категоризируется по специфическим признакам. Признак концепта – это «атом смысла», – и природой концепта: «Концепт – это национальный образ, идея, символ, осложненный признаками индивидуального представления» [6: 9].

Заметим, что при определении содержания концепта «Язык» нами учитывались и лингвокогнитивный, и лингвокультурологический подходы, что обусловлено содержанием школьного курса [2].

При определении содержания концепта «Язык» мы опираемся на труды С.Г. Воркачева, согласно которым в структуре концепта выделяются три составляющих: понятийная, образная, значимостная [1; 5]. Прежде чем перейти к анализу содержания концепта «Язык», отраженному в учебниках по русскому языку, мы выявили содержание данного концепта, актуальное для носителя русского языка. Значимостная составляющая определяется местом, которое занимает имя концепта в лексико-грамматической системе языка, в нее входят также этимологические и ассоциативные характеристики этого имени; понятийная составляющая отражает признаковую и дефиниционную структуру концепта; образная связана фиксированием когнитивных метафор, поддерживающих концепт у носителей языка. Содержание значимостной составляющей выявлялось с опорой на толковые словари русского языка и определялось следующим образом: язык – орган вкуса и орган, обеспечивающий звукообразование, предмет с удлинённой формой, система средств коммуникации, индивидуальный или коллективный стиль речи, речь и т.д. При определении понятийной составляющей концепта «Язык» мы опирались на русскую паремиологию и установили наличие таких

дефиниционных признаков, как неограниченная семантическая мощь (От одного слова да навек ссора), эволютивность (Язык без костей, во все стороны ворочается), манифестируемость в речи (Ласковым словом и камень растопишь) и связь с социальной группой, чьим идентификатором выступает язык (Ветром море колышет, молвою народ; Молва не по лесу ходит, по людям). Д.Ю. Полиниченко отмечает, что паремиям присущ взгляд на язык как явление, а не как сущность – т. е. на конкретное, а не абстрактное [7].

Анализ образной составляющей показал связь концепта «Язык» с пространственной (язык – хранилище слов, выражений и образов), вещной метафорой (язык как инструмент, орудие, клад), биоморфной (язык живой), антропоморфной (язык – друг, язык – враг), генерализирующей (язык как собственность, язык как чудо).

В проекции на лексическую систему современного русского языка концепт «Язык» представлен лексемами *язык*, *речь*, *голос* и *слово*. Представляется возможным утверждать, что ядерной лексемой русского лексико-семантического поля, соответствующего концепту «Язык», является лексема *язык*. Ближнюю периферию составит лексема *речь*, к дальней периферии возможно отнести лексему *слово*, к крайней периферии – лексему *голос*.

Выявленные нами признаки соотносятся с обобщенной семантической моделью концепта, позволяющей отразить его универсальную основу: язык – это естественная человеческая семиотическая система, характеризующаяся семантической мощью, эволютивностью, манифестируемостью. По природе своей язык «антиномичен: он одновременно идеален и материален, субъективен и объективен, индивидуален и коллективен, континуален и дискретен, онтологичен и гносеологичен, устойчив и изменчив» [5: 236].

Очевидно, что обозначенные признаки концепта «Язык» должны найти отражение в содержании школьного курса. Обратившись к анализу стабильных учебников (М. Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др.) как основополагающих в обучении русскому языку, видим, что в каждом



учебнике для основной школы предусмотрены вводные разделы о русском языке, раскрывающие роль и значение русского языка в нашей стране и за ее пределами. Так, в пятом классе изучается раздел «Язык как важнейшее средство общения», в шестом – «Русский язык – один из развитых языков мира», в седьмом – «Русский язык как развивающееся явление», в восьмом – «Функции русского языка в современном мире», в девятом – «Международное значение русского языка». К представлению языка авторы учебников обычно возвращаются при повторении изученного, уточняя сведения, связанные с наукой о языке, ролью языка в жизни общества, эволюцией языка (Язык как исторически развивающееся явление), его функционированием (Русский литературный язык и его стили).

Составляющие концепта «Язык» последовательно отражаются в процессе освоения учащимися содержания различных разделов курса «Русский язык»: уточняются представления о лексических репрезентациях концепта «Язык», много внимания уделяется дефиниционному признаку «социальная маркированность». В учебных текстах говорится, что «язык – духовное богатство народа. ...Чем глубже человек знает оттенки родного слова, тем больше подготовлен к овладению языками других народов»; что «русский язык – язык русского народа». Актуализируется дефиниционный признак – неограниченная семантическая мощь языка: «Русский язык необыкновенно богат (В. Белинский)», «Нет ничего такого в жизни и в нашем сознании, что нельзя было бы передать словом (К. Паустовский)», «Нет таких звуков, образов и мыслей – сложных и простых, – для которых не нашлось бы в нашем языке точного выражения (К. Паустовский)» и т.д.

Признак «манифестация в речи» репрезентируется словосочетаниями: имя концепта и глагол, обозначающий речевую деятельность: «Есть на свете люди, которые знают много разных языков. И умеют на них говорить. Таких людей не так уж и мало. Это очень здорово – понимать разных людей и уметь с ними разговаривать (А. Пастов)»; «С огромным трудом удавалось потом

научить их говорить по-человечески (А.М. Кондратов)». Продолжая анализ понятийной составляющей, отметим, что в отличие от ранее обозначенных признаков признак эволютивности в текстах учебников представлен единичными примерами: «...язык беспределен и может, живой как жизнь, обогащаться ежеминутно (Н.В. Гоголь)». Полагаем: это связано с реализацией синхронного подхода в представлении языка в школьном курсе.

Образная составляющая концепта «Язык» формируется когнитивными метафорами, основной из которых является метафора, связанная с переносом имени «Язык» с обозначения артикуляционного органа на обозначение знаковой системы. В учебных текстах частотна пространственная метафора с источником *язык*. Язык представляется как пространство особого рода – хранилище. Язык как хранилище характеризуется богатством: «Русский язык необыкновенно богат (В. Белинский)»; «Для всего в русском языке есть великое множество хороших слов (К. Паустовский)».

Реиморфная метафора представлена «жидкостным» типом: «Целое море слов, шумный океан речи подхватывает его там, за широкими дверями (Л. Успенский)»; «...ребенок еще не научился говорить, а его чистый слух уже ловит журчание бабушкиных сказок, материнской колыбельной песенки. Но ведь сказки и прибаутки – это язык (Л. Успенский)». К генерализирующей метафоре можно отнести метафору, образованную по модели «язык – собственность»: «Чем глубже человек познает оттенки родного слова, тем больше подготовлен к овладению языками других народов (В. Сухомлинский)».

Остановимся также на анализе учебников по русскому языку под редакцией В. В. Бабайцевой, проанализируем представленность составляющих концепта «Язык» в данных учебных книгах. Как и стабильные учебники, учебные книги начинаются с обращения к языку и после небольшой статьи в каждом учебнике «Русский язык. Практика» содержатся упражнения, непосредственно связанные с концептом «Язык», предваряющие основные разде-



лы учебника. Общие сведения о языке приводятся также в учебнике для учащихся девятого класса: «Роль языка в жизни общества», «Язык как развивающееся явление», «Русский язык в современном мире».

Перейдя к анализу составляющих концепта, отметим, что ядерной лексемой лексико-семантического поля, соответствующего концепту «Язык», по материалам данного учебника также является лексема *язык*. Ближнюю периферию составляет лексема *речь*, к дальней периферии можно отнести лексему *слово*, к крайней периферии – лексему *голос*. Понятийная составляющая концепта представлена значительным числом вербализаций дефиниционного признака «социальная маркированность». В учебных текстах говорится, что «наш язык – это важнейшая часть нашего общего поведения в жизни. И по тому, как человек говорит, мы сразу и легко можем судить о том, с кем имеем дело: мы можем определить степень интеллигентности человека, степень его психологической уравновешенности... (Д. Лихачев)», «Мы учимся языку всю жизнь. Даже в самом раннем детстве мы усваиваем нормы литературного языка, воспринимая от окружающих звучащую речь и обучаясь четко выговаривать слова, без ошибок строить фразы» и т.д.

Широко представлен дефиниционный признак – неограниченная семантическая мощь языка: «Для всего, что существует в природе, в русском языке есть великое множество слов и названий (К. Паустовский)», «Русский язык имеет огромный лексический состав». Признак «манифестация в речи» также репрезентируется словосочетаниями с обобщенной семантикой «говорить на каком-либо языке»: «Карл Пятый... говаривал, что ишпанским языком с Богом, французским – с друзьями, немецким – с неприятелями, итальянским – с женским полом говорить прилично. Но если бы он российскому языку был искусен, то, конечно, присовокупил бы, что им со всеми оными говорить пристойно... (М. Ломоносов)» и т.д. Признак эволютивности отражен в текстах учебников в параграфе «Язык как развивающееся явление»: «Язык – это не что-то застывшее и неизменное. Он находится в вечном движении... (А. Леонть-

ев)», «По письменным памятникам мы может проследить развитие нашего языка за тысячу лет (В. Колесов)»; единичное указание на данный признак есть в учебнике для учащихся седьмого класса: «Пушкин является полным реформатором языка... Однако ж и Пушкиным не кончилось развитие русского языка ... (В. Белинский)». Отметим, что в данном учебнике ограниченно представлены паремии, связанные с языком.

Образная составляющая концепта «Язык» представлена в основном реиморфным типом метафоры. Язык в учебных комплексах репрезентирован как море, океан: «Перед нами громада – русский язык! Наслаждение глубокое зовет нас, наслаждение погрузиться во всю неизмеримость его... (Н. Гоголь)», «Какое (же) это необъятное и неисчерпаемое море – человеческая речь! (С. Маршак)»; язык – это инструмент, орудие: «Язык, по самой природе своей, есть орудие общения (В.Короленко)», «Язык – инструмент, необходимо хорошо знать его, хорошо им владеть (М.Горький)».

В учебных текстах частотна пространственная метафора, имеющая источником лексему *язык*. Язык представляется как пространство особого рода – хранилище, кладовая, где хранятся сокровища: «... язык нужен для того, чтобы закреплять и сохранять коллективный опыт человечества, достижения общечеловеческой практики (А. Леонтьев)», «В сокровищницу родного слова складывает одно поколение за другим плоды глубоких сердечных движений, плоды исторических событий, воззрения... – словом, весь след своей духовной жизни народ бережно сохраняет в духовном слове (К. Ушинский)». К генерализирующей метафоре можно отнести употребление метафоры «язык – собственность»: «Русский язык, наряду с русской литературой, это ценнейшее достояние и высокое достижение нации (В. Виноградов)». Также в учебных книгах прослеживается антиномия «язык – друг», «язык – враг».

Генерализирующая метафора – конечный результат когнитивной метафоры, стирающая в лексическом значении слова границы между лексико-семантическими вариантами значения – представлена в данных учебниках бо-



лее разнообразно, чем в стабильных. Язык – чудо: «Но мало кто представляет себе по-настоящему, каково оно, самое простое и обычное человеческое слово, каким неописуемо тонким и сложным творением человека оно является, какой своеобразной (и во многом еще загадочной) жизнью живет... Если в мире есть вещи, достойные названия «чуда», то слово, бесспорно, первая и самая чудесная из них (Л. Успенский)».

Все составляющие концепта «Язык» также представлены в учебниках для основной школы по русскому языку под редакцией М.М. Разумовской, П.А. Леканта. Представлены лексемы, репрезентирующие концепт «Язык», определена понятийная составляющая концепта, обозначена его семантическая мощь: «Гибок, богат и при всех своих несовершенствах прекрасен язык каждого народа, умственная жизнь которого достигла высокого развития (Н. Чернышевский)», «Нет ничего такого в жизни и нашем сознании, что нельзя было бы передать русским языком (К. Паустовский)», эволютивность: «Язык тоже живое, вечно изменяющееся явление, в котором все находится в постоянном движении и развитии». Образная составляющая связана прежде всего с указанием на чудесную силу слова: «С русским языком можно творить чудеса (К. Паустовский)», с реиморфной метафорой: «Да будет честь и слава нашему языку, который в самородном богатстве своем ... течет, как гордая, величественная река – шумит, гремит – и вдруг ... журчит нежным ручейком и сладостно вливается в душу... (Н. Карамзин)». В начале учебника для учащихся каждого класса основной школы также имеются параграфы, связанные с представлением таких составляющих концепта «Язык», как функции языка (Зачем человеку нужен язык), единицы языка (Слово – основная единица языка), развитие языка (Изменяется ли язык с течением времени), связь языка и народа (Русский язык – национальный язык русского народа), связь русского языка и других славянских языков (Русский язык в семье славянских языков).

Таким образом, анализ содержания концепта «Язык» в рамках учебников по русскому языку для основной школы позволил выявить пересекающиеся пози-

ции в представлении данного концепта (можно заметить, что в разных учебниках нередко при этом используются одни и те же тексты, содержащие высказывания о языке известных ученых и писателей-классиков), выявить наличие всех составляющих концепта. Однако проведенный анализ позволил также выявить определенную ограниченность в представлении данного концепта: ограниченно представлены паремии, связанные с языком, нередко методический аппарат учебных текстов о языке содержит только грамматические задания, задания, обращенные к концепту «Язык», отсутствуют, что, очевидно, является одной из причин непонимания ценности языка. Полагаем, что задача учителя заключается в том, чтобы компенсировать эту ограниченность, сформировать ценностное отношение учащихся к русскому языку.

#### **Библиографический список**

1. Воркачев, С. Г. Концепт счастья в русском языковом сознании: опыт лингвокультурологического анализа / С. Г. Воркачев. – Краснодар, 2002. – 142 с.
2. Вылегжанина, И.А. Концепт «Язык» в сознании подростков / И.А. Вылегжанина, М.Л. Кусова / Урал. гос. пед. ун-т, Екатеринбург, 2013. – 148 с.
3. Демьянков, В. З. Когнитивная лингвистика / В.З. Демьянков, Е.С. Кубрякова // Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В.Ломоносова, 1996. – С.53–55.
4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / ред. Л. П. Савельева. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.
5. Лингвокультурный концепт: типология и области бытования / под общ.ред. проф. С. Г. Воркачева. – Волгоград, 2007. – 123с.
6. Пименова, М. В. Предисловие / М. В. Пименова // Введение в когнитивную лингвистику – Кемерово. – 2004. – Вып. 4. – С.7– 12.
7. Полиниченко, Д. Ю. Естественный язык как лингвокультурный семиотический концепт : автореф. дис... канд. филол. наук. / Д. Ю. Полиниченко – Волгоград, 2004. – 22 с.

#### **Bibliography**

- 1.Vorkachev, S.G. The Concept of happiness in Russian linguistic consciousness: the experience of lingvocultural analysis/ S.G. Vorkachev. – Krasnodar, 2002. – 142 P.
- 2.Vylegzhanina, I.A. Concept «Language» in the minds of teenagers /I.A. Vylegzhanina, M.L. Kusova / Ural. state PED. University. – Ekaterinburg, 2013. – 148 P.
- 3.Demyankov, V. Z. Cognitive linguistics / E.S. Kubryakova, V.Z. Demyankov



---

// Short cognitive dictionary of terms / E.S. Kubryakova, V.Z. Demyankov, Y.G. Pankratz, L.G. Luzina. – M. : Faculty of Philology of Moscow state University. Moscow state University, 1996. – p.53 – 55.

4. The concept of spiritually-moral development and education of the person of the citizen of Russia / Ed. L. P. Savelieva. – M. : Education, 2009. – 23 P.

5. Linguistic-cultural concept: a typology and the field of existence / under the general editorship of Professor S.G. Vorkachev. – Volgograd, 2007. – 123 P.

6. Pimenova, M.V. Century Preface / M.V. Pimenova // Introduction to cognitive linguistics – Kemerovo, 2004. – Vol. 4. – p. 7 – 12.

7. Polinichenko, D. Yu. Natural language as linguistic-cultural semiotic concept : synopsis of thesis of Cand of Philology / D. Yu. Polinichenko. – Volgograd, 2004. – 22 P.

УДК 378  
ББК 74.480.267

**Гнатышина Елена Александровна**

доктор педагогических наук,  
профессор

кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и предметных ме-  
тодик

Профессионально-педагогический институт  
Челябинский государственный педагогический университет  
г. Челябинск

**Gnatyshina Elena Aleksandrovna**

doctor of pedagogical sciences,  
professor

department training teachers of vocational training and substantive procedures

Vocational Pedagogical Institute  
Chelyabinsk State Pedagogical University  
Chelyabinsk

gnatyshinaea@cspu.ru

**Актуализация самостоятельной работы студентов как приоритетной  
учебной функции**

**Updating of independent work of students as priority educational function**

В статье дана характеристика функций образования, предопределяющих постановку вопроса о ведущей роли самостоятельной работы студентов в процессе учебной деятельности. Рассмотрены психологические процессы, оказывающие влияние на ее эффективность.

The article provides a characterization of the functions of education, raise the question of prejudging the leading role of independent work of students in the learning activities. It gives characterization of the psychological processes that influence its effectiveness.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, социальная функция, процесс познания, логическое мышление

**Key words:** independent work, social function, knowledge process, logical thinking.

Актуальность постановки вопроса о ведущей роли самостоятельной работы в подготовке студентов к полноценной жизни и продуктивному общественно полезному труду обусловлена, в первую очередь, **социальными функциями обучения** как общественного явления. Ведущие отечественные теоретики-педагоги (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов, В. В. Краевский, И. П. Подласый) [1,3,4] выделяют **три** таких функции.



**Образовательная функция.** Ее основной смысл состоит в вооружении студентов системой научных знаний, в формировании у них теоретико-прикладных умений и навыков, в вооружении их способностью использовать те и другие *на практике*.

Научные знания включают в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщенную картину мира. В соответствии с образовательной функцией обучения они должны быть интериорезированы личностью студента, войти в структуру ее опыта. Наиболее полная реализация этой функции должна обеспечить полноту, систематичность и осознанность знаний, их прочность и действенность. Это требует такой организации обучения, при которой знания особым образом упорядочиваются, приобретая все большую стройность и логическую соподчиненность, обеспечивая усвоение последующего на основе предыдущего.

Конечным результатом реализации образовательной функции является *способность обучающегося самостоятельно оперировать полученными знаниями, мобилизовывать их для получения новых*, что невозможно без присвоения общеучебных и специальных (предметных) умений и навыков.

Умение, как умелое действие, направляется четко осознаваемой связью между теоретическим положением и способом его применения на практике, навык же формируется в результате многократных упражнений по использованию указанных способов в типовых и нетиповых условиях. Последние продуцируют обогащение навыков, их перерастание в интегральные способности к выполнению действий в обстоятельствах надситуативной активности.

**Воспитательная функция.** Обучение воспитывает всегда, но не автоматически и не всегда в нужном направлении. Поэтому реализация его воспитательной функции требует при организации учебного процесса, отборе его содержания, выборе форм и методов исходить из правильно понятых задач воспитания на том или ином этапе развития общества. В современных обстоятельствах, согласимся с П.И. Пидкасистым [2], воспитательная функция предпола-

ет формирование у учащихся научного (в первую очередь – естественно-исторического) мировоззрения, ноосферного (природоохранного и природо-преобразующего) мышления, гуманности, ответственности, конкурентоспособности, адекватного отношения к труду, обществу, коллективу и самим себе, что в итоге выражается в идеалах, убеждениях, моральных качествах личности.

Важнейшим аспектом осуществления воспитательной функции обучения является формирование *мотивов самостоятельной учебной деятельности*, изначально определяющих ее успешность, ибо только в процессе самостоятельной работы человек способен осознать меру своей ответственности за ее результат и степень важности коммуникативных качеств, необходимых для ее эффективного выполнения: мобильности, толерантности, эмпатии, сотрудничества и т. д.

***Развивающая функция обучения.*** Начиная с 60-х годов XX века, в педагогической науке разрабатываются различные подходы к построению развивающего обучения: Л. В. Занков обосновал совокупность принципов развития мышления учащихся при увеличении удельного веса теоретического материала, обучении в быстром темпе и на высоком уровне трудности. А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов и др. разработали основы проблемного обучения. В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин раскрыли приемы реализации содержательного обобщения в обучении. И. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др. инициировали внедрение в образование различных модификаций теории поэтапного формирования умственных действий.

Объединяющей идеей научных поисков в сфере развивающего обучения является мысль о необходимости вооружения обучающихся *способностью к самостоятельному приращению знаний и генерированию на их основе новых способов действий, адекватных запросам изменяющегося общества и экономики*. Серьезный прорыв в реализации этой установки сделали ученые М. Н. Скаткин и И. Я. Лернер, предложившие систему развивающих методов обучения в процессе самостоятельного производительного труда школьников и студентов. Для нас



важно заключить, что развивающее обучение невозможно без активизации самостоятельной работы обучающихся.

Итак, три главных функции обучения как социального явления свидетельствуют о приоритете в этом сложном процессе самостоятельной работы студентов. Актуализируя функции, предопределяющие необходимость рассматривать самостоятельную работу студентов как приоритетную в учебной деятельности, следует отметить, что организация самостоятельной работы и управления ею являются также архиважными проблемами.

Организация самостоятельной работы студентов в образовательном процессе требует учета психологических предпосылок становления образованной личности.

Структура процесса обучения двуедина по своим основаниям – это неразрывное единство логики учебного предмета и психологии усвоения преподаваемого учебного материала.

В логике освоения учебного предмета принципиально важными являются вопросы о том, как поставить познавательную задачу перед учащимися, чтобы она была принята ими, какой фактический материал, в каком ракурсе и в каком объеме нужно подать, какие вопросы поставить и какие самостоятельные работы предложить, чтобы учебный процесс был максимально эффективным как в плане усвоения знаний (умений), так и в плане развития учащихся.

Исследователи В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов [4] и др. отмечают, что в традиционной образовательной практике стала универсальной логика обучения от восприятия конкретных предметов и явлений к формированию представлений и от обобщения конкретных представлений – к понятиям. Эта логика, закономерная для обучения младших школьников, используется в образовательном процессе старших классов школ, техникумов, колледжей, вузов. Между тем и в теории и на практике доказана необходимость применять в обучении как индуктивно-аналитическую, так и дедуктивно-синтетическую логику учебного процесса в их тесном взаимодействии. Суть этого решения заключается в том, что од-

новременно с восприятием конкретных предметов и явлений вводятся те научные понятия и принципы, благодаря которым становится более глубоким и содержательным восприятие учебного материала. Это не противоречит классической схеме познания: «От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него – к практике» (Ф. Энгельс). Показательно, однако, что в данной схеме практика является мерилем истинности приобретаемых теоретических знаний.

Каким же образом движется процесс познания в пространстве обозначенной выше формулы? Каковы его биопсихологические этапы и характеристики?

### ***1. Чувственное познание («живое созерцание»).***

Созерцание в гносеологическом смысле следует рассматривать как проникновение человека в сущность предмета при помощи всех органов чувств. В основе чувственного познания лежат первичные познавательные процессы: ощущение и восприятие.

Восприятие – процесс отражения в сознании предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. В отличие от ощущений, фиксирующих отдельные свойства раздражителя, восприятие отражает предмет в целом.

При организации восприятия как целенаправленной деятельности (деятельности наблюдения) нужно исходить из того, что наибольшей пропускной способностью обладает зрительный анализатор. При этом пропускную способность восприятия регулирует не сам анализатор, а мозг. Поэтому, как установлено в экспериментах и подтверждено опытным путем, на одну единицу воспринимаемой информации необходимо давать две единицы пояснений, то есть дополнительной информации.

На восприятие учебного материала оказывают влияние многие факторы: частота его передачи, скорость (темп), психическое состояние обучаемого, день недели, часы занятий и т. д. Интенсивность восприятия зависит и от поставленной перед учащимся задачи, от мотивов его познавательной деятельности, а также от эмоций, способных изменять содержание восприятия.



Характер восприятия обусловлен также (в очень значительной степени) особенностями личности передатчика информации и ее адресатов, кругом интересов, спецификой мировоззрения, общей направленностью личности последних. Зависимость восприятия от прошлого опыта и содержания всей психической жизни человека не подвергается в науке сомнению.

Результаты восприятия (чувственного познания) могут быть положены в основу эмпирических форм практической деятельности – деятельности «методом проб и ошибок», которая служит пробным камнем в восхождении к деятельности на основе «метода проектов».

**2. Абстрактное мышление** (*понимание, осмысление, обобщение*). Образы и представления как результаты деятельности восприятия всегда имеют определенное смысловое значение. Это объясняется тем, что восприятие теснейшим образом связано с мышлением, с пониманием сущности воспринимаемых предметов и явлений. Сознательно воспринять объект – значит мысленно назвать его, то есть отнести к определенной группе, классу предметов, обобщить его в слове (В. П. Зинченко, П. И. Зинченко).

*Понимание* сообщаемой информации осуществляется через выявление состава, назначения, причин и источников функционирования предметов, явлений и процессов, о которых сформировано представление. В основе понимания лежит установление связей между новым материалом и ранее изученным, что способствует более глубокому усвоению учебного материала.

*Осмысление* изучаемой информации требует задействования общеучебных умений и навыков, в основе которых лежат сложные мыслительные операции: анализ и синтез, сравнение и классификация и др. Осмысление учебного материала сопровождается формированием у учащихся определенного отношения к нему, понимания его социальной и личностной значимости. При этом отношение тем позитивнее, чем выше осознание практической направленности полученной информации.

*Обобщение* характеризуется выделением и систематизацией наиболее су-

ществленных признаков предметов и явлений. Это более высокая, по сравнению с осмыслением, ступень абстрагирования от конкретного, момент перехода от уяснения смысла к определению понятия. Научные понятия, сформулированные и осознанные на этапе обобщения знаний, открывают возможность формирования суждений, а сопоставление суждений приводит к умозаключениям, к самостоятельным выводам и доказательствам.

Обобщение, в основном, завершает обучение по определенной теме учебной программы, если выбран индуктивно-аналитический путь ее освоения. При дедуктивно-синтетической логике учебного процесса, наоборот, обобщенные данные вводятся в начале изучения темы в виде понятий, определений, теорий, законов и т. д., а затем уточняются, дополняются конкретизируются в процессе интерпретации преподавателем, выполнения учащимися учебно-практических работ.

**3. Применение знаний (ПРАКТИКА).** Необходимыми структурными компонентами процесса усвоения знаний являются их тесно взаимосвязанные закрепление и применение. Закрепление предполагает повторное осмысление и неоднократное воспроизведение изучаемого с целью введения новых сведений в структуру личного опыта ученика. Оно, естественно, требует подключения механизмов памяти, однако не может сводиться к механическому заучиванию фактов, определений, способов вычислений и доказательств. Эффективность закрепления обусловлена совокупностью упражнений по применению знаний на практике.

В основе применения знаний на практике лежит процесс восхождения от абстрактного к конкретному. Конкретизация как мыслительная операция выражается в умении применить теоретические познания к решению практических задач, к частным случаям учебно-познавательной деятельности. В учебном процессе конкретизация начинается с умения привести свой пример. В дальнейшем эта мыслительная способность проявляется в умении самостоятельно решить



более сложную задачу, в умении использовать знания в проблемных ситуациях внеучебной деятельности.

Применение знаний может осуществляться в различных формах и видах деятельности в зависимости от специфики содержания изучаемого материала. Это могут быть упражнения, выполняемые на занятиях и дома, лабораторные работы, исследовательский поиск, труд на опытно-экспериментальном участке, на базовых предприятиях (в учреждениях, организациях) отраслевой экономики.

Таким образом, рассмотрение феномена обучения с позиций его социальных функций и психологических оснований реализации позволяет сделать вывод о ведущей роли самостоятельной работы обучающихся в процессе их продуктивной образовательной деятельности.

### **Библиографический список**

1. Краевский, В.В. Общие основы педагогики [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский. – 3-е изд. стер. – М.: Академия, 2006. – 256 с.
2. Пидкасистый, П. И. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / П. И. Пидкасистый. – М. : Пед. о-во России, 2003. – 608 с.
3. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс [Текст]: учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
4. Слостенин, В.А. Общая педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ.высш. учеб. заведений: в2 ч. /В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов /под ред. В.А. Слостенина. – М.: ВЛАДОС, 2002. – Ч.1. – 288 с.

### **Bibliography**

1. Krajewski, V. General framework for pedagogy [Text]: Textbook. allowance for stud. vyssh. Textbook. institutions / VV Krajewski. - 3rd ed. sr. - Moscow: Academy 2006. - 256 p.
2. Pidkasisty, PI Pedagogy [Text]: Textbook. allowance for stud. ped. universities and ped. Colleges / PI Pidkasisty. - M.: Ped. of Russia of 2003. - 608.
3. Podlas, IP Pedagogy. New Deal [Text]: a textbook for the students. ped. schools: in 2 books. / IP Podlas. - M.: VLADOS, 2000. - Pr. 1: General principles. The learning process. - 576.
4. Slastenin, VA General pedagogy [Text]: Textbook. allowance for stud.vyssh. Textbook. institutions: e2 hrs / VA Slastenin, IF Isaev, EN Shiyarov / ed. VA Slastenina. - M.: VLADOS 2002. - P.1. - 288.

УДК 159.9:316.614.5  
ББК 88.5

**Ерофеев Владимир Кириллович**

кандидат психологических наук,

доцент

кафедра общей психологии

Астраханский государственный университет

г. Астрахань

**Тимофеев Юрий Петрович**

доктор психологических наук,

профессор

кафедра социальной психологии и педагогики

Астраханский государственный университет

г. Астрахань

**Erofeev Vladimir Kirillovich**

Candidate of Psychology,

associate Professor

of General psychology

Astrakhan State University

Astrakhan

**Timofeev Yuri Petrovich**

doctor of psychological Sciences,

Professor

chair of social psychology and pedagogy

Astrakhan State University

Astrakhan

info@aspc-edu.ru

**Развитие социального интеллекта как средство улучшения адаптации студентов колледжа**

**Development of social intelligence as a means of improving adaptation of students of the College**

В статье представлены результаты исследования, которые показывают, что социальный интеллект является значимым фактором в процессе адаптации студентов первого года обучения. Эксперимент с применением психодиагностического обследования испытуемых показал связь между социальным интеллектом и адаптации личности в реальных социальных группах Астраханского государственного политехнического колледжа.

Presented in the article the results of the study show that social intelligence is a significant factor in the process of adaptation of students of the first year of study. Experiment with the use of psychodiagnostic examination subjects showed a link between social intelligence and adaptation of personality in real social groups of the Astrakhan state Polytechnic College.

**Ключевые слова:** адаптация, социальный интеллект, эмпатия.



**Key words:** adaptation, social intelligence, empathy.

В отечественной психологической науке термин «социальный интеллект» впервые ввел Ю.Н. Емельянов и определил его как «сферу возможностей субъект-субъектного познания индивида», как «... устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта, способность понимать самого себя, а также др. людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события» [4].

Еще в двадцатые года двадцатого века Э. Торндайтс обозначает социальным интеллектом дальновидность в межличностных отношениях, а Т. Олпорт в тридцатые года определяет данный психологический феномен как способность прогнозировать наиболее вероятные реакции человека на социальные воздействия на основании аккумуляций суждений о людях. И уже во второй половине прошлого века Дж. Гилфорд рассматривает систему интеллектуальных способностей человека, направленных на познание поведенческой информации вне связи с общим интеллектом личности. Психолог впервые создает надежный тест для измерения характеристик социального интеллекта, что позволяет проводить практико-ориентированные исследования, с последующей психокоррекцией [2].

По мнению многих психологов, данный тест внес существенный вклад в преодоление диспропорций между значительным количеством тестов общего интеллекта и недостатком методик для выявления уровня развития социальных способностей к межличностному познанию.

Концептуальной основой теста является модель структуры интеллекта Дж. Гилфорда в адаптации Е.С. Михайловой (Алешиной). Выделенные исследованиями 120 факторов интеллекта классифицируются в соответствии с тремя независимыми переменными, характеризующими процесс обработки информации :

- 1) содержание получаемой информации;
- 2) операции по обработке информации;

3) результаты проводимой обработки.

В первую переменную входят образы, символы, семантика, поведение (в ходе общения).

Вторая переменная представлена особенностями познания, памяти, дивергентным и конвергентным мышлением и оцениванием (при сравнении с определенным ориентиром)

Третья переменная содержит результаты обработки информации в виде элементов, классов, отношений, систем. Трансформации и импликации позволяющие выйти за пределы имеющейся информации и прогнозировать возможное развитие процесса межличностного взаимодействия.

Все три переменные позволяют измерить социальный интеллект как интегральную интеллектуальную способность определяющую успешность межличностного общения и социальной адаптации. Процесс отражения социальных объектов всегда более сильный и, зачастую, труднопредсказуемый. Поэтому в него входят социальная сензитивность, социальная перцепция, социальная память, социальное мышление.

По мнению Дж. Гилфорда может быть мало связан с общим интеллектом, а порой вообще не связан. Иначе говоря, интеллектуальные способности к какому – то виду деятельности, например к учебной, совсем не обязательно будут коррелировать с развитыми способностями к социальному взаимодействию [2].

Для развития социального интеллекта важна такая операция как познание поведения человека за счет реализации шести основных факторов:

1. Познание элементов поведения для определения значения;
2. Познание класса поведения за счет выделения общих свойств в потоке информации;
3. Познание отношений поведения как связь между частями социальной информации;



4. Познание систем поведения за счет выявления логики развития ситуаций;
5. Познание вероятных преобразований поведения как отражение отношений;
6. Познание результатов поведения как способность прогнозировать результаты своих действий.

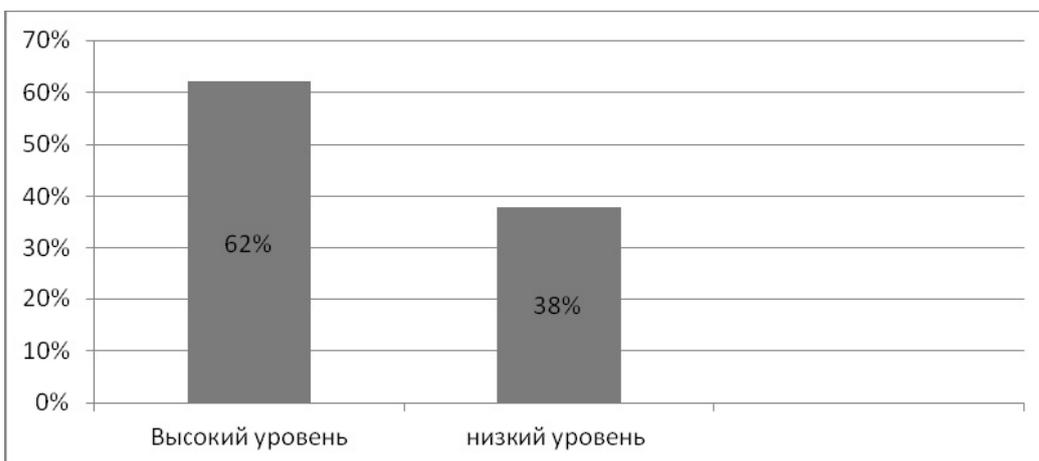
Все названные факторы могут успешно развиваться в процессе тренинговых занятий, позволяющих накапливать опыт эмпатического взаимодействия.

Последний приобретает в ходе ролевых игр, анализа видеосюжетов, упражнений по развитию невербальных средств общения.

Исходя из предположения о связи уровня развития социального интеллекта студентов политехнического колледжа с успешностью их адаптации к учебному процессу, нами было проведено экспериментальное исследование. В эксперименте участвовали 154 студента Астраханского государственного политехнического колледжа.

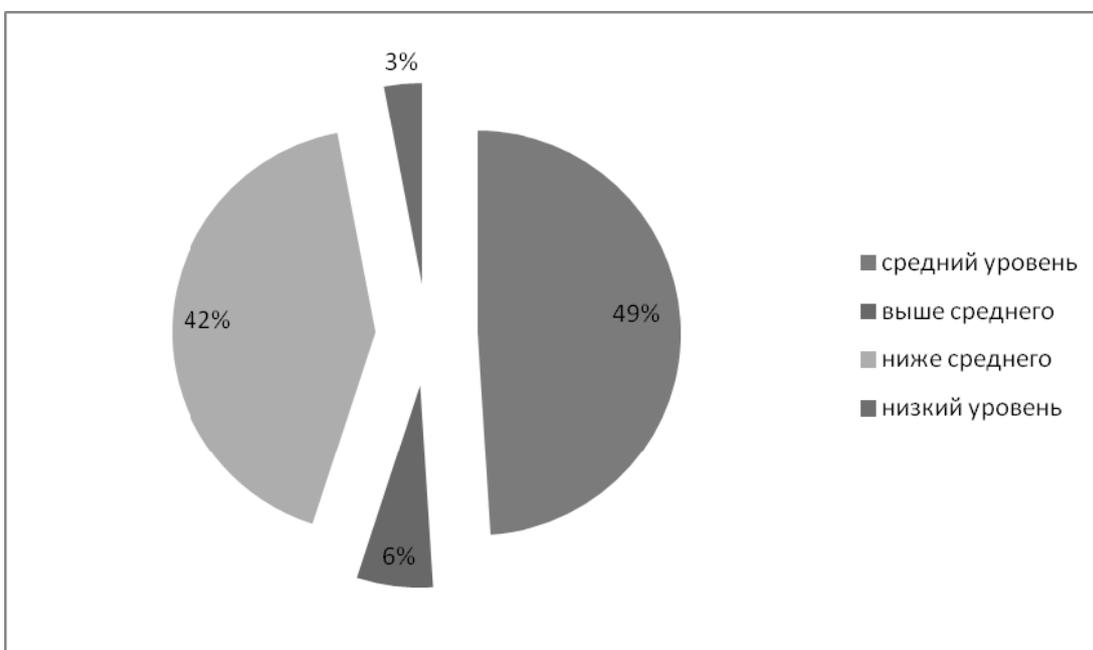
На первом этапе исследования с помощью методики К. Роджерса и Р. Даймонда «Диагностика социально – психологической адаптации» был установлен количественный состав студентов с высоким и низким уровнем адаптации. Данная методика апробирована и стандартизирована на разных выборках учащихся в отечественных школах и вузах. Шкала как измерительный инструмент обнаружила высокую дифференцирующую способность в диагностике не только состояний адаптации и дезадаптации, но и особенностей представлений о себе, их перестройки в возрастные критические периоды развития и в критических ситуациях, побуждающих индивида к переоценке себя и своих возможностей [5].

Результаты диагностики адаптации студентов показали следующие результаты: у 62% учащихся высокий показатель уровня адаптации, 38 % студентов обладают низким уровнем (см. рис . 1)



**Рисунок 1. Результаты диагностики уровня адаптации.**

С вышеназванными студентами было проведено психодиагностическое обследование социального интеллекта с помощью методики Дж. Гилфорда и М. Салливена. Была установлена связь уровня развития социального интеллекта с уровнем адаптации. Круговая диаграмма (см. рис. 2) наглядно демонстрирует, что в исследуемой выборке у 3 % - наблюдается низкий уровень социального интеллекта, у 42 % - уровень ниже среднего, выше среднего у 6 % и средний уровень у 49 % испытуемых.



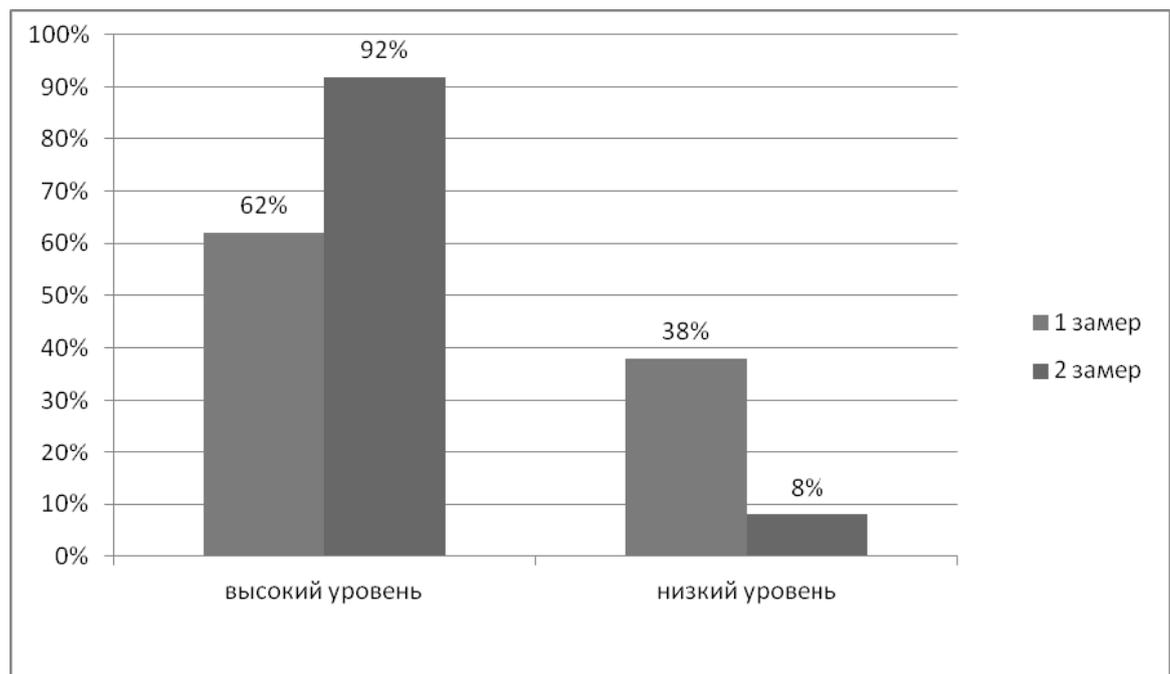
**Рисунок 2. Результаты диагностики социального интеллекта**

На втором этапе эксперимента со студентами АГПК первого курса разных специальностей, имеющих низкий уровень адаптации, были проведены



специальные занятия, направленные на повышение социального интеллекта. Это были следующие виды занятий: фильмотерапия и анализ видеосюжетов, проигрывание проблемных ситуаций, техники эмпатийного слушания, упражнения на развитие невербальных средств общения, ролевые игры. Данные занятия проводились психологом в группах нового набора на протяжении четырех месяцев (сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь). Встречи со студентами проходили во внеурочное время, участники могли свободно посещать занятия.

На третьем этапе эксперимента было проведено повторное исследование с теми же студентами, что и в первый раз (см. рис. 3). Кроме того, студенты написали самоотчеты, в которых отразили свой взгляд на проводимый цикл занятий. Результаты диагностики убедительно показали рост числа студентов с низким уровнем адаптации и уменьшение числа студентов с высоким уровнем адаптации.



**Рисунок 3. Показатели уровней адаптации после воздействия**

Параллельно увеличилось количество студентов, имеющих социальный интеллект среднего и выше среднего уровня и уменьшилось число, имеющих социальный интеллект низкого и ниже среднего уровня. С целью выявления

взаимосвязи между показателями социального интеллекта и показателями социально – психологической адаптации был осуществлен подсчет коэффициента корреляции Пирсона, который показал следующие результаты :

- в результате расчетов была установлена корреляционная связь (0,24 при  $p=0,01$ ) между компонентом «Группы экспрессии» и интегральным показателем «Самопринятие»

- между компонентом «Вербальная экспрессия» и интегральным показателем «Принятие других» установлена корреляционная связь 0,17 при  $p= 0,05$

-корреляционная связь была обнаружена между компонентом «Адаптация» и с составляющими компонентами социального интеллекта ( общий результат) 0,18 при  $p = 0,05$ .

Анализ самоотчетов студентов убедительно показал осознание ими положительного значения проведенных занятий для развития их социального интеллекта как средства понимания других людей и адаптации в различных социальных сферах. Так, например, студент С. пишет: «Я стал лучше понимать другого человека, прислушиваться к его желаниям и чувствам». Студентка М. отмечает : «Я научилась по лицу собеседника понимать его отношение к тому , о чем мы говорим». Студентка А. высказалась следующим образом : «Эти занятия мне дали многое, но главное я сама смогла раскрыться для других, и осознала то, что это дает огромные возможности для того чтобы меня понимали лучше!». Студент Р. : « Очень понравился просмотр видеосюжетов о взаимодействии людей друг с другом. Наглядно можно было наблюдать, какие ошибки люди совершают в процессе общения».

В заключение необходимо отметить основные выводы и обобщения :

1. Эксперимент с применением психодиагностического обследования испытуемых убедительно показал связь между социальным интеллектом и адаптации личности в реальных социальных группах Астраханского государственного политехнического колледжа.



2. Для повышения уровня адаптации студентов-первокурсников эффективно акцентировать внимание на повышении уровня социального интеллекта, который играет важную роль в адекватном отражении личностью различных социальных факторов, событий и явлений.

3. Социальный интеллект является динамичным психическим образованием, которое может и должно у каждого человека развиваться, в первую очередь, за счет расширения опыта социального общения и взаимодействия. Такой опыт не всегда можно получить в реальной жизни, поскольку круг общения молодого человека относительно ограничен и насыщен устойчивыми стереотипами, порой не очень адекватными. Здесь приходят на помощь различные активные методы социально – психологического развития, такие как социально-психологические тренинги, ролевые игры, моделирование ситуаций и т.д.

### **Библиографический список**

1. Ю.Н. Емельянов Активное социально-психологическое обучение / [Текст]/ Ю.Н. Емельянов. – Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1985. – 166 с.
2. Михайлова Е.С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта. Методическое руководство. – СПб.: ИМАТОН, 2006. – 56 с.
3. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / [Текст]/ Люсин Д. В. Психологическая диагностика.- 2006.- № 4.- С. 3 – 22.
4. Лунева О.В. Социальный интеллект условие успешной карьеры / [Текст]/ О.В.Лунева // Знание. Понимание. Умение. - 2006. - № 1. - С. 53-58.
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп - М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. - 490 с. ISBN: 5-89939-086-7

### **Bibliography**

1. YU.N. Emelyanov Active social and psychological training / [Text]/ YU.N. Emelyanov. - Leningrad: Publishing house of Leningrad University, 1985. - 166 C.
2. E.S. Mikhailova Test J.. Guildford and M. Sullivan. Diagnosis of social intelligence. Methodological guidance. - SPb.: Imaton, 2006. - 56 C.

3. Liuxing D. Century a New method for measuring emotional intelligence: the questionnaire Emin / [Text]/ Liuxing D. Century Psychological diagnosis.- 2006.- № 4.- C. 3 - 22.

4. Luneva, Social intelligence condition of a successful career / [Text]/ O.V. Luneva // Knowledge. Understanding. The ability to. - 2006. - № 1. - C. 53-58.

5. Fetiskin N.P. Kozlov, V.V., Manuilov G.M. Socio-psychological diagnostics of the development of individuals and small groups - M, Publishing house of the Institute of Psychotherapy. 2002. - 490 S. ISBN: 5-89939-086-7



УДК 004. 522  
ББК 74.00

**Капичникова Ольга Борисовна**

кандидат педагогических наук,  
профессор

кафедра педагогики

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского  
г. Саратов

**Романова Ольга Владимировна**

кандидат педагогических наук,  
доцент

кафедра иностранных языков

Саратовский государственный аграрный университет им. Н.И. Вавилова  
г. Саратов

**Капичников Александр Иванович**

кандидат педагогических наук,  
доцент

кафедра педагогики, психологии и права

Саратовский государственный аграрный университет им. Н.И. Вавилова  
г. Саратов

**Kapichnikova Olga Borisovna**

Candidate of Pedagogics,  
Professor

chair of pedagogics

Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky  
Saratov

**Romanova Olga Vladimirovna**

Candidate of Pedagogics,  
Assistant Professor

chair of foreign languages

Saratov State Agrarian University named after N.I. Vavilov  
Saratov

**Kapichnikov Alexander Ivanovich**

Candidate of Pedagogics,  
Assistant Professor

chair of pedagogics, psychology and law

Saratov State Agrarian University named after N.I. Vavilov  
Saratov

[alexsgau@yandex.ru](mailto:alexsgau@yandex.ru)

**Развитие учебно-речевой деятельности в условиях бакалавриата, магистратуры и аспирантуры**

## **Language activity development under conditions of undergraduate, graduate and post-graduate courses**

Рассматривается проблема развития учебно-речевой деятельности у студентов вуза в условиях модернизации высшего профессионального образования. Раскрыты социальный и психофизиологический уровни данного процесса. Показаны особенности преемственного становления учебно-речевой деятельности у студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

The article highlights the question of students' language activity under modernization of higher professional education. Social and psychophysiological levels of this process are examined. Peculiarities of successive language activity formation for undergraduate, graduate and post-graduate students are described.

**Ключевые слова:** высшее профессиональное образование; бакалавриат, магистратура, аспирантура; развитие учебно-речевой деятельности; системно-деятельностный и междисциплинарный подходы.

**Key words:** higher professional education, graduate course, magistracy, post-graduate course, speech activity development, activity approach, interdisciplinary approach.

Проблема модернизации современного российского высшего профессионального образования актуальна и очень сложна. Это объясняется поиском пути наиболее гармоничного вхождения России в единое мировое образовательное пространство. Реализуя право РФ на выбор содержания и уровня своего образования, создавая условия для реализации социального заказа, в России разработана современная модель высшего образования. Её главная идея заключается в рассмотрении непрерывности и преемственности образовательного процесса в условиях различных образовательных учреждений.

В настоящее время выделены основные философские и педагогические проблемы высшего профессионального образования: определение ценностных оснований его развития, сочетание фундаментального и прикладного характера приобретаемых компетенций обучаемых, исследование антропологических оснований качества образования, сохранение традиций и использование инноваций, выбор государственной модели патронажа или модели самоуправления [1,2].

Решение представленных проблем возможно по комплексу направлений: определение методологических основ реформирования системы данного обра-



зования, совершенствование структурных компонентов образовательного процесса: мотивационно - целевого, включающего мотивы и целевые установки современных бакалавров, магистров и аспирантов; содержательного, предусматривающего перераспределение теоретического и практического знания, увеличение доли практических знаний и умений; процессуального, предполагающего внедрение педагогических инноваций; оценочно-результативного, содержащего критериально - диагностический аппарат для определения качества интегративных конструкторов: профессиональной компетентности и компетенций бакалавров, магистров и аспирантов. Одна из попыток рассмотрения данной проблемы представлена в пособии А.В. Дружкина, О.Б. Капичниковой, А.И. Капичникова «Педагогика высшей школы»(2013) [3].

Вопросы фундаментального образования на сегодняшний день наиболее эффективно решать усилиями междисциплинарных проектов, находящихся на стыке наук. Концепция модернизации высшего образования может быть также специальным предметом философских, педагогических, психологических и иных изысканий. Она позволит рассмотреть развитие идей совершенствования высшего образования, проследить становление проблематики, методов научного исследования, оценить вклад отечественных и зарубежных философов, педагогов, психологов в исследование данной проблемы. Комплексное изучение позволит провести рефлексию феномена образования в современных условиях, поиск его адекватного места в системе социальных отношений, определение аксиологических оснований и выработку соответствующих целей образования, включая процедуру их последующей конкретизации, поиск методологических ориентиров в определении содержания вузовского и послевузовского обучения. Выделенные аспекты способствуют постановке исследовательских проблем, коррелирующих с раскрытием сущности культуры, передаваемой обучаемым. Существенное значение в осмыслении и решении проблемы определения оснований модернизации высшего образования имеет практика реализации современных философских и методологических работ, посвященных переходу от

монологизма классической рациональности к диалогичности и полилогичности современного мышления и общения преподавателей, бакалавров, магистров и аспирантов.

Отправными точками проводимого исследования проблемы развития учебно-речевой деятельности в условиях модернизации высшего профессионального образования являются следующие положения.

Прежде всего, базовой основой является концепция деятельности, рассматриваемая в соответствии с процессом обучения в вузе с позиций общей педагогики [4].

Кроме того, при рассмотрении развития учебно-речевой деятельности мы используем системный подход к анализу общепедагогических явлений образовательного процесса обучения в условиях бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Состав, структура, функционирование и развитие учебно-речевой деятельности в этих условиях позволяет составить о ней общепедагогическое представление, соответствующее данному феномену.

Объектом изучения является абстрагированное понимание учебно-речевой деятельности, которое даёт представление о процессе обучения студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры дисциплине «Иностранный язык». Учебно-речевая деятельность бакалавров, магистров и аспирантов соотносится с научным представлением которое связано с конкретными носителями учебно-речевых действий, с совместной деятельностью преподавателей и студентов. Педагогическая сущность данного вида учебной деятельности заключается в проектировании и реализации взаимодействия между деятельностями преподавателей и студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, образующих в составе учебно-речевой деятельности целое.

Полагаем необходимым проводить исследование феномена учебно-речевой деятельности на соответствующем уровне абстрагирования в отвлечении от чувственно наблюдаемых фактов образовательного процесса. В противном случае результаты учебно-речевой деятельности не будут системой научного ото-



бражения изучаемого образовательного процесса. Считаем, что эффективность решения проблемы целостности становления учебно-речевой деятельности в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре современными детерминируются представлениями о системной организации учебной деятельности и её результатов.

При изучении учебной речевой деятельности отталкиваемся от понимания её в психолого-педагогических исследованиях в виде совокупности учебных действий и упражнений, выполняемых студентами бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

Реализация в проводимом исследовании системно - деятельностного и междисциплинарного подходов, концепций Б. С. Гершунского, А. Н. Леонтьева, раскрывающих структуру человеческой деятельности, позволяет исследовать функционирование учебно-речевой деятельности в условиях вуза [1,4].

С процессуальной точки зрения развитие данный вид учебной деятельности соотносится преобразованием учебных речевых действий, конечный результат которых близок к поставленной цели обучения – преемственного развития учебно-речевой деятельности в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре.

В ходе обучения студентов простые учебно-речевые действия становятся более сложными. Речевые операции в результате выполнения многочисленных упражнений преобразуются в речевые умения и навыки, включающиеся в сложные учебно-речевые действия и профессиональные компетенции студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. В результате выполнения речевых упражнений операции начинают выполняться автоматически, фоновые компоненты учебно-речевой деятельности автоматизируются. Ведущий уровень центральной нервной системы обучаемых освобождается для реализации смысловой стороны выполняемой учебно - речевой деятельности, связанной с извлечением и передачей учебной информации, полученной из печатных и других современных технических источников.

Второе основное положение, на которое мы опираемся при исследовании проблемы преемственного формирования учебно-речевой деятельности в системе высшего профессионального образования, составляет концепция рассмотрения социального и физиологического уровней человеческой деятельности при доминировании значения социального уровня, реализуемого совместной деятельностью индивидов, которая рассмотрена в трудах А. Н. Леонтьева [3].

При этом психофизиологический уровень изучения деятельности оказывается соотнесенным с деятельностью учения и процессом становления умений, навыков и компетенций студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. При изучении умений и навыков, входящих в учебную деятельность, необходимо от уровня социального, представленного совокупностью действий и их составляющих, опуститься на уровень психофизиологический (от отношений взаимодействия к деятельности, осуществляемой индивидом). В учебно-речевой деятельности, это будет переход от совместной деятельности преподавания и учения к деятельности только учения. Социальный уровень рассмотрения учебно-речевой деятельности при этом является ведущим по отношению к уровню психофизиологическому.

Реализация проблемы преемственного развития учебно-речевой деятельности, предполагает, также, обоснование педагогической системы целостного её развития в условиях высшего и профессионального образования.

Следует кратко остановиться на рассмотрении реализации системного подхода к анализу педагогических феноменов. Целостность педагогической системы требует определения критериев, отличающих данную систему. Ведущим критерием при этом является анализ системы с точки зрения её целевого назначения. В нашем случае в качестве цели определено преемственное развитие учебно-речевой деятельности студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры с использованием инновационных и традиционных форм, методов и средств образовательного процесса.



При реализации системного подхода необходимо определение состава системы, совокупности её компонентов опираясь на её целевую целостность. Анализ выделенных компонентов системы, проведённый с учетом этой взаимосвязи, даёт видение её организации, структуре данной системы. Важно отметить, что выделенные подструктуры системы в своей совокупности образуют интегральную структуру; каждый структурный компонент и их совокупность обладают системными качествами, которые обнаруживаются в функционировании данной системы.

Наряду с компонентным и структурным анализом исследуемой системой преемственного становления учебно-речевой деятельности студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры следует выделить функциональный анализ. Он направлен на определение механизмов её внутреннего и внешнего функционирования. Внутреннее её функционирование анализируется с соотнесением системы с её компонентным составом. Внешнее функционирование этой системы определяется в связи с информационным взаимодействием системы развития учебно-речевой деятельности студентов и окружающей среды в соответствии с осуществляющейся модернизацией современного высшего профессионального образования.

Эффективное развитие учебно-речевой деятельности студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры предполагает педагогическое проектирование системы данной деятельности в условиях высшего образования. Оно определяется в данной статье как речемыслительная деятельность преподавателей и студентов, которая направлена на построение предполагаемой модели педагогической системы с учётом двух этапов - проектирования и определения функциональной модели.

Тремя звеньями проектируемой педагогической системы целостного развития учебно-речевой деятельности являются подсистемы осуществления этого процесса в условиях бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

Непрерывность и преемственность развития учебно-речевой деятельно-

сти в Саратовском государственном аграрном университете при изучении студентами бакалавриата, магистратуры и аспирантуры иностранных языков осуществляется при последовательном освоении совокупности образовательных программ, включающих структурированные знания. Последовательное развитие иноязычной речевой деятельности в условиях бакалавриата, магистратуры и аспирантуры позволит обучаемым в будущей профессиональной и научной деятельности:

– свободно читать и понимать зарубежные первоисточники по своей специальности и извлекать из них необходимые сведения для исследования и практического использования;

– трансформировать извлечённую информацию в удобную для использования форму в виде аннотаций, эссе, переводов, рефератов и др.;

– вести беседу на иностранном языке, связанную с научной и профессиональной деятельностью, представляющую важное значение в осуществлении межкультурной коммуникации с представителями разных стран.

#### **Библиографический список**

1. Гершунский Б. С. Философия образования. – М: Московский психолого-социальный институт.1998. —428 с.

2. Попков В. А., Коржуев А. В. Теория и практика высшего профессионального образования. — М.: Академический проект, 2004. - 425 с.

3. А.В. Дружкин, О.Б. Капичникова, А.И. Капичников. Педагогика высшей школы. Учебное пособие. – Саратов.: ООО Издательский Центр «Наука», 2013.- 121 с.

4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1977.-304 с.

#### **Bibliography**

1. Gershunski B.S. Philosophy of Education.-M: Moscow psychology-social Institute, 1998.- p.428

2. Popkov V.A., Korzhuev A.V. Theory and Practice of Higher Professional Education. - M.: Akadematical Project, 2004.- p.425

3. A.V. Druzhkin, O.B. Kapichnikova, A.I. Kapichnikov. Pedagogy of Higher School. School Supplies.- Saratov.: Limited company Publish Centre "Nauka", 2013.-p.121.

4. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality. - M.: Politizdat, 1977.- p.304.



УДК 372.3: 85.5

ББК 74.100.551.4: 85.32

**Клыкова Людмила Алексеевна**

кандидат педагогических наук,

доцент

кафедра хореографии

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

**Юнусова Елена Борисовна**

кандидат педагогических наук,

доцент

кафедра хореографии

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

**Klykova Ludmila Alekseevna**

Candidate of Pedagogics,

Assistant professor

Chair of choreography

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

**Yunusova Elena Borisovna**

Candidate of Pedagogics,

Assistant professor

Chair of choreography

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

izadora.74@mail.ru

**Партисипативный подход как методико-технологическая основа становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании**

**Participatory approach as a methodological and technological basis for development of choreographic skills in preschool children in further education**

Статья посвящается влиянию партисипативного подхода на становление хореографических умений детей старшего дошкольного возраста на всех этапах образовательного процесса. Становление хореографических умений рассматривается нами на полифункциональном уровне, центральной при этом является функция организации партисипативной деятельности.

Article is dedicated to the influence of participatory approach on the development of choreographic skills of preschool children at all stages of the educational process. Becoming choreographic skills is considered by us to a multifunctional level, central to this is the function of the organization of participative activities.

**Ключевые слова:** партисипативный подход, хореографические умения, ребенок дошкольного возраста, дополнительное образование.

**Key words:** participatory approach, choreographic skills, preschool child, additional education.

Дошкольное дополнительное образование как первооснова социокультурного становления личности ребенка, является сферой высокого уровня инновационной активности и требует проведения фундаментальных исследований не только когнитивного, социального, но и духовного развития детей дошкольного возраста.

Данный факт отражается в законах РФ, законодательных актах, нормативных документах, научно-исследовательских программах в виде социального заказа: Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г., Федеральная целевая программа «Развитие дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года», Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей, Приказ Минобрнауки России от 26 июня 2012 г. № 504.

Базовым компонентом образовательного процесса, направленным на формирование эстетических чувств ребенка к реальному миру и развивающим художественно-практическую и творческую деятельность детей, является формирование художественно-эстетической культуры. Эффективным средством освоения наследия гуманитарной культуры является хореография, основу которой составляет танцевальная деятельность, способствующая комплексному образованию детей старшего дошкольного возраста, включающему физическую и психологическую готовность детей к обучению в школе. Эффективным средством освоения наследия гуманитарной культуры является хореография, основу которой составляет танцевальная деятельность, способствующая комплексному образованию детей старшего дошкольного возраста, включающему физическую и психологическую готовность детей к обучению в школе.

Теоретико-методической основой становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста является соединение полихудожественного (общенаучный уровень), типологического (конкретно-научный уровень) и партисипативного (методико-технологический уровень) подходов, что обеспе-



чивает интеграцию личности дошкольника в национальную и мировую культуру, позволяет учитывать возрастные и гендерные особенности дошкольного возраста, пригодность различных технологий становления хореографических умений, определяющихся конкретной ситуацией, хореографическими способностями и уровнем хореографической подготовленности детей старшего дошкольного возраста, а также отбирать наиболее действенные методы и приемы с целью эффективного становления хореографических умений дошкольников.

Остановимся на значении партисипативного подхода в становлении хореографических умений детей дошкольного возраста.

Мы рассматриваем категорию «партисипативность» как альтернативу авторитарности, принуждения. Солидаризируясь с Е.Ю. Никитиной [5], мы полагаем, что партисипативный подход к процессу формирования хореографических умений у детей дошкольного возраста означает: 1) участие каждого ребенка в решении проблем формирования хореографических умений; 2) поиски согласия между преподавателем и учеником; 3) совместное выявление проблем и поиски путей их решения; 4) возможность создать надлежащие условия и механизм улучшения сотрудничества между преподавателем и обучающимся.

Осуществляя партисипативный подход к процессу формирования хореографических умений у детей дошкольного возраста, преподаватель должен опираться на следующие постулаты:

1) каждый ребенок – уникальная личность, поэтому стандартные подходы к его обучению не всегда применимы и должны быть сформулированы по отношению к конкретному ученику и данной ситуации;

2) взаимодополняемость способностей детей в группе и общность основных ценностных установок обеспечивает полноценное использование их индивидуальных возможностей и особенностей при достижении целей в формировании хореографических умений у детей дошкольного возраста;

3) необходимо наличие осмысленной межличностной коммуникации между детьми в учебной группе, цели должны формулироваться так, чтобы усилия всей группы были направлены на их достижение;

4) детям необходимо активно участвовать в образовательном процессе, оценке и самооценке полученных результатов образования.

С учетом особенностей процесса формирования хореографических умений у детей дошкольного возраста мы полагаем, что партисипативный подход к процессу формирования хореографических умений дошкольников должен обеспечить:

1. организацию интеграции: преподаватель принимает разработанную и скоординированную методику становления хореографических умений у дошкольников и реализует её в своей деятельности, тесно взаимодействуя с детьми;

2. идентификацию базовых ценностных ориентаций дошкольников, а также реализацию стоящих перед ними целей образования;

3. функциональную сторону: вариабельность задач, предполагающую отказ от традиционных методов обучения дошкольников и использование развивающих методик обучения детей старшего дошкольного возраста;

4. структурную сторону: адаптацию детей к инновационным методикам становления хореографических умений, обеспечивающую гибкость их творческого мышления;

5. высокое качество овладения дошкольниками хореографическими умениями.

Учитывая особенности хореографического образования дошкольников, педагогический процесс должен отражать последовательность движения от цели к результату и ориентироваться на сотрудничество педагога и ребенка. В этой связи возникает необходимость научного обоснования основных этапов, отражающих последовательность осуществления процесса становления хореографических умений у дошкольников.



Нами были выявлены четыре этапа, каждый из которых направлен на достижение конкретного результата в целостном процессе формирования хореографических умений у детей дошкольного возраста. Основными этапами являются: подача образовательной информации, организация самостоятельной работы детей старшего дошкольного возраста, установление оперативной обратной связи в образовательном процессе, анализ результатов текущего контроля и коррекция становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

Каждый из этапов направлен на реализацию процесса становления хореографических умений дошкольников на основе соответствующих форм, методов и средств.

Отсутствие одного из этапов приводит к разрушению целостности процесса и не позволяет достичь итогового положительного качественного результата – высокого уровня становления хореографических умений у старших дошкольников. Все этапы имеют определенные цели, задачи, содержание и ориентированы на достижение конкретного качественного результата в процессе становления хореографических умений.

**Подача образовательной информации.** Суть первого этапа в установлении прямой связи в образовательном процессе между педагогом и ребенком. Данный этап определяет моменты, существенные и необходимые для достижения цели становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

**Организация самостоятельной работы** детей старшего дошкольного возраста – второй этап образовательного процесса, происходящий при наличии определенных условий, основным из которых является правильное распределение образовательного времени детей для становления хореографических умений.

**Установление оперативной обратной связи** в образовательном процессе представляет третий этап становления хореографических умений у старших

дошкольников. Подача образовательной информации от педагога к ребенку образует прямую связь в образовательном процессе. Получение сведений о качестве усвоения образовательной информации, т.е. связь «ребенок-педагог», образует обратную связь в образовательном процессе. Установление оперативной обратной связи обеспечивает повышение качества получаемой образовательной информации.

**Анализ результатов текущего контроля и коррекция** результатов становления хореографических умений у старших дошкольников является последним этапом. На этом этапе изучаются итоги работы с целью выяснения основных причин затруднений в усвоении, определения последующих действий педагога с учетом индивидуального подхода к каждому ребенку старшего дошкольного возраста. Коррекция будет эффективной только в том случае, если она может обеспечить своевременное устранение пробелов в знаниях и умениях дошкольников.

Очевидно, что этапы определяют направление педагогической деятельности, ориентированной на сотрудничество педагога и ребенка. Субъект – субъектное взаимодействие педагога и дошкольника превращает учебное сотрудничество в фактор человеческих гуманных отношений на основе партисипативного подхода. Становление хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста просматривается нами на полифункциональном уровне.

Основными взаимосвязанными функциями являются: планирование, мотивация, организация образовательной деятельности, партисипативная деятельность, контроль, коррекция. Центральной при этом является функция организации партисипативной деятельности, проявляющаяся в системе обмена информацией и личностно-развивающего взаимодействия педагога и дошкольника, основанной на принципах субъект-субъектности и продуктивности.

Дадим характеристику каждой из названных функций.

Сущность функции планирования заключается в определении основных видов деятельности педагога-хореографа, музыкального руководителя ДООУ в



процессе становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

Цель планирования достижения позитивного уровня становления хореографических умений заключается в эффективном и планомерном использовании средств, форм и методов осуществления хореографического образования старших дошкольников, а также полноте, взаимосвязи и реальности определенных целей и их подчиненности главной цели – становлению хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста.

Планирование можно считать успешным, если учитывать следующие условия:

- значение уровня хореографических знаний, умений и навыков каждого ребенка на начальном этапе хореографического образования;
- четкое представление об уровне, на который старший дошкольник должен подняться в результате хореографического образования;
- выбор эффективных форм, методов и средств педагогических технологий хореографического образования.

При планировании образовательной деятельности по хореографии особое внимание следует уделять следующим компонентам: направленности образовательной деятельности на раскрытие личного потенциала каждого ребенка, его положительных личностных качеств (трудолюбия, активности, самостоятельности, инициативности, умения работать в сотрудничестве и др.), создание атмосферы позитивного общения, сохранение и укрепление мотивации к занятиям хореографией, мотивация совместной (партисипативной) деятельности в процессе обучения [2, 3, 4, 5].

Второй функцией модели является функция мотивации. Мотивация представляет собой процесс, с помощью которого педагог активизирует познавательную деятельность детей и побуждает их эффективно обучаться для достижения личностных целей как средства удовлетворения собственного желания [1].

Мотивация хореографического образования – это воспитание устойчивого интереса к занятиям хореографией, которое протекает на основе развития интереса к истории культуры, искусства, окружающему миру. В основу мотивации к хореографическому образованию необходимо положить полихудожественный подход, который позволяет ребенку постичь природу танца в комплексном взаимодействии с другими видами искусства.

Воспитание устойчивого интереса к занятиям хореографией возможно при условии целенаправленной систематической работы по формированию системы представлений и знаний о многообразии танцевального искусства и связи с другими видами (изобразительным, музыкальным, театральным и др.), формированию навыков исполнения танцевальных композиций различной направленности с учетом вида (детские, народные, балльные, историко-бытовые, современные), жанра (бытовые, сказочные, комедийные, фантастические, лирические), формы (массовые, групповые, парные, индивидуальные) и содержания.

Следующей функцией процесса становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста является организация образовательной деятельности.

Под организацией образовательной деятельности понимается совокупность процедур и операций, а также связей коммуникаций, совместной творческой деятельности, направленной на достижение цели. Иными словами – это реализация образовательных планов, программ, собственных педагогических решений через коммуникации.

Для того, чтобы создать благоприятные условия с целью становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в условиях совместной деятельности, педагогу необходимо ее организовать: определить степень хореографической подготовленности каждого ребенка, предоставить каждому ребенку возможность оптимальной познавательной и двигательной активности, найти эффективную структуру взаимодействия, основанную на доверительном общении, позиции сотрудничества по отношению к ребенку, обеспечении ус-



пека в организуемой образовательной деятельности, учитывая возрастные и гендерные особенности детей при выборе методов работы с ними.

Центральной функцией процесса становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста является организация партисипативной деятельности.

Партисипативность предполагает взаимодействие (а не воздействие) педагога и детей старшего дошкольного возраста в процессе хореографической образовательной деятельности для выработки и реализации совместного решения коммуникативной ситуации, которое является субъект - субъектным. В связи с этим механизм такого взаимодействия близок к переговорам, с целью нахождения общности взглядов на проблему принятия единого, согласованного решения и обеспечения активности дошкольников [5].

Применение в образовательном процессе дошкольных образовательных учреждений партисипативных методов модифицирует стиль поведения педагога ДОУ и нацелен на аннулирование традиционно существующей авторитарной системы отношений педагога и ребенка. Так педагог выступает в качестве опытного и компетентного наставника, а ребенок - в роли заинтересованного партнера. В итоге осуществляется перевод взаимоотношений из «субъект - объектных» в «субъект - субъектные», которые открывают возможности для самореализации ребенка старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ.

Одним из наиболее эффективных способов активизации в процессе хореографического образования является использование игр и упражнений [3], направленных на формирование сотрудничества ребенка со взрослым и на овладение способами усвоения общественного опыта. К ним можно отнести: совместные действия педагога и ребенка, употребление выразительных жестов, подражания действиям взрослого, действия по образцу.

Важным для процесса становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста является метод творческих заданий, который представляет собой кооперативную деятельность для достижения совместной цели

при одновременном распределении между детьми функций, ролей и обязанностей, а также метод взаимообучения. Для его реализации возможны индивидуализированные формы (пары «ребенок-ребенок», «ребенок-педагог», «ребенок-родитель») и групповые [7].

Функция организации партисипативной деятельности в хореографическом образовании способствует развитию более высокого уровня хореографических умений у старших дошкольников, доступности хореографической и общекультурной информации, формированию доброжелательной атмосферы в процессе хореографической образовательной деятельности, стимулированию включения детей в «участие» на принципах «субъект - субъектности» и продуктивности, организации совместной творческой деятельности педагога и ребенка.

С вышеперечисленными тесно связана функция контроля. Одним из значительных структурных элементов каждого занятия и всего образовательного процесса является проверка знаний и умений детей, так как она дает информацию о результатах обучения. Функция контроля имеет большое значение, как источник обратной связи.

Контроль означает процесс соизмерения (сопоставления) фактически достигнутых результатов с запланированными, обеспечивает обратную связь между ожиданиями, определенными первоначальными планами и реальными показателями. Контроль регулирует процесс хореографической образовательной деятельности детей старшего дошкольного возраста, оказывает положительное влияние на его характер и результативность. Кроме того, контроль имеет большое воспитательное значение для детей, поскольку является важным стимулом для дальнейшей хореографической деятельности. Формами контроля в хореографической образовательной деятельности ДОО являются: контрольные и открытые уроки, концерты, конкурсы, заполнение хореографического портфолио.

Коррекция как функция становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста представляет собой вид деятельности по внесению корректив (исправлений) в обучающую деятельность, если в процессе



контроля обнаружена ошибочность в хореографических действиях или выявлено неумение выполнять хореографические действия.

Партисипативная деятельность - совместная деятельность и общение педагога и ребенка, при которых каждый в соответствии со своими способностями, интересами и двигательным опытом имеет возможность внести свой вклад в решение проблемных и творческих ситуаций, связанных с изучением новых танцевальных тем, выполнением отдельных танцевальных заданий, игровых и сюрпризных моментов, предотвращением конфликтных ситуаций и т.д.

В результате все, что приобретается детьми в процессе становления хореографических умений осмысленным и лично – значимым.

Итак, партисипативный подход как методико-технологический предполагает привлечение к решению проблемы становления хореографических умений детей дошкольного возраста, на основе соучастия и включенности в образовательный процесс на паритетных началах с педагогом. Мы рассматриваем партисипативный подход как теоретико-методическую основу, построенную на понимании ребенка как свободной творческой личности, способной по мере своего развития к совместной хореографической деятельности с педагогом, что ведет к позитивному уровню социальной адаптации детей. К изменяющимся условиям жизни, успешной социализации и индивидуальной творческой самореализации.

#### **Библиографический список.**

1. Афанасьева, О.Ю. Управление коммуникативным образованием студентов вузов: педагогическое сопровождение [Текст]: Моногр. / О.Ю. Афанасьева. – М.: Изд-во МГОУ, 2007. – 324с.
2. Гавликовский, Н.Л. Руководство для изучения танцев [Текст] / Н.Л. Гавликовский. – 4-е изд., испр. – СПб.: Лань; Планета музыки, 2010. – 256 с.
3. Каргина, З.А. Технология разработки образовательной программы дополнительного образования детей [Текст] / З.А. Каргина // Внешкольник. Воспитание и дополнительное образование детей и молодежи. – 2006. - № 5. – с. 11-15.
4. Мартыненко, Е.В. Педагогические условия формирования хореографических умений детей 5-6 летнего возраста в дошкольных

учреждениях [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / Мартыненко Елена Владимировна. – Бердянск, 2005. – 240 с.

5. Никитина, Е.Ю. Партиципативный подход как методический регулятив педагогической концепции развития гражданской позиции будущего учителя / Никитина Е.Ю., Казаева Е.А. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. - №1. – с. 163-170.

6. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов. Перспективные подходы [Текст]: моногр. / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – М.: МАНПО, 2006. – 154с.

7. Основы подготовки специалистов – хореографов. Хореографическая педагогика [Текст]: Учеб. пособие для студентов вузов / Гум. ун-т профсоюзов СПб. – СПб, 2006 – 632с.

8. Хореографическая педагогика [Текст]: вопросы муз. Воспитания, актерского искусства и режиссуры; худож. оформление танца; хореогр. работа с детьми / Гум. ун-т профсоюзов СПб. – Киров: Диамант, 2007. – 116с.

### **Bibliography**

1. Afanasyeva, O.Y. Managing communicative education of university students: pedagogical support [Text]: monograph. / O.Y. Afanasyeva. - Moscow: Publishing House of Moscow State Open University, 2007. - 324s.

2. Basics training - choreographers. Choreographic pedagogy [Text]: Proc. manual for students / Gum. Univ unions St. Petersburg. - St. Petersburg, 2006 - 632s.

3. Choreographic pedagogy [Text]: questions muses. Education, art of acting and directing; artist. clearance dance; horeogr. work with children / Gum. Univ unions St. Petersburg. - Kirov: Diamant, 2007. - 116с.

4. Gavlikovsky, N.L. Guide to learn dance [Text] / N.L. Gavlikovsky. - 4th ed., Rev. - St. Petersburg.: Lan, Planet Music, 2010. - 256 p.

5. Kargina, Z.A. Technology development of educational programs of additional education of children [Text] / Z.A. Kargin / / Vneshkolnik. Education and additional education of children and youth. - 2006. - № 5. - With. 11-15.

6. Martinenko E.V. Pedagogical conditions of formation of choreographic skills of children 5-6 years of age in preschool [Text]: diss. ... Cand. ped. Science / Elena Martynenko. - Berdyansk, 2005. - 240.

7. Nikitina, E.Y. Participatory approach as a methodological regulative development pedagogical concept of citizenship of the future teacher / E.Y. Nikitina, E.A. Kazaeva // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. - 2010. - № 1. - With. 163-170.

8. Nikitina, E.Y. Pedagogical management communicative education of university students. Promising approaches [Text]: monograph. / E.Y. Nikitina, O.Y. Afanasyeva. - M.: IASP 2006. - 154с.



УДК 37.022  
ББК 74.268.1

**Корсакова Екатерина Владимировна**

кандидат педагогических наук,

доцент

кафедра Восточных языков

Российский государственный педагогический университет им.А.И. Герцена

г. Санкт-Петербург

**Korsakova Ekaterina Vladimirovna**

Candidate of pedagogical sciences,

Associate professor

of Oriental language Department of Linguistic center

of Herzen State Pedagogical University of Russia

St. Petersburg

Korsakova.Ekaterina@gmail.com

**К вопросу о принципах формирования иноязычной информационной компетенции в процессе обучения взрослых иностранным языкам**  
**Concerning principles of development of Foreign Language Information Competence in foreign language teaching process for adult students**

В статье освещаются актуальные вопросы современного образования в соответствии с социальным образовательным заказом в рамках глобального информационного общества; приводится определение понятия «иноязычная информационная компетенция», подробно рассматриваются принципы формирования иноязычной информационной компетенции, планомерная реализация которых обеспечивает успешность и эффективность образовательного процесса; отмечается особая значимость всестороннего применения разработанных принципов формирования иноязычной информационной компетенции по отношению к целям, задачам, методам, средствам обучения, организации процесса обучения иностранному языку в целом.

The article deals with highly important issues of contemporary education and the global information society education conception. It provides the explanation of the meaning of Foreign Language Information Competence, and highlights the principles of Foreign Language Information Competence development to be observed to build-up the effective and successful teaching process. It is very important to follow the stated principles concerning the goals, aims, teaching methods and organization of foreign language teaching process as a whole.

**Ключевые слова:** иноязычная информационная компетенция, компоненты иноязычной информационной компетенции, принципы формирования иноязычной информационной компетенции, обучение иностранному языку в диалоге культур, глобальное информационное пространство.

**Key words:** Foreign Language Information Competence, components of Foreign Language Information Competence, principles of Foreign Language Information Competence development, foreign language teaching in culture dialogue, global in-

formation society.

Современное общество находится на этапе перехода от индустриального к информационному. Глобальное информационное общество предполагает постоянное вовлечение личности в процесс информационной деятельности, в том числе и на иностранных языках, с использованием различных источников информации. Количество информации, эффективная обработка и применение которой необходимо для ведения продуктивной жизнедеятельности, постоянно растет, что позволяет говорить о высокой значимости формирования иноязычной информационной компетенции в образовательном процессе по изучению иностранных языков.

Иноязычная информационная компетенция - это определённый набор информационных умений, которые позволяют субъекту деятельности качественно взаимодействовать с информационными потоками, осуществлять самостоятельный поиск, анализ, отбор, преобразование, сохранение и последующее использование информации, передачу необходимой информации в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией. Структура иноязычной информационной компетенции включает в себя креативный, оценочный, социальный, технологический, прагматический компоненты, причем состав каждого из компонентов представляет собой набор информационных умения, то есть умений работы с информацией.

Принципы обучения с целью формирования иноязычной информационной компетенции как базисные категории методики преподавания иностранных языков в своей совокупности определяют требования к образовательному процессу в целом и непосредственно к каждой из его составляющих, а именно: к целям, задачам, методом, средствам, организации процесса обучения.

### **1. Принцип культурной ориентированности информации.**

По мнению многих исследователей (И.Л.Бим, Г.В. Елизарова, В.В. Сафонова и др.), обучение иностранному языку невозможно рассматривать в отрыве от обучения культуре носителей языка. На современном этапе обучение иностран-



ным языкам неразрывно связано с обучением культуре, причём обучение в контексте диалога культур предполагает не только изучение основных аспектов культуры страны изучаемого языка, но и родной культуры с целью подготовки языковой личности медиатора культур к продуктивному межкультурному общению [Елизарова, 2001, с. 170].

Для современного общества характерным является наличие постоянного информационного обмена в глобальных масштабах. Культурная ориентированность присуща любой информации, поскольку информация принадлежит культуре, конкретной или универсальной, и каждый поступок человека несёт в себе информацию, адекватное понимание которой обеспечивает успешность сотрудничества, и обоюдное понимание и принятие культурных особенностей обуславливает эффективность взаимодействия.

В процессе обучения иностранному языку с целью формирования иноязычной информационной компетенции проводится работа по формированию умений различных ее компонентов, и принцип культурной ориентированности информации реализуется в процессе формирования умений прагматического компонента (использование информации о культуре страны в процессе реального общения с носителями языка, культуры), социального компонента (желание взаимодействовать с представителями иной культуры, знание и понимание особенностей иной культуры), оценочного компонента (понимание критериев оценки тех или иных аспектов представителями различных культур), креативного компонента (творческий подход к обработке информации).

## **2. Принцип прагматического отношения к информации.**

Принцип прагматического отношения к информации в обучении иностранному языку с целью формирования иноязычной информационной компетенции реализуется в процессе формирования умений ее прагматического компонента, умений выделять главное и второстепенное путём анализа степени важности информации для достижения поставленной цели, умений эффективно приме-

нять информацию на практике и использовать информационные технологии как средство оптимизации достижения цели.

Принцип прагматического отношения к информации является инновационным в системе обучения иностранным языкам, поскольку, хотя традиционная система обучения несомненно давала учащимся хорошие знания иностранного языка, но не предполагала прагматизма и чёткой направленности на использование в практической деятельности.

Информационные потоки в современном мире слишком велики для всеобъемлющего восприятия, вследствие чего необходимо формирование умений отбора информации в соответствии с поставленными целями и конкретными условиями осуществления деятельности. Принцип прагматического отношения к информации предполагает сознательную оценку личностной значимости, необходимости информации, адекватности информации в соответствии с ситуацией общения, возможности дальнейшего её применения в процессе реальной жизнедеятельности.

### **3. Принцип критического оценивания информации.**

Принцип критического оценивания информации неразрывно связан с принципом прагматического отношения к предъявляемой информации. Формирование умений критической оценки информации, ситуации, обстоятельств, необходимости и целесообразности применения различных информационных технологий, является необходимым на всех этапах обучения иностранному языку с целью формирования иноязычной информационной компетенции, поскольку современная ситуация практически постоянно ставит человека перед выбором жизненного, профессионального, образовательного маршрутов.

Принцип критического отношения к информации предполагает понимание необходимости критического отношения к информации, сопоставления фактов действительности с предъявляемой информацией, умения выделить достоверные, факты, желание понять истинное положение вещей. Данный принцип, наряду с принципом прагматического отношения к информации, является инно-



вационным, поскольку в рамках традиционной системы обучения передаваемые знания принимались на веру и не подвергались дополнительному критическому осмыслению и проверке.

#### **4. Принцип креативного подхода к работе с информацией.**

Современная ситуация предъявляет индивиду громадное количество информации, и каждому представляется возможность выбора информации для реализации собственных образовательных, профессиональных, личностных потребностей.

Образовательный процесс по формированию иноязычной информационной компетенции с опорой на принцип креативного подхода к работе с информацией предполагает развитие творческих умений индивидуального применения различных видов информационных технологий для осуществления информационной деятельности в соответствии с личностными мотивами. В процессе обучения иностранному языку учащимся предъявляются различные источники информации, виды и способы информационной деятельности для последующего осознания и осуществления выбора наиболее приемлемых в соответствии с собственными социально-психологическими особенностями, когнитивным стилем.

Развитие креативного мышления обуславливает способность индивида эффективно взаимодействовать с информационными потоками и формировать собственный стиль информационной деятельности. Креативный подход к работе с информацией обеспечивает способность находить решения в нестандартных ситуациях и осуществлять информационную деятельность в соответствии с индивидуальными предпочтениями.

#### **5. Принцип активного, самостоятельного взаимодействия с информацией и различными источниками информации.**

Принцип активного взаимодействия с информацией, осознание себя активным участником информационной деятельности является одним из основопо-

лагающих принципов обучения с целью формирования иноязычной информационной компетенции.

Жизнь в информационном обществе, в глобальном информационном пространстве обуславливает необходимость постоянного осуществления контактов с информацией. Информация окружает человека в каждый момент его существования, причём умения продуктивного взаимодействия с информацией определяют успешность личности. Активная позиция человека в процессе осуществления информационной деятельности очень важна, поскольку иначе невозможно говорить об индивидууме как активном субъекте информационного общества, «способном эффективно и нестандартно решать разнообразные жизненные проблемы» [Перевалова, 2012, с. 237]. Количество информации очень велико, поэтому умения самостоятельно осуществлять различные виды информационной деятельности, такие как поиск, анализ, отбор, сохранение, применение информации и т.д., являются определяющими для эффективной обработки информации.

В процессе обучения иностранному языку с целью формирования иноязычной информационной компетенции необходимо обеспечить условия для продолжения развития общих умений информационной деятельности и формирования умений информационной деятельности с использованием иностранного языка. Для активизации образовательной информационной деятельности учащихся необходимо создание благоприятной атмосферы, а также осознание тех факторов, которые будут стимулировать активность субъектов образовательного процесса.

Принцип активного, самостоятельного взаимодействия с информацией и различными источниками информации реализуется в отборе содержания обучения иностранному языку в соответствии с возрастными особенностями и образовательными потребностями личности, а так же на различных этапах обучения осуществлению информационной деятельности (планирование, осуществление, рефлексия).



## **6. Принцип мотивации.**

Принцип мотивации является одним из психологических принципов обучения иностранным языкам, причем мотивация является одним из основных факторов успешного обучения. Особо важно знать, понимать и учитывать совокупность мотивов, лежащих в основе образовательной деятельности учащихся, и в процессе обучения иностранному языку необходимо поддерживать и развивать мотивацию учения, что является возможным при максимальном учете интересов учащихся, их возрастных особенностей, образовательных потребностей и мотивов учения.

В процессе обучения взрослых большое внимание необходимо уделять поддержанию и развитию внутренней мотивации, которая и по завершении образовательного процесса будет стимулировать самообразование. Новые знания, новая информация сопровождает человека всю жизнь, предоставляя ему возможность профессионального, социального и духовного роста. В процессе обучения необходимо познакомить учащихся с возможностями самообогащения с помощью различных источников знаний, сформировать положительную мотивацию, желание эффективного взаимодействия с различными информационными источниками, поскольку мотивация непрерывного саморазвития обеспечит постоянное движение вперед и предотвратит возможность стагнации личностного развития.

Эффективность процесса формирования иноязычной информационной компетенции взрослых учащихся во многом зависит от умения преподавателя создавать условия стимулирования мотивации учения. Наличие сильной мотивации учения обеспечивает продуктивное усвоение знаний, в то время как отсутствие мотивации или недостаточно сильная мотивация обуславливает замедление образовательного процесса, вплоть до возникновения желания покинуть образовательный процесс. Роль субъекта образовательного процесса предполагает заинтересованность и наличие достаточно сильной мотивации, которую необходимо поддерживать и развивать на всех этапах процесса обучения.

## **7. Принцип рефлексивной оценки собственной образовательной и информационной деятельности.**

Рефлексивная оценка собственной деятельности это один из наиболее важных факторов личностного развития. Современная методика обучения иностранным языкам предполагает всемерную индивидуализацию процесса обучения, и каждому учащемуся для осознания собственного образовательного маршрута, направленного на достижение конкретных личностных целей, для понимания путей достижения целей и способности сознательного выбора оптимальных средств, необходимо проведение мыслительной деятельности по рефлексивной оценке личностной значимости тех или иных аспектов.

Рефлексивный подход при обучении иностранному языку с целью развития умений иноязычной информационной компетенции способствует интегрированию деятельности по формированию различных ее компонентов (креативного, оценочного, социального, технологического, прагматического). Задачей преподавателя является целенаправленное убеждение учащихся в необходимости рефлексии над аспектами образовательной деятельности в процессе обучения для выявления наиболее лично значимых моментов и подходящих видов, способов осуществления деятельности, в том числе и информационной.

Рефлексивный подход приобретает особую значимость в контексте обучения иностранным языкам, поскольку в процессе реального общения учащиеся должны обладать способностью рефлексивно обрабатывать большое количество информации, оценивать, понимать, принимать, проводить сравнение, адекватно реагировать на нормы поведения, принятые в иных культурах. Владение рефлексией даёт возможность личности «проиграть» варианты поведения в тех или иных ситуациях, оценить возможную реакцию собеседника и выбрать вариант, наиболее подходящий для осуществления эффективного взаимодействия с партнёрами по общению.

Планомерная реализация вышеуказанных принципов обучения в рамках образовательного процесса по формированию иноязычной информационной ком-



петенции имеет особую значимость и является необходимым условием для обеспечения эффективности процесса обучения иностранному языку как средству эффективного общения в рамках глобального мирового сообщества.

### **Библиографический список**

1. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам.— СПб: Союз, 2001. – 291 с.
2. Перевалова О.В. Рефлексивные способности личности как полинаучная категория. // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.Т. Астафьева, Красноярск, №2, 2012. – С.237-244.

### **Bibliography**

1. Elizarova G.V. Culture and foreign language teaching. – Saint-Petersburg, 2001. – 291 p.
2. Perevalova O.V. Personal reflective skills as multiscientific category. // Herald of Astafiev Krasnoyarsk state pedagogical university, Krasnoyarsk, #2, 2012. – PP.237-244.

УДК 377  
ББК 74.57

**Львов Леонид Васильевич**

доцент

кафедра профессиональной педагогики и психологии  
Челябинская государственная агроинженерная академия  
г. Челябинск

**Lvov Leonid Vasilievich**

Associate Professor

of the chair of vocational pedagogy and psychology  
Chelyabinsk state Agroengineering Academy  
Chelyabinsk  
l.lvov@bk.ru

**Образовательно-профессиональная среда как комплекс условий  
повышения эффективности проектируемой педагогической системы  
Educational - professional environment as a set of conditions increasing the  
efficiency of the projected pedagogical system**

В статье обосновывается необходимость проектирования педагогических систем на полипарадигмальной основе, связанная с анализом и обобщением базовых точки зрения на сущность, классификацию и требования к проектированию педагогических условий как образовательно-профессиональной среды; образовательно-профессиональное пространство рассматривается как часть образовательно-профессиональной среды.

The article proves the necessity of designing of pedagogical systems on полипарадигмальной basis, related to the analysis and generalization of the basic points of view on the essence, classification and requirements for the design of pedagogical conditions as educational and professional environment; educational and professional space is viewed as part of the educational and professional environment.

**Ключевые слова:** педагогические условия, образовательно-профессиональная среда, образовательно-профессиональное пространство, проектирование комплекса педагогических условий в компетентностно-контекстной системе профессиональной подготовки.

**Key words:** pedagogical conditions, educational and professional environment, educational and professional space, the design of the complex of pedagogical conditions in competence-contextual training.

Теория и практический опыт проектирования образовательных сред в современном высшем образовании отражают процессы создания разнообразных структур образовательной среды и средств доступа к ним, а также проектных решений по ее созданию.



Образовательная среда в исследованиях российских (Т.В. Менг, В.Н. Новиков, В.И. Слободчиков, З.И. Тюмасева, В.А. Ясвин и др.) [1,2,3,4,5,] и зарубежных (Т.М. Даффи, Б.Дж. Уилсон, Д.Х. Йонассен и др.) [6] ученых рассматривается в самых разных аспектах: как управленческий феномен, фактор, процесс, педагогические условия и т.д.

Актуальность исследования проблемы проектирования образовательной системы и образовательной среды обусловлена решением ряда новых образовательно-профессиональных задач: необходимостью овладения обучающимися профессиональными компетенциями; инновационной ролью высшего образования в обществе перманентного образования; необходимостью учета качественных изменений в образовательной деятельности самих обучающихся.

Переходя к изложению авторской позиции, отметим, что процесс профессиональной подготовки, представляет собой сложную систему, эффективное функционирование и развитие которой может быть реализовано на базе проектируемой модели в специально созданных условиях. Мы полагаем, что педагогические условия реализации исследуемого феномена отражают гипотетические характеристики такой образовательной среды.

Авторская конкретизация основных точек зрения на проблему педагогического проектирования на полипарадигмальной основе с позиций компетентностно-контекстного подхода, позволили нам рассматривать следующие этапы проектирования: концептуализацию; моделирования; конструирование; технологизацию (создание конечного проекта) [7].

На этапе концептуализации видение возможных направлений исследования проектируемой системы профессиональной подготовки на полипарадигмальной основе позволило нам классифицировать ее как систему открытую, сложную, нелинейную с управляемой самоорганизацией [7].

В ракурсе системно-синергетического подхода изменения макроструктуры проектируемой системы происходит только под воздействием целевого компо-

нента, внешнего по отношению к ней. Управление же внутри компонентов системы осуществляется на основе известной частной цели (цели компонента), в пределах достижения которой изменение микроструктуры осуществляется за счет встроенных в систему ограничений и (или возможностей), служащих критериями выбора направления изменения структуры (рис.1).

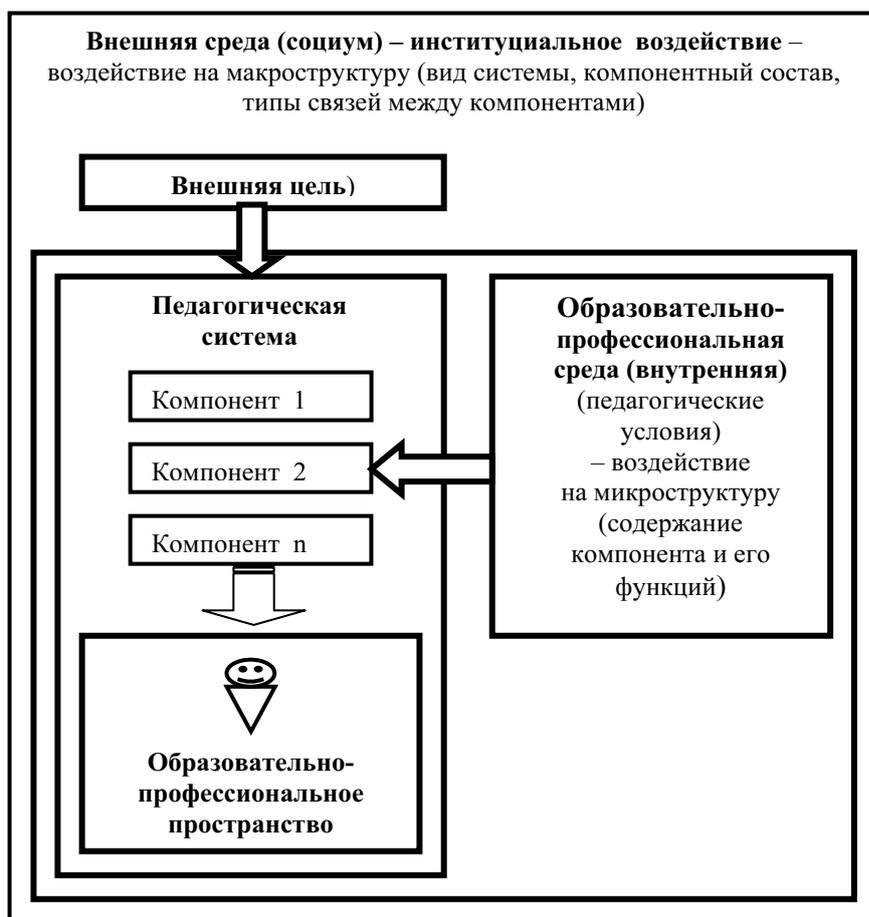


Рисунок 1. Влияние педагогических условий на образовательную систему

Исследуя основы интенсификации процесса обучения, Ю.К. Бабанский утверждает, что эффективность педагогического процесса закономерно зависит от условий, в которых он протекает и схожей точки зрения придерживаются В.И. Загвязинский, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин и др., мы предположили, что такие возможности целесообразно раскрыть через категорию «педагогические условия». Обращаясь к современному этапу научных изысканий, мы выделяем работы С.А. Дыниной, Б.В. Куприянова, Н.В. Ипполитовой [9, с. 9].



С философских позиций совокупность конкретных условий данного явления образует *среду* его протекания, от которой зависит действие законов природы и общества. Содержательное обобщение исследований по проблеме педагогических условий позволило свести их к четырем точкам зрения и рассматривать как:

- обстоятельства (Ю.К. Бабанский, М.И. Ерецкий, П.И. Пидкасистый и др.), от которых зависят результаты обучения;
- совокупность мер в образовательно-воспитательном процессе (А.Ф. Аменд, В.М. Полонский, Н.М. Яковлева и др.), обеспечивающих достижение обучающимися высшего уровня деятельности;
- возможности, форм, методов, средств и материально-пространственной среды (Н.В. Ипполитова, С.Л. Рубинштейн, З.И. Тюмасева и др.), в которых реализуются педагогические факторы, обеспечивают эффективное функционирование и развитие педагогической системы;
- характеристику субъекта деятельности – педагога, деятельность и отношение обучающихся к ней, внутренняя и внешняя среда (С.А. Дынина, Б.Г. Куприянов и др.) образовательного учреждения и взаимодействие с ней.

Анализ показал, что противопоставление второй и третьей точек зрения с системно-синергетических позиций может быть преодолено путем их диалектического синтеза. В то же время четвертая точка зрения представляет развернутое, детализированное представление о вариантах формулировок педагогических условий, позволивших авторам весьма удачно и обоснованно представить уровневое описание педагогических условий и их компонентов в виде матрицы [9]. Подчеркнем, что применительно к цели нашего исследования целесообразно употреблять категорию «условия» именно в значении «среды», в которой проектируемая система может быть эффективной.

В зарубежной дидактике образовательная среда как дидактическая категория активно разрабатывается с конца 70-х гг. XX века (Б.Дж. Уилсон, Д.Х. Йонассен и др.), в основном для школьного образования [6].

Наиболее точным определением, в ракурсе нашего исследования, является дефиниция образовательной среды (З.И. Тюмасева) как вида окружающей среды, факторы которой имеют образовательную природу [4].

Отсюда вполне очевидным становится выделение такого вида социальной среды как образовательно-профессиональная среда, которой свойственны как образовательные, так и профессиональные условия.

С позиций общего и педагогического менеджмента открытая система обменивается информацией с внешней средой. Внешняя среда воздействует на систему путем определения образовательных парадигм в процессе целеполагания и на основе политических, идеологических, культурологических, экономических и иных господствующих в данном социуме взглядов. Кроме того, очень важно отметить, что в данном случае мы рассматриваем внутреннюю среду образовательной системы, в отличие от внешней среды (социум).

Следовательно, под педагогическими условиями функционирования модели компетентностно-контекстной системы профессиональной подготовки, нами понимается совокупность мер образовательного процесса, образующих профессионально-образовательную среду, соблюдение которых способствует наиболее эффективному достижению образовательных целей.

Нам представляется, что проектирование образовательных сред основывается на понимании процесса индивидуального познания и воспроизводства знания как следствия внутренних условий обучающегося. Тогда данная концепция предлагает новый взгляд на обучающегося не как пассивного потребителя знания, а конструктора (проектировщика) собственного знания.

Необходимо заметить, что изменение внутренних условий как внутриличностных ресурсов (если мы говорим о процессе обучения как управляемом взаимодействии) возможно только при создании внешних условий как результата разрешения противоречия с внешне заданными факторами, обеспечивающих повышение продуктивности в достижении социально-личностных целей



образования.

Подчеркнем, что образовательно-профессиональное пространство рассматривается как часть образовательно-профессиональной среды, актуализированной личностью, т.е. как результат освоения его субъектом. Определение значимых фрагментов профессионально-образовательной среды позволяет субъекту обозначить границы образовательно-профессионального пространства [7].

Здесь важно отметить возможность опоры в процессе проектирования образовательных сред на принципы конструктивизма (Jonassen D.), адаптированные и ранжированные автором статьи применительно к полипарадигмальной системе профессиональной подготовки: обеспечение множественности презентаций познаваемой образовательной реальности; перенос акцента на процесс познания; проектирование кейсов для заданий, обеспечивающих контекст – и контент – зависимое добывание знаний, отражающих переход от учебной деятельности к реальной профессиональной деятельности; побуждение к сотрудничеству в образовательно-профессиональной среде; побуждение и обучение рефлексии [6].

Теоретическое обоснование и описание такой среды, связанное с выявлением и представлением совокупности факторов, непосредственно влияющих на полноценное использование потенциала рассматриваемого педагогического явления (Э.Ф. Зеер) [11], во-первых, раскрывает авторское видение перспектив и возможностей дальнейшего развития изучаемого феномена, во-вторых, определяет место рассматриваемого в концепции явления в образовательном процессе, в-третьих, степень его встраиваемости в реально сложившуюся систему педагогических взаимосвязей и взаимодействия.

Разработанная концепция [7], является базой проектирования компетентностно-контекстной системы. Она позволяет реализовать конструктивно-трансформативный механизм формирования учебно-профессиональной компетентности путем сонаправленности (компланарности) осей пространства чело-

века как внутренней проекции образовательно-профессиональной среды с ее осями, создания состояния ее неустойчивости (дисбаланс между компонентами, компетенциями и качествами) и перевода системы в режим развития.

В результате моделирования образовательно-профессионального пространства человека (обучающегося) и образовательно-профессиональной среды получены новые знания о проектируемой системе:

1. Внутриличные ресурсы выступают основанием саморазвития не сами по себе, а лишь в результате противоречия с внешне заданными факторами. Определение значимых фрагментов профессионально-образовательной среды позволяет субъекту обозначить границы образовательно-профессионального пространства.

2. Принцип вложенных систем позволяет рассматривать функционирование образовательно-профессионального пространства как часть более широкой социокультурной системы – внутренней образовательно-профессиональной среды (образовательная система) и внешней социальной среды (рынок труда и человеческих ресурсов, экономическая политика, технологические изменения, общественная организация труда и др.), что придает ей открытый характер, становится стимулом ее собственного развития.

Продолжая исследование в направлении изучения и проектирования образовательно-профессиональной среды, рассмотрим структуру учебно-профессиональной компетентности, структуру образовательно-профессионального пространства человека в образовательно-профессиональной среде как вложенных систем.

*Во-первых*, структуру учебно-профессиональной компетентности составляет совокупность когнитивного, операционально-деятельностного и профессионально-личностного (мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого и поведенческого субкомпонентов) компонентов.

Мы утверждаем, что учебно-профессиональная компетентность как результат функционирования системы подготовки и одновременно как профес-



сионально-личностное качество может формироваться только в образовательном-профессиональном пространстве человека, которое характеризуется субъектным (профессиональным), личностным и индивидуальным вектором развития.

Представленная дифференциация векторов развития является в определенной мере условной, так как каждый человек одновременно является и индивидуумом, и субъектом деятельности, и личностью.

*Во-вторых*, образовательно-профессиональное пространство позволяет реализовать модель психолого-дидактического (конструктивно-трансформативного) механизма формирования учебно-профессиональной компетентности путем сонаправленности (компланарности) осей пространства человека как внутренней проекции образовательно-профессиональной среды с ее осями [].

В контексте компетентностно-контекстного подхода образовательно-профессиональное пространство человека ограничено координатными осями: способность, готовность, виды образовательно-профессиональной деятельности (учебная, учебно-профессиональная, профессиональная) и виды профессиональной компетентности в соответствии с ФГОС ВПО.

Образовательно-профессиональное пространство человека ограничено следующими плоскостями: – плоскостью субъектного (профессионального) развития – плоскость между осями компетенции (способность) и вид образовательно-профессиональной деятельности; – плоскостью личностного развития – плоскость между осями вид образовательно-профессиональной деятельности и качества (готовность); – плоскостью индивидуального развития – плоскость между осями качества (готовность) и компетенции (способность).

*В-третьих*, разнообразие форм организации образовательно-профессиональной среды определяется количеством содержательно-эквивалентных классов отношений «человек (субъект) – образовательно-профессиональная среда». Однако ее структурную организацию приобретают лишь их внутрисубъектные эквиваленты, образующие образовательно-

профессиональное пространство человека как внутреннюю проекцию образовательно-профессиональной среды (метасистемы).

С позиций системно-синергетического, компетентностно-контекстного и референтно-личностного подходов, осями развивающей образовательно-профессиональной среды могут выступать методы, средства, виды и формы профессионального обучения в процессе функционирования компетентностно-контекстной системы подготовки педагогов профессионального обучения.

Как видно из изложенного, в свою очередь, плоскости педагогических условий ограничивают область эффективного функционирования компетентностно-контекстной системы подготовки на полипарадигмальной основе.

### Резюме

1. Педагогические условия как совокупность мер образовательного процесса, образующих профессионально-образовательную среду (внутреннюю среду образовательной системы), способствуют эффективному достижению образовательных целей.

2. Образовательно-профессиональное пространство рассматривается как часть социокультурной системы – внутренней образовательно-профессиональной среды (образовательная система) и внешней социальной среды (рынок труда и человеческих ресурсов, экономическая политика, технологические изменения, общественная организация труда и др.), что придает ей открытый характер, становится стимулом его развития. Актуализация личностью образовательно-профессиональное пространство придает ему открытый характер, становится стимулом развития личности.

3. Учебно-профессиональная компетентность как результат функционирования проектируемой системы и как профессионально-личностное качество может формироваться только в образовательно-профессиональном пространстве человека под влиянием образовательно-профессиональной среды.

4. Изменения макроструктуры проектируемой системы происходит под воздействием внешнего целевого компонента. Управление внутри компонентов



системы осуществляется на основе цели компонентов, а изменение микро-структуры осуществляется за счет встроенных в систему требований к выбору педагогических условий.

### Библиографический список

1. Зеер, Э.Ф. Психология развивающегося профессионально-образовательного пространства человека [Текст]: коллект. монография. - Екатеринбург: РГППУ, - 2008. - 239 с.
2. Ипполитова, Н.В., Стерхова, Н.Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Текст]. General and Professional Education 1 / - 2012. - pp. 8-14.
3. Львов, Л.В. Проектирование системы профессиональной подготовки на полипарадигмальной основе [Текст]: монография. - М.: СГУ, - 2013. - 512 с.
4. Менг, Т.В. Проектирование конструктивистских образовательных сред в деятельности преподавателя высшей школы [Текст] // Вестник Герценовского университета. - 2011. - № 10.
5. Новиков, В.Н. Образовательная среда вуза как профессионально и лично стимулирующий фактор [Электронный ресурс] / Электронный журнал «Психологическая наука и образование» [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru) / E-mail: [psyedu@mgppu.ru](mailto:psyedu@mgppu.ru) - 2012, - №1.
6. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования [Текст]. - М.: Экопсицентр РОСС, - 2000. - 230 с.
7. Тюмасаева, З.И. Экология, образовательная среда и модернизация образования [Текст]. - Челябинск: ЧГПУ, - 2006. - 321 с.
8. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст]. - М., - 2001. - 176 с.
9. Jonassen, D. Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? Journal of Educational Technology Research and Development, - 1991. 39 (3).

### Bibliography

1. Seer, E.F. Psychology developing vocational educational space man [Text]: collect. monograph. - Ekaterinburg: RGPPU, - 2008. - 239 C.
2. Ippolitov, N.V., Sterkhov, N.N. Analysis of the notion of «pedagogical conditions»: the essence, classification [Text]. General and Professional Education 1 / - 2012. - pp. 8-14.
3. Lviv, L.V. Design professional training poliparadigmajnoj the basis of [Text]: monograph. - M: SSU, - 2013. - 512 S.
4. Meng, T.V. Designing constructivist learning environments activity of the teacher of the higher school [Text] // Vestnik of the Herzen University. - 2011. - № 10.
5. Novikov, V.N. Educational environment of the University as professionally and personally stimulating factor [Electronic resource] / Electronic journal «Psycho-

logical science and education» [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru) / E-mail: [psyedu@mgppu.ru](mailto:psyedu@mgppu.ru) - 2012, - №1.

6. Slobodchikov, V.I. ABOUT the concept of the educational environment in the concept of developing education [Text]. - M: Jekopsicentr ROSS - 2000. - 230 C.

7. Тюмачева, Z.I. Ecology, educational environment and modernization of education [Text]. - Chelyabinsk: ЧГПИУ, - 2006. - 321 S

8. Jasvin, V.A. Educational environment: from modeling to design the [Text]. - M, - 2001. - 176 C.

9. Jonassen, D. Objetivism versus constructivism (Cambridge, mass: Do we need a new philosophical paradigm? Journal of Educational Technology Research and Development, - 1991. 39 (3).



УДК 152.27  
ББК 88.8

**Петренко Светлана Сергеевна**

кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологии  
кафедра психологии

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
Оренбургский государственный университет  
г. Орск

**Petrenko Svetlana Sergeevna**

PhD, Associate Professor,  
the Chair of Psychology

Orsk Humanitarian and Technological Institute  
(the branch of) Orenburg State University  
Orsk

lanaptr@mail.ru

**Специфика воображения расторможенных детей**  
**The specific features of disinhibited children's imagination**

Рассматриваются особенности воображения различных групп детей дошкольного возраста. Обозначены характерные особенности развития воображения расторможенных детей. Установлено, что особая организация музыкальных произведений и рассмотрение музыки как знака позволяют некоторым образом влиять на развитие данного познавательного процесса у указанной группы дошкольников.

The features of the imagination of different groups of preschool age children are discussed. The characteristic features of the development of disinhibited children's imagination are identified. It is established that a particular organization of musical pieces and music as a sign of consideration can influence to some extent the development of the cognitive process in this group of preschoolers.

**Ключевые слова:** воображение, расторможенность, музыка, знак.

**Key words:** imagination, disinhibition, music, sign.

**Актуальность.** Говоря о воображении, многие современные авторы (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина, В.С. Мухина и др.) понимают под ним особую форму отражения, которая заключается в создании новых образов и идей путем переработки имеющихся представлений и понятий [6,173].

С другой стороны, воображение рассматривается как умение видеть целое раньше частей и способность переносить функции с одного предмета на другой, который ими не обладает (В.В. Давыдов, Е.Е. Кравцова). В этом смысле воображение как самостоятельная психическая функция возникает у ребенка

после трех лет, хотя его зачатки наблюдаются уже в раннем возрасте: оно находится как бы в других психических функциях [1,6].

Актуальность исследования определяется теми психологическими особенностями детей дошкольного возраста, которые влияют на их воображение и процесс его развития. Так, например, у активных детей воображение быстрое по характеру. В то же время у более спокойных детей может наблюдаться некоторая замедленность в осуществлении задуманных целей и планов, а также в процессе их реализации. Особую группу составляют расторможенные дети, то есть дети, в поведении и деятельности которых преобладают импульсивность, произвольность, непосредственность, высокая степень подвижности.

Следовательно, цель работы – описание особенностей воображения расторможенных детей и особенностей работы с ними посредством музыки.

**Материал и методы исследования.** Исследование особенностей воображения расторможенных детей проходит на базе дошкольных образовательных учреждений г. Орска Оренбургской области с 2010 по настоящий момент. В исследовании используются такие методы, как: наблюдение, диагностический и формирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных. Также применяются следующие методики: «Где чье место?» (Е.Е. Кравцова); «Незаконченные фигуры» модификация субтеста в тесте креативности П. Торренса; задания на составление рассказов и сказок по картинкам или без них, на придумывание игры; авторские игры, направленные на изучение особенностей воображения «Рисунок музыки» и «Музыкальный рисунок».

**Результаты и их обсуждение.** Как уже было отмечено, воображение детей различно в связи с тем, что у каждого из них есть свои психологические особенности.

У активных детей воображение в зависимости от ситуации может развертываться на основе рассказа, сказки, схемы, предложенной как взрослым или другим ребенком, так и придуманной им самим. Иногда может наблюдаться и самостоятельное создание не известных ребенку образов. Также они могут со-



единить в единый сюжет достаточно большое количество различных ситуаций, не связанных между собой.

Менее подвижные, более спокойные дети чаще всего принимают сюжеты, предложенные другими детьми, или, нередко одновременно с этим, предлагают использовать в общем сюжете свой небольшой вариант развития уже существующего плана или ситуации.

Расторможенные дети, которые составляют совершенно особую группу, не могут контролировать себя в ходе какой-либо деятельности или вовремя затормозить свою активность в тех случаях, когда этого требует сложившаяся ситуация. В своей основе психологический возраст таких детей не соответствует физическому, уменьшаясь на несколько лет. Исходя из этого, можно выделить следующие характеристики их воображения:

1. *ситуативность*, то есть только этот план действий, только эта ситуация, а не какая-либо другая, предложенная в данный момент другим, даже значимым человеком. Так, например, дети играют в сюжетно-ролевую игру, а расторможенный ребенок начинает использовать свой сюжет, часто не согласовывая его с общим. Он полностью погружается в придуманный образ, реализуя в любой ситуации, редко меняя при этом его основные характеристики;
2. *продолжительность во времени*. Придуманный сюжет может повторяться практически без изменений в течение нескольких дней. Если же взрослый изменит ход событий или другой ребенок начнет внедрять свой план, то данный ребенок воспримет этот сюжет только спустя некоторое время как придуманный им самим, включая уже в «свою» игру не только сверстников, но и взрослого;
3. *динамичность и быстрый темп игры*. Расторможенный ребенок в любой игровой ситуации отдает предпочтение быстрым и активным действиям, например, игре в скорый поезд, в солдатиков, которые бегут

на задание и т.п. Если же возникает ситуация, когда необходимо включиться в спокойную игру, он либо теряет к ней всякий интерес, либо переделывает ее, увеличивая темп игры;

4. *неспособность и нежелание вовремя остановиться.* Если деятельность ребенка по каким-либо причинам должна прерваться, очень часто он продолжает ее, не всегда включаясь в нужный контекст. Или, невзирая на окружающие обстоятельства, продолжает играть дальше в свою игру, просто игнорируя новые условия;
5. *предметность.* В воображаемой ситуации очень часто используются реальные предметы с их реальными функциями. Если же выбранный сюжет полностью поглотил ребенка, он начинает использовать предметы-заместители, наделяя их функциями «вышедших» из игры предметов. Такие дети проявляют большую привязанность к выбранным заместителям, даже конфликтуя с другими детьми.

Было замечено, что на расторможенных детей свое положительное влияние оказывает музыка, особенно в ходе игровой деятельности, где они наиболее чувствительны к музыкальным вибрациям. Так, например, если по ходу игры определенным образом внедряется музыка, то есть быстрые мелодии плавно переходят в медленные, а взрослый не заостряет внимание на их звучании, то такого ребенка удастся успокоить, хотя и на небольшой промежуток времени. То есть он смог произвольно подчиниться угасающему ритму. Если музыка используется в качестве сопровождения деятельности ребенка, то он легче может воспринять предложенную ситуацию, добавляя ее незначительными, но придуманными им самим новыми деталями. Это относится только к музыке среднего и быстрого темпов, достаточно четкой и громкой по звучанию. К тихой по звучанию музыке или к той, на которой взрослый заострил внимание, быстро теряется всякий интерес, а ребенок просто уходит от общения с ней, так как она «не вписалась» в ход развития его деятельности.



В данном случае музыка для такого ребенка является неким знаком, который можно определенным образом воспринимать и взаимодействовать с ним. По мнению Л.С. Выготского знак – это «вспомогательное средство культурного приёма», который «образует структурный и функциональный центр, определяющий состав и относительное значение каждого частного процесса» [3,40]. В связи с этим можно определить некоторые его характеристики, связанные с рассматриваемыми особенностями воображения.

Музыкальным знаком являются ноты (графическое изображение), знаки альтерации, связанные с тональностью произведения (диез, бемоль), знаки аббревиатуры (реприза, повторение) и т.д. Но всё это графическое обозначение музыки или особенностей её исполнения. И если человек не обучен музыкальной грамоте, то и само музыкальное произведение останется для него скрытым. Здесь прослеживается аналогия с речью: написанное слово без произношения не несёт какого-то определённого образа. Для этого его необходимо прочитать, произнести. То же самое и с нотами: если их произнести (спеть, сыграть), то и значение сразу становится понятным для любого слушателя.

Ребенок, еще не знакомый с таким выражением музыки, воспринимает ее на слух, ориентируется в большей степени на свои чувства и эмоции, возникающие в ходе прослушивания. Увидев музыкальный знак, он активно использует воображение, наделяя его некоторыми характеристиками (например, «эта нота похожа на мышку», «А здесь они стоят ровно, как солдатики»).

Таким образом, можно легко заметить, что «всякое значение слова есть, с одной стороны, речь, <...> с другой стороны, всякое значение представляет собой обобщение <...>» (Л.С. Выготский) [3,40]. То же применимо и к музыке: называя какое-либо известное произведение, мы мысленно или вслух напеваем его и при этом можем отнести его к какому-либо жанру.

Можно также говорить, что значение существует не только у целого произведения, но и у отдельного музыкального знака. Особенно хорошо это проявляется в музыкальной деятельности детей. Все дошкольники описываемых

групп часто сравнивают отдельные звуки с явлениями природы, животными, птицами («Капелька упала», «Так медведь в лесу ходит», «Птичка чирикнула»). В данном случае можно говорить о том, что произошло обобщение, ребёнок использует данный музыкальный знак как психологическое средство. Однако, как отмечает Л.С. Выготский, не всякое слово детской речи является обобщением. Следовательно, не всякое слово является «психологическим средством». Многие слова, которые используют в своей речи дети, являются для них свойствами именно тех предметов, которые они и обозначают [3,87 – 90]. Поэтому музыкальный знак может стать выражением свойств того предмета, который воспринимает ребёнок. Причём сначала слово как знак приобретает определённое значение, а затем это значение переносится на музыкальный знак. Не соотнося звук с чем-то определённым, он реагирует исключительно на тембр звука, например, если младенец слышит низкие звуки, он невольно сжимается.

Ещё Б.М. Теплов отмечал, что «всякий звук сложного состава с акустической стороны представляет собой созвучие, образуемое частичными тонами. Но мы воспринимаем его как один звук, имеющий ту или другую тембровую окраску. Иначе говоря, впечатление тембра получается в том случае, когда комплекс звуков воспринимается как один звук» [4,120]. Следовательно, ребёнок, воспринимая звук как определённое целое, сталкивается с тембром. Он является тем, что так или иначе связано со значением.

В музыке, основным «носителем смысла» является звуковысотное движение (Б. М. Теплов). Так же как и речь, музыка остаётся той же до того момента, когда её начинают исполнять. В данном случае на первый план выходит относительная высота звука, или «звуковысотное движение, отношение по высоте между звуками», что и будет являться «ведущим моментов в восприятии звука» (Б. М. Теплов). При этом в музыке, в отличие от речи, можно однозначно зафиксировать тембр в нотной записи — через указание инструмента, голоса или октавы, где необходимо исполнять произведение.



В ходе исследования также установлено, что музыкальный звук действительно может являться тем знаком, который способен помочь ребёнку в овладении речью и общением. Так, маленькие дети очень часто повторяют песни из фильмов, мультфильмов, самостоятельно придумывают какие-то мелодии, напевы. Они играют с этим музыкальным знаком, они прощупывают его тембр, узнают его звуковысотные характеристики, стараются услышать его в окружающем. Говоря словами Л.С. Выготского, в данном случае «знак изменяет межфункциональные отношения» [3,40]. Следовательно, для детей сам звук, а также его тембровые характеристики является определенным знаком, с помощью которого они находят смысл, познают окружающим их мир.

Исходя из описанных особенностей музыки как знака, можно говорить, что ее использование в качестве средства развития и коррекции расторможенных детей приводит к изменениям в их воображении. Так, во-первых, включение разной по характеру музыки приводит к изменению темпа воображения и помогает детям перейти от однообразных сюжетов к разным образам воображения. Во-вторых, использование музыки сказывается на связи ребенка с реальной действительностью и на том, чтобы он мог во время остановить свою деятельность. В-третьих, музыка помогает расторможенным детям ориентироваться не только на внешних свойствах предметов и явлений, но и на других их характеристиках.

### **Выводы:**

- расторможенные дети имеют «особое» воображение: оно ситуативно, предметно, требует достаточно продолжительного времени, достаточно динамично и протекает на фоне быстрого темпа игровой деятельности. Также у них преобладает нежелание и неспособность вовремя свою деятельность;
- есть основания считать, что коррекция воображения или его целенаправленное развитие поможет не только расторможенному ребенку, но и дошкольнику, проявляющему типичные возрастные характеристики овладеть

своим поведением и психикой;

– наблюдения и работа с расторможенными детьми позволяет выделить музыку и музыкальное воспитание в качестве эффективного средства развития (коррекции) воображения и поведения этой группы детей.

### **Библиографический список**

1. Кравцова, Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника [Текст] : Книга для воспитателей детского сада и родителей / Е.Е. Кравцова. – М.: Просвещение: Учебная литература, 1996. – 160 с. : ил – ISBN 5-09-004631-X.

2. Петрушин, В. И. Музыкальная психология [Текст] : учебное пособие для студентов вузов / В. И. Петрушин .- 2-е изд., исп. и доп. - М. : Владос, 1997. - 384 с. - ISBN 5-87065-103-4.

3. Словарь Л.С. Выготского / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 119 с. - ISBN: 5-89357-169-X

4. Теплов, Б. М. Избранные труды [Текст] : в 2 т / Б. М. Теплов . - М. : Педагогика, 1985. Т. 1 : . - , 1985. - 328 с. : ил

5. Теплов, Б. М. Избранные труды [Текст] : в 2 т / Б. М. Теплов . - М. : Педагогика, 1985. Т. 2 : . - , 1985. - 360 с. : ил

6. Урунтаева, Г. А. Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии [Текст] : пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина; под ред. Г.А. Урунтаевой - М. : Издательский центр «Академия», 1998. - 304 с. - ISBN 5-7695-0282-7.

### **Bibliography**

1. Kravtsova, E. E. Wake up a magician in a child [Text] : a Book for kindergarten teachers and parents / E.E. Kravtsova. - M: Education: Educational literature, 1996. - 160 C. : Il– ISBN 5-09-004631-X.

2. Petrushin , V. I. Music Psychology [Text ] : a manual for students / VI Petrushin . - 2nd ed . , App. and add. – Moscow: VLADOS , 1997 . - 384 p . - ISBN 5-87065-103-4.

3. Dictionary L. S. Vygotsky / Ed. A.A. Leontief. - Moscow: The meaning of 2010. - 119 sec. - ISBN: 978-5-89357-263-6

4. Teplov , B. M. Selected Works [ Text] in the 2 t / B.M. Teplov . - M.: Education , 1985 . Vol.1: . - 1985 . - 328 p . : ill

5. Teplov , B.M. Selected Works [ Text] in the 2 t / B.M. Teplov . - M.: Education , 1985 . T. 2 . - 1985 . - 360 p . : ill

6. Uruntaeva, G. A., Afonkina, Y. A. Workshop for preschool psychology [Text] : manual for students of higher and secondary educational establishments/ G.A. Uruntaeva, Afonkina, Y. A; edited by G.A. Uruntaeva. – Moscow: Publishing center “Academia”, 1998. - 304 c. - ISBN 5-7695-0282-7.



УДК 378.937  
ББК 74.480.26

**Потапова Марина Владимировна**

доктор педагогических наук,  
профессор

проректор по научной работе

Челябинский государственный педагогический университет  
г. Челябинск

**Potapova Marina Vladimirovna**

doctor of pedagogical sciences,  
professor

Chelyabinsk state pedagogical university  
Chelyabinsk

potapovamv@cspu.ru

**Современный инструментарий отслеживания компетенций и универсальных учебных действий обучающихся**

**Modern tracking tools of competences and universal educational actions of students**

В данной статье рассматривается современный инструментарий для количественной оценки сформированности универсальных учебных действий и компетенций обучающихся. Описывается статистический подход, который можно применить к оценке предметных, метапредметных и личностных результатов учащихся, а также профессиональных компетенций студентов.

This article discusses the modern tools for the quantitative assessment of universal educational actions and students' competences, describes the statistical approach which can be applied to the assessment of objective, metaobjective and personal students' results and also the students' professional competences.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, качество образовательного процесса, инструментарий количественной оценки сформированности универсальных учебных действий и компетенций обучающихся.

**Key words:** competence approach, quality of the educational process, tools for the quantitative assessment of the universal educational actions forming and students' competences.

Требования к результатам достижений обучаемых задаются нормативными документами, принятыми в последние годы (Закон «Об образовании в РФ», ФГОС ОО, ФГОС ВПО и др.). Вектор развития как среднего, так и высшего образования определяется принципами и условиями разрешения противоречий между традиционными (сложившимися) и инновационными (новыми) видами организации деятельности участников образовательного процесса. Традицион-

ные и инновационные виды деятельности, составляющие базис технологий обучения, отличаются лишь условно, потому что инновационное обучение основано на лучших идеях традиционного.

И в тех, и других технологиях обучения виды организации деятельности определяются одними и теми же составляющими: внутренней упорядоченностью частей целого; совокупностью процессов, обеспечивающих взаимосвязь частей целого; совокупностью правил и процедур, объединяющих субъектов образовательной системы для реализации намеченных целей [3]. Отметим, что первое составляющее характеризует результат деятельности, а третье – способы взаимодействия участников образовательного процесса при достижении этих результатов.

В соответствии с современными нормативными документами инновационное обучение ориентировано на такие результаты, которые требуют от обучающихся умения быстро реагировать на перемены в разных сферах общественной жизни. Основными признаками инновационного обучения служит готовность и способность обучаемых к развитию своих способностей, форм мышления, к сотрудничеству с другими людьми, к переоценке ценностей, к практическим действиям по использованию знаний и умений в новых ситуациях. Следует отметить, что такое обучение определяет базис современной парадигмы учения, в литературе её нередко называют постиндустриальной [5]. Сравнивая её с парадигмой учения в индустриальном обществе, можно охарактеризовать особенности организации инновационных видов деятельности в соответствии со стандартизацией современного образования [7].

В постиндустриальном обществе процесс учения *ориентирован* на: 1) самоорганизацию, саморегуляцию, самореализацию жизненных устремлений, построение личной карьеры (*ценности, мотивы учения*); 2) овладение основами человеческой культуры, компетенциями, такими качествами личности как познавательная самостоятельность, активность (*цели*); 3) управленческое взаимодействие в условиях субъект – субъектного партнёрства, самостоятель-



ного познания окружающей действительности (*нормы, позиции участников образовательного процесса, закономерности учения*); 4) активные, динамические формы организации учебного процесса, формы, методы и приёмы, средства обучения (*демократические и эгалитарные способы и средства информационно-телекоммуникационных систем и СМИ*); 5) демократические, «мягкие» формы контроля и оценки учебных достижений обучающихся (*самоконтроль, самооценка*). Таким образом, для постиндустриального общества свойственна новая парадигма учения, базис которой составляют инновационные процессы, характеризующиеся новыми ценностями, мотивами, целями, закономерностями учебного познания.

Организация такой деятельности и составляет сущность методологии учебного познания [3, 8]. Требования к его результатам сформулированы в Федеральном государственном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) в форме компетенций (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных, специальных), а также в Федеральном государственном стандарте общего образования (ФГОС ОО) в форме предметных, метапредметных и личностных достижений обучаемых [10, 11]. Изложенное позволяет заключить, что методология как учение об организации инновационной деятельности, имеет принципиально новую концепцию, ориентированную на цели, содержание, формы, методы и средства обучения.

Образовательные нововведения могут существенно влиять на качество учебных достижений обучаемых, а также на управленческие перспективы развития личности. Управленческие процессы её развития и саморазвития невозможно планировать без диагностирования состояния самой образовательной системы на основе использования современных средств контроля и оценки разноуровневых знаний и умений, видов деятельности деятельности. Для оценки видов инновационной деятельности обучаемых необходим такой инструментарий, который соответствовал бы требованиям к результатам освоения образова-

тельных программ, сформулированных в государственных стандартах (ФГОС ВПО, ФГОС ОО).

В настоящее время для оценки качества освоения образовательных программ, включающих элементы знаний (факты, понятия, законы, теории, научная картина мира, методы научного познания) [9]; совокупность умений, сформированных на основе универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных) (УУД) [11] необходимо ввести не только критерии и показатели для отслеживания их сформированности, но и инструментарий для количественной оценки этих показателей.

Качество усвоения знаний имеет уровневую структуру [11]. Первый уровень усвоения знаний – *уровень распознавания и запоминания*; второй – *уровень воспроизведения* (трансформации); третий – *уровень понимания* (интерпретации, экстраполяции); четвёртый – *уровень применения* знания (на основе алгоритмических предписаний); пятый – *уровень владения* (применение на практике, оценка их истинности, практической значимости в определённых условиях, обнаружение проблемы, нахождение способов её решения на основе моделирования и обобщения).

Все уровни усвоения знаний не рядоположные. Оценивая их в процентах или баллах по специально разработанной шкале (стопроцентной или стобалльной), следует выбрать статистический подход для определения значимости уровней усвоения элементов знаний и умений. В.П. Симонов и Е.Г. Черненко [6] предлагают соотнести между собой эти уровни как ряд нечётных чисел 1:3:5:7:9 (I:II:III:IV:V). Данная арифметическая прогрессия позволяет учесть уровень усложнения качества усвоения знаний (от фактов к научной картине мира). Одна двадцать пятая часть этого ряда в стопроцентной шкале составляет 4%, соответственно последующие компоненты знания оцениваются в 12%, 20%, 28%, 36% (4%:12%:20%:28%:36%).

Статистический подход в оценке разноуровневых знаний, умений, способов владения ими (ЗУВ) позволяет выразить элементы ЗУВ не только в процен-



тах, но и в баллах. В процентной и балльной шкале значение наименьшего её деления одинаковое (1% или 1 балл), поэтому качество усвоения ЗУВ можно выражать как в процентах, так и в баллах (4б:12б:20б:28б:36б).

В.П. Беспалько предложил технологию оценивания видов деятельности обучаемых с помощью четырёхуровневой системы. В этой системе он выделяет деятельность: «по узнаванию» (I уровень); «самостоятельному воспроизведению» (II уровень); «переносу» на основе известного алгоритма (III уровень); «конструированию» объективно новой информации (IV уровень) [1]. Описанный выше статистический подход в оценивании разноуровневых знаний и умений (I:II:III:IV:V → 1:3:5:7:9 → 4%:12%:20%:28%:36%) можно применить для оценивания видов деятельности.

Перейти от пятиуровневой шкалы к четырёхуровневой можно, если предположить, что деятельность по узнаванию явлений, свойств объектов предполагает не только восприятие, но и воспроизведение информации на репродуктивном уровне, поэтому оценить её можно в 16% (4%+12%). Соответственно самостоятельная деятельность по воспроизведению, применению информации оценивается в 20%. Конструктивная деятельность по использованию информации в процессе выполнения нового действия на основе алгоритмических предписаний — в 28%. Наконец, продуктивная деятельность по добыванию новой информации — в 36%. Поэтому шкала оценивания видов деятельности приобретает вид: I:II:III:IV → 16%:20%:28%:36%.

Описанный статистический подход можно применить к оценке предметных, метапредметных и личностных результатов освоения образовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС ОО. Предметные результаты обучения предполагают усвоение знаний: фактов и явлений, понятий и величин, законов, теории, научной картины мира. Их значимость можно выразить с помощью описанного статистического подхода в соответствии с процентной или балльной шкалой как отношение чисел 4:12:20:28:36.

Освоение УУД (познавательных, регулятивных, коммуникативных) по своей сути можно отнести к метапредметным результатам обучения [8]. С этим можно согласиться, если обучаемый способен выполнять УУД на основе имеющихся знаний, сформированных обобщённых умений. Многие исследователи (С.Г. Воровщиков, Т.И. Шамова, Д.В. Татьянченко) считают, что УУД можно соотнести с обобщёнными учебными умениями (ОУУ). Заслуживает внимания идея о систематизации и классификации ОУУ в соответствии с выделением учебно-управленческих, учебно-информационных и учебно-логических умений [2].

Рассмотрим содержание этих умений с целью их диагностирования в соответствии с описанным выше статистическим подходом. Учебно-управленческие общеучебные умения характеризуют способность обучаемых выполнять действия по: 1) планированию, 2) организации, 3) контролю, 4) регулированию, 5) их анализу.

*Учебно-информационные умения* связаны со способностью обучаемых работать с: 1) учебной; 2) научно-популярной литературой; 3) реальными объектами, связанными с наблюдением и проведением эксперимента; 4) моделированием с целью изучения объекта, его структуры, основных свойств, принципов взаимодействия с другими объектами; 5) информационными средствами.

*Учебно-логические умения* характеризуют способность обучаемого находить, перерабатывать и использовать информацию для решения определённых учебных задач в процессе мыслительной деятельности: наглядно-образной, наглядно-действенной, логической (формальная, диалектическая логика). Базис учебно-логических умений составляют: 1) анализ и синтез; 2) сравнение и сопоставление; 3) классификация и обобщение; 4) доказательство и опровержение; 5) постановка и решение проблем.

Обучаемый, овладевший обобщёнными умениями, способен выполнять универсальные учебные действия. Результаты владения ОУУ (УУД) можно



проверить с помощью технологии, описанной выше. Все компоненты универсальных учебных действий, связанных с определёнными обобщёнными умениями, имеют уровневую структуру. Оценить их значимость можно по той же статистической шкале (4%:12%:20%:28%:36%), потому что каждый ОУУ имеет пятиуровневую структуру.

На практике, описанную технологию оценивания знаний, видов деятельности, общеучебных умений, можно использовать как в вузе, так и в школе по любой учебной дисциплине. Структура учебного знания, видов учебно-познавательной деятельности, общеучебных умений одинакова для всех предметов, поэтому анализ их сформированности можно осуществлять по единой технологии, в этом её ценность.

В контрольно-измерительных материалах структурные компоненты знаний и умений наполняют конкретным содержанием применительно для данной области научного знания, а также этапов их изучения (школа, вуз). Разноуровневая контрольная работа по проверке качества усвоения разноуровневых знаний, общеучебных умений (УУД) позволяет на основе метода поэлементного и пооперационного анализа рассчитать коэффициент успешности выполнения отдельных заданий [9]. Коэффициент успешности выполнения всех заданий с учётом их уровневой значимости можно рассчитать по формуле:

$K_y = 0,04K_1 + 0,12K_2 + 0,20K_3 + 0,28K_4 + 0,36K_5$ , где  $K_1, K_2, K_3, K_4, K_5$  — коэффициенты успешности выполнения заданий I, II, III, IV, V уровней соответственно. Таким образом, в зависимости от содержания контрольно-измерительных материалов, используя описанную технологию оценивания разноуровневых учебных достижений, можно проверить результаты освоения предметных и метапредметных результатов обучения [8]. Личностные результаты обучения оцениваются по способности каждого выполнять такие универсальные учебные действия как: 1) ценностно-смысловая ориентация; 2) жизненное самоопределение; 3) смыслообразование (установление связи между целью деятельности и её мотивом); 4) ориентация в межличностных отношени-

ях; 5) профессиональное самоопределение. Оценить сформированность личностных результатов обучения как в вузе, так и в школе можно на основе специально разработанных тестов по проверке личностно-значимых компетенций на основе методики «Мотивационный рельеф личности» [4].

Студенты педвуза, будущие учителя, должны быть подготовлены к деятельности по отслеживанию результатов учебных достижений учащихся в условиях стандартизации образования. Поэтому преподаватель вуза должен обучать студентов педвуза ориентируясь не только на ФГОС ВПО, но и на ФГОС ОО. Теоретические знания, полученные в вузе, студенты применяют на педагогической практике. Готовность и способность их к профессиональной деятельности в образовательной организации проверяют по тому, как сформированы у будущих учителей компетенции (общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные). Оценить их сформированность можно на основе инновационного инструментария, описанного выше на основе статистического подхода. Каждая педагогическая практика в соответствии с её целевым компонентом формирует определённую совокупность компетенций [10].

Рассмотрим в качестве примера сущность инновационного подхода в оценке сформированных профессиональных компетенций у будущих учителей физики (направление подготовки 050100 «Педагогическое образование», магистерская программа «Физическое образование»).

В соответствии с данной программой магистранты за два года обучения должны пройти пять видов практик (табл. 1). Анализ ФГОС ВПО позволил выделить компетенции, которые должны быть сформированы у магистрантов на практиках (ПК-1 – ПК-16). Иерархия целей отдельных видов практики позволила не только выделить основные профессиональные компетенции, которыми должны овладеть магистранты (будущие учителя), но и установить преемственные связи между ними. Матрица компетенций позволяет это сделать, т.е. рассмотреть их развитие в динамике (табл. 2).



Таблица 1

**Структура педагогических и научно-исследовательских практик**

№	Виды практики	Курс	Семестр	Кол-во недель	Модуль	Зачётная единица трудоёмкости (ЗЕТ)
1	Педагогическая практика	1	1	4	I	6
2	Научно-педагогическая практика	1	1	4	II	15
3	Научно-исследовательская практика	1	2	6	III	
4	Педагогическая практика	2	3	6	IV	9
5	Научно-исследовательская практика	2	3	2	V	3

Временной интервал практик, их задачи, направленные на достижение конечных результатов, позволили выделить критерии и показатели, с помощью которых осуществляется проверка результатов освоения компетенций (ПК). Исходя из цели практики, в качестве критерия её результативности целесообразно выбрать совокупность профессиональных компетенций (табл. 3). Качество сформированности отдельного критерия проверяют с помощью двух-трёх показателей, выраженных в баллах в оценочной шкале.

Таблица 2

**Матрица компетенций, реализуемых на педагогической и научно-исследовательской практиках**

№	Компетенции	Модули				
		I	II	III	IV	V
1	ПК-1	+				
2	ПК-2	+				
3	ПК-3				+	
4	ПК-4		+			
5	ПК-5			+		
6	ПК-6		+			+
7	ПК-7		+			+
8	ПК-8				+	
9	ПК-9				+	
10	ПК-10					+

№	Компетенции	Модули				
		I	II	III	IV	V
11	ПК-11					+
12	ПК-12			+		
13	ПК-13			+		
14	ПК-14		+			
15	ПК-15	+				
16	ПК-16	+			+	
17	ПК-17					
18	ПК-18					
19	ПК-19			+		
20	ПК-20		+			
21	ПК-21					+

Если показатели имеют уровневую структуру, то для их оценки используется описанный выше статистический подход. Однако, если предположить, что

значимость всех показателей примерно одинаковая, то профессиональную подготовку магистранта, т.е. его способность и готовность использовать знания и умения, приобретённые в вузе, на практике в образовательной организации можно оценивать одинаковыми баллами (выбор балльной оценки может быть произвольным).

Рассмотрим в качестве примера оценку результативности педагогической практики магистранта в соответствии с выбранными критериями, показателями и балльной шкалой их оценки.

Для расчёта коэффициента сформированности профессиональных компетенций на практике необходимо общую балльную оценку умножить на коэффициент 0,36, характеризующий 36% обученности в общей шкале оценивания разноуровневых знаний и умений, способов владения ими (4%:12%:20%:28%:36%). Тогда коэффициент сформированности профессиональных компетенций (теоретически возможный) рассчитывается по формуле

$$K_{кр} = 0,36 \cdot 60 = 21,6 \approx 22.$$

Коэффициент сформированности реальной компетенции будет меньше идеального. Если суммарная балльная оценка магистранта по итогам практики составит 52 балла, то

$$K_{крп} = 0,36 \cdot 52 = 18,72 \approx 19.$$

Относительный показатель успешности профессиональной подготовки магистранта к практике составит:

$$K_{п} = \frac{K_{крп}}{K_{кр}} \rightarrow \frac{19}{22} = 0,85.$$



Таблица 3

Аттестация по итогам педагогической практики (критерии, показатели)

№ п/п	Критерии сформированности компетенций	Показатели критерия	Балльная оценка
1	Способность формировать образовательную среду, использовать инновационную деятельность для решения конкретных задач (ПК-3)	• умеет на научной основе организовать свою деятельность;	5
		• владеет компьютерными методами сбора, хранения и обработки (редактирования) материала к учебным занятиям;	5
		• способен к проектной деятельности	5
2	Готовность к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приёмов обучения; готовность анализировать результаты достижений (ПК-8)	• умеет самостоятельно конструировать модели учебных занятий	5
		• умеет соотносить содержательную и процессуальную стороны обучения (осуществлять обоснованный выбор приёмов и форм обучения)	5
		• владеет способами анализа результатов учебных достижений обучаемых	5
3	Готовность к систематизации и обобщению, распространению передового опыта (ПК-9)	• владеет разнообразными моделями знаково-образной наглядности;	5
		• умеет применять их для обобщения знаний и умений;	5
		• способен использовать опыт мастера-учителя в учебной деятельности	5
4	Готовность проектировать новое учебное содержание; технологии и конкретные методики обучения (ПК-16)	• использует на занятиях современные технологии обучения;	5
		• владеет методами научного исследования в процессе проведения педагогического эксперимента;	5
		• умеет составлять аналитический отчёт по результатам педагогической практики	5
<b>Итого:</b>			<b>60</b>

Таким образом, коэффициент сформированности профессиональных компетенций у магистрантов по результатам практики составил:

$K_{\text{к.п.}} = 0,85K_{\text{к.т.}}$ . Его можно выразить в отметках, воспользовавшись идеями

В.П. Беспалько [1]. В заключении отметим, что рассмотренный инновационный статистический подход к оцениванию результатов учебных достижений обучаемых целесообразно использовать как в вузе, так и в школе.

**Библиографический список**

1. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Москва: ИПОМО России, 1995. – 336 с.
2. Воровщиков, С.Г. Внутришкольная система развития учебно-познавательной компетентности учащихся / С.Г. Воровщиков, Т.И. Шамова, М.М. Новожилова, Е.В. Орлова и др. – М.: УЦ «Перспектива», 2011. – 404 с.
3. Новиков А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

4. Поройков, С.Ю. Архетипические психологические типы / С.Ю. Поройков. – М.: ИНФРА. – М., 2011. – 598 с.
5. Сергеев, С.В. Постклассическая методология в теории обучающих сред / С.Ф. Сергеев // Народное образование. – 2011. – №8. –С. 193-200.
6. Симонов, В.П. Образовательный минимум: измерение, достоверность, надёжность / В.П. Симонов, Е.Г. Черненко // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 30 —34.
7. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением РФ от 8.12.2011 г., № 2227-р) [Электронный ресурс] / [URL:http://mon.gov.ru/files/materials/4432/11.12.08.-2227r.pdf](http://mon.gov.ru/files/materials/4432/11.12.08.-2227r.pdf).
8. Пурышева, Н.С. Новое в деятельности учителя физики: готовимся к внедрению стандартов нового поколения / Н.С. Пурышева, О.А. Крысанова, Н.В. Ромашкина / Физика в школе. – 2012. – № 1. – С. 19-27.
9. Усова, А.В. Методология научных исследований: курс лекций / А.В. Усова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – 130 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»). Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14.01.2010 г., № 35 [Электронный ресурс] / [URL:http://mon.gov.ru/files/materials/7200/35.-2010.rtf](http://mon.gov.ru/files/materials/7200/35.-2010.rtf)
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 г. № 1897 [Электронный ресурс] / [URL:http://www.standart.edu.ru/catalogd=2588](http://www.standart.edu.ru/catalogd=2588)

### **Bibliography**

1. Bepal'ko, VP Pedagogy and advanced technology training / VP Bepal'ko. - Moscow: Moscow: Russia Ipomoea, 1995. - 336.
2. Vorovschikov, SG In-school training system development and cognitive competence of pupils / SG Vorovschikov TI Shamova, MM Novozhilova EV Orlova, etc. - M.: TC "Perspective", 2011. - 404.
3. Novikov AM Methodology / AM Novikov, DA Novikov. - M.: SINTEG, 2007. - 668.
4. Poroikov, SY Archetypal psychological types / SY Poroikov. - Moscow: INFRA. - M., 2011. - 598.
5. Sergeev, SV Post-classical methodology in the theory of learning environments / SF Sergeev // Education. - 2011. - № 8. -С. 193-200.
6. Simonov, VP Educational minimum: measurement, accuracy, reliability / VP Simonov, EG Chernenko // Pedagogy. - 1994. - № 4. - Pp. 30 - 34.
7. The strategy of innovative development of the Russian Federation for the period until 2020 (approved by order of the Russian Federation of 08.12.2011, № 2227-



---

p) [electronic resource] / URL: [http://mon.gov.ru/files/materials/4432/11.12.08\\_-2227r.pdf](http://mon.gov.ru/files/materials/4432/11.12.08_-2227r.pdf).

8. Purysheva, NS New in the work of the teacher of physics are preparing to introduce a new generation of standards / NS Purysheva, OA Krysanova, NV Romashkina / Physics at school. - 2012. - № 1. - S. 19-27.

9. Usov, AV Scientific Research Methodology: lectures / AV Usov. - Chelyabinsk: Izd CSPU 2004. - 130.

10. Federal state educational standard of higher education in the direction of preparation 050100 Teacher education (qualification (degree) "Master"). Approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 14.01.2010, № 35 [electronic resource] / URL: <http://mon.gov.ru/files/materials/7200/35.-2010.rtf>

11. Federal state educational standard of general education. Approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 17.12.2010 № 1897 [electronic resource] / URL: <http://www.standart.edu.ru/catalogd=2588>

УДК 378  
ББК 67.9

**Раджабов Исмаил Магомедович**

доктор педагогических наук,  
профессор,  
заведующий кафедрой методики преподавания ИЗО и ДПИ  
Чеченский государственный педагогический институт  
г. Грозный

**Шахбиева Хулима Хамидовна**

заведующий кафедрой изобразительного искусства факультета искусств  
Чеченского государственного педагогического института  
г. Грозный

**Radjabov Ismail Magomedovich**

Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor,  
Head of the Department of Fine Arts and teaching methodology DPI  
Chechen State Pedagogical Institute  
Grozny

**Shakhbiev Hulimat Hamidovna**

Head of the Department of Fine Arts Faculty of Arts  
Chechen State Pedagogical Institute  
Grozny

gadjiev82@mail.ru

**Национально-региональный компонент в системе художественного  
образования школьников**

**National-regional component in the art education students**

В статье рассматриваются возможности национально-регионального компонента в художественном образовании школьников, дается подробный анализ и использование творческого опыта наследие предков в образовательно-воспитательной деятельности учащихся с учетом особенностей культурно-исторических традиций народа.

This article discusses the possibility of national-regional component in art education students, provides a detailed analysis and the use of creative experience in the heritage of their ancestors of educational and educational activities of students, taking into account the features of cultural and historical traditions of the people.

**Ключевые слова:** *региональный компонент, национально-региональные традиции, художественные традиции, художественное образование.*

**Key words:** regional component of the national regional traditions, artistic traditions, arts education.

Сегодня в условиях социально-экономических и общественно-политических преобразований, происходящих в обществе, народы нашей стра-



ны получили возможность обращения к ценностям традиционной регионально-национальной культуры.

Это связано с растущим интересом к данной проблеме не только со стороны ученых-педагогов, но и необходимостью ее глубокого осмысления и практического решения.

Известно, что в Российской Федерации проживает более ста народов, каждый из которых обладает уникальными особенностями материальной, духовной национально-художественной культуры.

Преобладающее большинство этих народов на протяжении веков сложились как этнические общности на территории России и в этом смысле они являются коренными народами, сыгравшими историческую роль в формировании российской государственности. Благодаря объединяющей роли русского народа на территории России, сохранились уникальное единство и многообразие, духовная общность и союз различных народов.

В рамках национально-регионального компонента необходимо обеспечить сохранение и развитие традиционных форм хозяйствования, приумножение духовных ценностей, создаваемых искусством и литературой, народным творчеством, развитие и расширение сферы применения национальных культурно-исторических этнопедагогических традиций в образовательно-воспитательной деятельности учащихся, молодежи.

Поскольку регионально-национальные компоненты носят комплексный характер - здесь и культура и экономика, и социальные аспекты, которые пронизаны проектно-производственными проблемами, целесообразно определить ту точку, в которой сходятся все эти аспекты и такой точки опоры будет конкретный человек, его образ жизни. Изучение особенностей образа жизни человека в регионах должно стать источником новых проектных идей, при этом традиции и современность не будут противопоставляться. Сегодня необходимо создавать новый современный национальный стиль и предметный мир, окружающий нас должен нести элементы национальной культуры, которые предо-

пределяли бы социальное поведение человека в обществе. Создание собственной материальной культуры организует и скрепляет народ в рамках одной местности, при этом объединяющей доминантой должно выступать национальное сознание.

В потоке общекультурных ценностей все чаще звучит тема национально-региональная культура, народное искусство, забота об охране народных ремесел, попытки возрождения своеобразия культуры, утраченной и забытой в предметном мире. В основе этнической и региональной культурной общности лежат выработывавшиеся на протяжении веков характерные представления людей об окружающем мире, которые влияют на художественные особенности предметно-пространственной среды того или иного этноса и региона.

Расширение сфер образовательных влияний национального искусства отвечает стратегическим воспитательным задачам общества: максимально использовать в работе с учащимися, с молодежью все то, что опирается на прогрессивные традиции народа, что связано с его национальной самобытностью во всех областях духовной жизни, задача актуальная.

Сказанное порождает необходимость дальнейшего совершенствования гуманизации художественного образования учащихся на основе широкого освоения и глубокого восприятия культурно-исторического и этнопедагогического наследия человечества.

На современном этапе развития общества автономии, национальные округа и различные регионы Российской Федерации в частности Чеченская республика получили правовые возможности создать на основе федеральной базовой программы свои варианты учебных планы и программ с учетом национально-региональной культуры.

Одно из определяющих условий этого процесса – стабильная тенденция гуманизации образования, в частности художественного, т.е. сознание индивидуумом всей системы общественных отношений, основанных на фундамен-



тальном исследовании, освоении мировой и отечественной культуры прошлого, постоянном изучении культуры настоящего.

Сегодняшние позиции в отношении национально-регионального компонента определяют идеологию современного Базисного учебного плана образовательной школы Российской Федерации. Новая Россия, остается многонациональным государством с множеством регионов, для которых характерно разнообразие школ, этнокультурных и региональных моделей образования.

Именно поэтому современная структура содержания образования представлена двумя уровнями: федеральным и национально-региональным, базисным и вариативным. Федеральный уровень призван обеспечить единое базисное образовательное пространство России. Он определяет стартовые возможности получения образования.

Национально-региональный компонент вариативен и определяет региональные проявления тех сущностей, которые раскрываются в инвариативном содержании. Оставаясь составной частью содержания школьного образования, он обладает самоценностью и самозначимостью. В нем закладываются основы формирования у каждого учащегося системы знаний о своеобразии родного края, самобытности народной культуры, что способствует становлению личности, не безразличной к судьбе своей малой родины и страны в целом.

Введение национально-регионального компонента (НРК) школьного образования потребовало интенсивной разработки его содержания и соответствующих методов его освоения.

Национально-региональный компонент как часть художественного образования должен, в первую очередь, отражать национальное и региональное своеобразие культуры и искусства, обогащать гуманитарно-эстетическое воспитание и художественное образование детей. Чеченская республика является регионом в этнохудожественной культуре которого происходят сложные процессы с одной стороны, сохранение самобытности национальной культуры ка-

ждого из народов, с другой стороны - взаимопроникновение и взаимообогащение культур разных народов в условиях совместного проживания.

На современном этапе развития в обществе сложилось новое понимание главной цели образования: формирование готовности к саморазвитию, обеспечивающей интеграцию личности. В образовательном процессе личность адаптируется, входя в национальную и мировую культуру, осваивает ее и комфортно в ней пребывает, творя новые ценности культуры.

Реализация этой цели требует разрешения целого ряда задач, среди которых – последовательное воспитание у школьников активной позиции не только хранителя, но и создателя отечественной и мировой культуры, знающего и любящего свой край, свою Родину, болеющего душой за их процветание. Успех преобразований в области воспитания в настоящее время зависит от того, с какого возраста произойдет обращение ребенка к культуре родного края.

Характерной особенностью культурного освоения территории любого региона, является постепенное формирование общего и особенного нравственно-психологического климата, приспособление к природно-климатическим, ландшафтным условиям и учет регионально-национальных традиций.

С учетом современных условий и с введением двухуровневого образования (бакалавр, магистр) ситуация несколько поменялась: национально-региональный компонент был введен за рамки обязательных циклов дисциплин гуманитарного, естественнонаучного и профессионального. Тем не менее, в характеристике профессиональной деятельности бакалавров в п.4.4. отмечено, бакалавр должен уметь организовать культурное пространство. Для того, чтобы организовать культурное пространство, необходимо четко представить себе слагаемые этого пространства. Это отражено в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата, где сказано, что выпускник должен обладать следующими профессиональными и общепрофессиональными компетенциями: «...выявить и использовать возможности региональной культурной и образовательной среды для организации культурно-



просветительской деятельности». Таким образом, национально-региональный компонент предлагается реализовывать в области профессиональных компетенций.

Исходя из вышесказанного можно, сделать следующие выводы: обновление содержания образования в соответствии с новыми требованиями двухуровневой подготовки ставит задачи разработки национально-регионального направления в современном образовательном пространстве, создания гибкой системы обучения с учетом специфики национально-региональных условий. Это, в свою очередь, вызывает необходимость обновления национально-региональной системы обучения в научно-методических разработках и научных исследованиях на базе тех учебных предметов, основой которых является предметно-практическая деятельность с ее ориентацией на творческое и духовно-нравственное, гуманистическое развитие учащихся школ.

Важно отметить что, в 2004 году в России был принят Федеральный закон об образовании, направленный на развитие национальных культур, региональных культурных традиций, в котором сказано, что в «Российской Федерации устанавливаются государственные образовательные стандарты, включающие в себя федеральный и региональный (национально-региональный) компоненты»[1].

Точкой отсчета в данном случае послужила ст.44, п.3 Конституции РФ, в которой сказано: «Каждый обязан заботиться о сохранении исторического и культурного наследия» [5. С. 21].

В нынешних условиях развития художественного образования, эти ключевые документы определили вектор государственной политики в области культуры и создание соответствующих механизмов и технологий, в том числе и в сфере образования.

Сущность, специфика, содержание и формы национально-регионального компонента генетически связаны с проблемным полем этнопедагогике - науки, предметом изучения которой является народная педагогика, обладающая своим

специфическим арсеналом средств, среди которых немаловажную роль играет народное искусство.

Изучение и анализ литературы показал нам, что этот термин «национально-региональный компонент» был впервые введен в конце 90-х годов педагогом-географом А.Ф. Греханкиной. Сама же идея необходимости опираться в учебном процессе, конкретно в гуманитарном блоке дисциплин, на культурные особенности отдельно взятой местности (края) не нова [1. С. 30].

Обратившись к истории педагогики, можно сделать вывод, что проблема эта не столь нова, как может показаться на первый взгляд, и привлекала внимание педагогов с незапамятных времен, однако подходы к ее решению были разными.

Еще известный русский педагог К.Д. Ушинский считал, что в качестве основы для изучения истории и культуры отечества необходимо развивать у детей «инстинкт местности». «Отечествоведение» К.Д. Ушинский рассматривал как комплексную характеристику края, региона проживания, где общенаучные знания в области гуманитарных дисциплин формируются на основе местных сведений в результате сравнения и обобщения. И в этом ему вторил известный русский православный философ И.А. Ильин, в начале 20 века он писал: «Каждый народ имеет свой инстинкт, данный ему от природы [2].

В последнее время теории и практики образования усилили внимание к специфике российских регионов, а одной из ведущих целей гуманитарного образования на современном этапе считают – включение и практическая подготовка подрастающего поколения к жизни в определенном социокультурном пространстве. В последние годы был проведен ряд научных исследований в области теории и методики обучения изобразительному искусству, в ходе которых предметом изучения процесс освоения национально-регионального компонента ИЗО и ДПИ.

Многочисленные педагогические исследования показали развивающее влияние использования национально-регионального компонента в области художественной педагогики. Учет специфики национально-регионального ком-



понента представляет собой целый круг научно-методических вопросов. Педагогические наблюдения за построением учебно-воспитательного процесса показывают, что влияние регионального компонента оказывает сильное воздействие на мировоззрение ребенка, формирование его эстетических, художественных идеалов средствами народного декоративно-прикладного искусства, что актуально и необходимо для гармоничного развития чувств и изобразительных навыков.

В научных исследованиях В.С. Бадаева, А.П. Даниленко, М.А. Ершовой, Н.В. Еремичевой, Г.Ю. Коваленко, И.Н. Польшинской, Е.В. Плотниковой в последние годы исследуются особенности формирования декоративных способностей у детей на занятиях и в кружках по декоративно-прикладному искусству.

Вместе с тем, большое внимание специалистов привлекает педагогический потенциал, таящийся в воспитательных возможностях воздействия на детей национального искусства, провинциальной художественной культуры. В методике преподавания изобразительного искусства представлены значительные научные исследования и обобщения художественного опыта с учетом национально-регионального компонента, что наиболее полно представлено в докторских диссертациях И.М. Раджабова, В.Ф. Канаева, С.Ф. Абдуллаева, С.С. Булатова [4].

Важное значение в выявлении психологических особенностей становления и проявления изобразительных способностей раскрыто в трудах известных психологов – Н.Н. Волкова, Л.С. Выготского, В.И. Кириенко, Е.И. Игнатьева, В.С. Кузина, Л.Ф. Обуховой. Значительное влияние на разработку теории и методики преподавания декоративного искусства оказали исследования, проведенные в докторских диссертациях Ж.К. Амиргазиным, В.Ф. Каневым, Ю.Ф. Катхановой, Н.С. Новыковым и др. Имеется ряд диссертаций, которые связаны с изучением влияния этноса, сложившихся традиций регионально-национального искусства, типологии творчества в национальной культуре – М.А. Ершовой, Н.В. Ефремичевой, О.П. Савельевой, И.Н. Польшинской, О.В. Ре-

зановой, Д.А. Хворостова, М-Х. Арсалиева, Т.В. Юсупхаджиева [4].

Так, например, не вполне ясна роль влияния декоративного искусства (как врожденного свойства), национальной культуры, на развитие живописи и рисунка. Обычно, в характеристике этих эстетически значимых тенденций, как правило, идет речь о национальном колорите, творческом кредо, школе. Научных исследований в этой части почти нет.

Федеральный компонент автором рассматривается как общекультурное наследие данной историко-экономической формации и оптимально реализуется через творческое мышление и видение, а также через оптимально подобранные в каждом конкретном случае методы и приемы художественного обучения, с одной стороны и, с другой, - условия и факторы, которые активно влияют на позитивность и максимальную эффективность художественного образования учащихся школ.

Региональный компонент художественного образования 1-6 классов средней школы можно наиболее плодотворно реализовать, используя историческую память, творческое природное мышление с учетом национального художественно - эстетического стиля, базирующегося на эстетических компонентах природы данного региона, исторических традициях экономически хозяйственного уклада, базирующихся на локальных ресурсах. При этом необходимо тщательно изучать «золотые гнезда» народного художественного творчества и ремесла, своего рода «школы народного творчества».

Большое внимание уделено тезису, что лишь правильное взаимодействие вышеуказанных компонентов и художественного образования может дать позитивные результаты при условии оптимально гармонического сочетания федерального и регионального компонентов в преподавании изобразительного искусства в школах (в данном конкретном случае республики Дагестан, с его многовековыми художественными традициями и самобытными промысловыми центрами).



Важно отметить, что национально-региональный компонент содержания образования определяется как часть содержания образования, которая отражает национальное и региональное своеобразие культуры. Как видим, структура современного содержания образования предусматривает баланс интересов государства, региона, школы, что в принципе создает предпосылки для получения полноценного, качественного среднего образования, в частности художественного образования. В некоторых национальных школах, так например, Алтая, Башкортостана, Карачаево-Черкессии, Чечни, Татарстана, Дагестана, Мари Эл отмечается приоритет национально-регионального компонента в содержании и структуре предметов гуманитарного цикла и трудового обучения.

Нужно отметить, что диссертационные исследования в этом направлении осуществляются довольно разобщенно и пора организовать научные семинары с привлечением ведущих специалистов в этой области, впрочем, также как и по другим направлениям диссертационных исследований.

#### **Библиографический список**

1. Греханкина А.Ф. Региональный компонент в структуре содержания образования [Текст] / А.Ф. Греханкина // Педагогика. 1999. №8.
2. Ильин И.А. Путь духовного обновления [Текст] / И.А. Ильин // Работы разных лет. СПб.: Библиополис, 2006. 259 с.
3. Конституция Российской Федерации. Официальный текст. М., 2002.
4. Раджабов И.М. Декоративно-прикладное искусство в системе художественного образования Республики Дагестан. // Автореф. дис... докт. пед. наук. – М., 1998. – 36.
5. Федеральный закон: Выпуск 41 (224) об образовании. М., 2004.

#### **Bibliography**

1. Grehankina A.F. Regional component in the structure of educational content [Text] / A.F. Grehankina // Pedagogy. 1999. Number 8.
2. Ilyin I.A. Path of spiritual renewal [Text] / I.A. Ilyin // Works of different years. St. Petersburg.: Bibliopolis, 2006. 259 с.
3. Constitution of the Russian Federation. The official text. Moscow, 2002.
4. Radjabov I.M. Arts and crafts in the system of dozhestvennaya Education of the Republic of Dagestan. // Abstract. dis ... Doctor. ped. Sciences. - M., 1998. - 36.
5. Federal Law: Volume 41 (224) on education. Moscow, 2004.

УДК 378.147  
ББК 74.04

**Ребрина Файруза Габделхамитовна**

преподаватель

кафедра биологии и экологии

Елабужский институт (филиал)

Казанский Приволжский Федеральный Университет

г. Елабуга

**Леонтьева Ирина Александровна**

преподаватель

кафедра биологии и экологии

Елабужский институт (филиал)

Казанский Приволжский Федеральный Университет

г. Елабуга

**Rebrina Fairuza Gabelhamitovna**

senior lecturer

department of Biology and Ecology

Yelabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University

Yelabuga

**Leontjeva Irina Aleksandrovna**

senior lecturer

department of Biology and Ecology

Yelabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University

Yelabuga

leontjeva.ira@yandex.ru

**Этапы разработки электронного учебного курса на платформе  
LMS MOODLE**

**Development stages of an e-learning training course on the LMS MOODLE  
platform**

В данной статье проведен анализ работы по созданию ЭУК на обучающей площадке MOODLE Елабужского института КФУ. Выделены этапы разработки электронного курса, содержание работы на каждом этапе и обучающие возможности платформы MOODLE для реализации качественного высшего профессионального образования.

The work on creation an e-learning training course on the MOODLE platform of Yelabuga Institute KFU was analyzed in this report. We singled out the development stages of an e-learning course, the subject matter at each stage, learning abilities of the MOODLE platform for realization of a quality higher professional education.

**Ключевые слова:** электронный учебный курс, учебный и обучающий курс, LMS MOODLE, этапы создания электронного курса, элементы и ресурсы электронного курса.



**Key words:** e-learning training course, training and learning course, LMS MOODLE, creation stages of an e-learning course, elements and resources of an e-learning course.

Вопросы повышения качества профессионального образования получили новые возможности решения с развитием информационно-коммуникационных компьютерных технологий (ИКТ) и электронного образования (e-learning), с созданием и внедрением в учебную практику электронных учебных курсов.

Создание электронных учебных курсов (ЭУК) открывает принципиально новые перспективы и возможности для улучшения процессов воспитания, обучения и развития студентов. Под ЭУК понимают учебный ресурс электронного типа, соответствующий учебной дисциплине, включающий все необходимые учебные, обучающие, вспомогательные и контролирующие материалы, а также методические инструкции для организации работы с курсом, использующий компьютерные технологии и средства Internet. Основная цель ЭУК в высшем профессиональном образовании – повышение эффективности учебной деятельности студентов за счет использования дидактических средств ИКТ и улучшения качества подготовки специалистов с помощью организации системы управления обучением и самообразованием студентов.

ЭУК становится обучающим, если при работе с ним организуется не только учебная, но и обучающая деятельность студента. Непосредственно учебная деятельность направлена на освоение определенного учебного материала и в случае получения качественного результата (т.е. соответствия уровня подготовки студента требованиям учебной программы) остается учебной. Если уровень подготовки студента не соответствует требованиям, что выявляется в процессе сравнения учебного продукта студента (результаты тестовых проверок, контрольных работ, эссе и т.п.) с эталоном (требования к подготовке), то организуется повторная работа с учебными материалами, стимулируется деятельность студента по повышению качества освоения учебной дисциплины, исправлению неточностей, ошибок, допущенных при создании учебного продукта. Такая деятельность становится обучающей.

Как учебный курс ЭУК содержит:

– аннотацию учебного курса, учебный план и программу дисциплины, что позволяет делать обучение прозрачным, т.е. студент заранее видит учебный объем и предполагаемый конечный результат обучения;

– учебную информацию в форме лекций, наглядно-иллюстрированного материала (презентаций, аудио-, видео-, фотоматериалов, рисунков, схем, таблиц, Flash-анимаций), медиаресурсов (виртуальные лаборатории и мастерские), справочных материалов (словари, тематические справочники, онлайн-энциклопедии) и т.п.;

– методические рекомендации по выполнению практических, самостоятельных работ;

– ссылки на информационные ресурсы (учебную и справочную литературу, образовательные сайты, учебные и научно-популярные фильмы);

– контрольно-измерительные материалы (тестовые задания, эссе, кейс-задания, учебные задачи).

Как обучающий курс ЭУК должен содержать возможности управления учебной деятельностью студентов, организацию движения к намеченной цели, а именно мониторинг, контроль и оценку качества учебной деятельности, стимулирование исправления неточностей, ошибок, повышение уровня освоения дисциплины. Такую возможность дает размещение ЭУК в системе управления обучением (LMS – Learning Management Systems), ориентированной на организацию взаимодействия между преподавателем и студентами.

Одной из самых популярных открытых систем является MOODLE (Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда), основное предназначение которой – организация дистанционного обучения [2]. Помимо дистанционного обучения данная система может быть использована для интегрирования возможностей ИКТ в традиционные аудиторные формы обучения «лицом к лицу» [1].



Прежде чем создавать электронный курс в виде учебного курса по отдельной взятой дисциплине, необходимо обозначить его основные дидактические цели и задачи, содержание, структуру и назначение, а также определить основные виды занятий, на которых будет использован конкретный ресурс. Как правило, процесс создания электронного курса происходит поэтапно и занимает достаточно много времени.

Весь процесс создания электронного курса можно разделить на несколько этапов:

1. Разработка УМК по учебной дисциплине;
2. Создание площадки на платформе LMS MOODLE для разработки ЭУК;
3. Структурирование материала электронного курса на основе УМК в виде учебных модулей и размещение их на площадке;
4. Наполнение модулей ресурсами, позволяющими поместить учебный материал в электронном курсе и элементами, позволяющими организовать обучение;
5. Редакция курса.

Одним из важных и трудоемких этапов при создании электронного курса является разработка полного УМК (учебно-методического комплекса) дисциплины в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта к высшему профессиональному образованию. УМК дисциплины является основой для структурирования теоретического и практического учебного материала, интегрирования его в учебные модули (темы), относительно самостоятельные блоки единой системы курса.

Этап подготовки учебной площадки для создания электронного курса на платформе MOODLE включает оформление заявки на создание ЭУК в центр дистанционного обучения вуза и подготовку метаданных в соответствии с образовательной программой. В метаданных определяется краткое содержание курса (аннотация), ключевые слова, цель, количество часов и ожидаемый результат обучения.

После процедуры рассмотрения этих документов преподавателю предоставляются права «создателя курса» или «учителя», что позволяет авторам наполнять курс учебными материалами [3].

Структурирование учебного материала, по сути, является разработкой отдельных учебных модулей, включающих методические рекомендации по изучению темы, информационное обеспечение темы, теоретический и наглядно-демонстрационный материал, методические указания к лабораторным/практическим работам, практические задания и задания для самопроверки/контроля знаний, тесты для промежуточной и итоговой аттестации. Правильно структурированные материалы ЭУК облегчают работу по размещению их на площадке.

Для наполнения курса учебными материалами преподаватель может использовать следующий набор ресурсов – пояснение, файл, страница, папка, книга, гиперссылка в зависимости от целевого назначения предоставляемой информации. Преимуществом электронных ресурсов в отличие от печатных информационных изданий являются их интерактивные и мультимедийные возможности.

Элементы, используемые для проектирования курса на площадке MOODLE, подразделяются на две группы:

- для проверки степени усвоения учебного материала (лекция, задания, тест);
- для привлечения к активной работе с курсом (глоссарий, опрос, семинар, форум, чат, вики, база данных, внешнее приложение, пакет SCORM).

*Теоретические материалы*, представляющие собой обязательную часть любого электронного курса, структурируются по отдельным блокам и включают контрольные вопросы и задания для самопроверки.

В электронном курсе теоретические материалы, как правило, представлены в виде отдельных лекций, которые создаются посредством элемента курса «Лекция». Весь учебный материал разбивается на несколько небольших «пор-



ций» (в виде подтем или разделов), к каждой лекции разрабатывается комплекс контрольных вопросов для проверки качественного усвоения материала в виде тестов, классических вопросов или отдельных заданий. Изучение лекции настраивается таким образом, что в случае неверного ответа на контрольные вопросы студент направляется на повторное изучение лекционного материала. В случае если обучаемый отвечает на контрольные вопросы правильно, то система последовательно проводит его по всем темам учебного материала [4, с. 33-34].

Стиль изложения лекции должен быть лаконичным, простым и понятным для обучаемых. В теоретических материалах велика роль наглядности, поэтому важно, чтобы они включали иллюстрации, презентации, видеоматериалы, аудиофрагменты, схемы и др.

*Практические материалы*, содержат в зависимости от тематики курса тренировочные задания для закрепления знаний, умений и навыков, например:

- написание рефератов;
- лабораторный практикум с подробными рекомендациями к выполнению лабораторных работ;
- семинарские занятия;
- задания творческого характера.

Сочетая различные элементы, преподаватель организует изучение учебного материала так, чтобы мотивировать активность обучающихся, организовать творческий подход студентов к процессу обучения, проверить степень усвоения материала сразу же после его изучения, организовать самоконтроль и контрольное тестирование. Такие элементы курса как форум, чат, опрос, семинар позволяют осуществлять обмен информацией по изучаемым темам.

На страницах электронного курса представлены не только теоретические материалы (в виде лекций) и практические задания с комментариями по их выполнению, но и ссылки на все необходимые дополнительные материалы в виде учебников, учебных и учебно-методических пособий, Законов, Постановлений

и др. Удобная организация такого доступа позволяет из любой темы лекции или практики перейти к тексту нужных документов и делает освоение курса более продуктивным и целесообразным.

*Контрольные задания* предназначены для проверки знаний обучаемых студентов по дисциплине и используются как для текущего (по отдельным темам), так и для итогового контроля знаний (после изучения всего курса). Контрольные задания могут быть представлены в виде тестовых заданий, эссе или опросов. Тесты позволяют оценить, в какой степени обучаемые овладели необходимым учебным материалом.

Тесты составляются с целью – развить логическое мышление, выявить полноту и глубину знаний; учат студентов выделять главное; побуждают к аналитической мыслительной деятельности в воспроизводстве знаний.

Тест создается при помощи элемента курса «Тест», который позволяет разрабатывать вопросы разного уровня сложности. В систему проверки знаний должны включаться тесты, состоящие из вопросов разных типов: множественный выбор с одним или несколькими правильными ответами из четырех предложенных, Верно/неверно, Соответствие, Короткий ответ, Числовой, Вложенный ответ. Преподаватель может создать такой тест, в котором будут представлены вопросы всех или одного какого-либо типа, а также с несколькими попытками, с перемешивающимися вопросами или случайными, выбирающимися из банка вопросов.

Таким образом, тесты могут быть использованы при решении следующих задач: в итоговом экзамене курса; как мини-тесты после изучения отдельных подтем лекции или в конце каждой лекции; для обеспечения немедленного отзыва о работе; для самооценки и др.

Тестовые задания должны проводиться систематически в течение всего изучаемого электронного курса. Критериями качества теста может выступать элементарная оценка или определенная сумма баллов.



Студентам может быть разрешено проходить один и тот же тест несколько раз, при этом каждая попытка автоматически будет оцениваться системой оценивается. В процессе текущего и контрольного тестирования студенты могут видеть правильные ответы, комментарии преподавателя или просто оценки (баллы), в зависимости от того, как настроен тест. Тесты могут иметь ограниченные временные рамки, содержать текстовые вставки и картинки.

*Глоссарий* – терминологический словарь, в котором приводятся определения основных терминов дисциплины, необходимых для полного понимания учебного материала. Глоссарий создается с помощью элемента курса «Глоссарий», который позволяет участникам курса (преподавателю и обучаемым студентам), пополнять его определениями или какой-либо полезной информацией.

Отдельные определения глоссария могут автосвязываться с теоретическим материалом курса, в частности с лекциями, и выделяться либо подчеркиванием, либо другим цветом.

Все тестовые задания, используемые для контроля знаний студентов, хранятся в *банке вопросов*, который разбивается, как правило, на ряд подкатегорий согласно темам дисциплины. Наличие большого количества вопросов в банке позволяет создавать тесты, соответствующие различным целевым потребностям преподавателя.

Этап редактирования курса включает апробацию работы элементов, уточнение их настроек, установление сроков доступности материалов, исправление обнаруженных недочетов и т.п. Возможности LMS MOODLE позволяют настроить поэтапное, последовательное изучение модулей курса, управлять сроками выполнения заданий. Каждый последующий модуль становится доступным лишь в том случае, когда студент освоит текущий изучаемый материал в заданном объеме. В настройках контрольных заданий можно ограничить сроки их выполнения и тем самым активизировать работу студентов. Вне указанного времени задания являются недоступными.

Итогом в создании электронного курса является подготовка методической документации для последующего практического применения электронного учебного курса, руководства по его применению. Вносятся соответствующие изменения в методические разработки лекций, лабораторных, семинарских, групповых или индивидуальных практических занятий, готовятся инструкции с подробным объяснением структуры курса, решаются вопросы организационного характера.

Таким образом, разработка ЭУК в системе управления образованием на обучающей платформе MOODLE проходит через определенные этапы, каждый из которых имеет свое содержание. Реализация каждого этапа должна быть направлена на решение единой образовательной задачи: качественную подготовку высококвалифицированных специалистов, готовых к постоянному самообразованию. Возможности LMS MOODLE позволяют, и реализовать качественное высшее профессиональное образование, и стимулировать процесс самообразования студентов.

#### **Библиографический список**

1. Гильмутдинов, А.Х., Ибрагимов, Р.А., Цивильский, И.В. Электронное образование на платформе MOODLE / А.Х. Гильмутдинов, Р.А. Ибрагимов, И.В. Цивильский. – Казань: КГУ, 2008. – 169 с.

2. Писарев, А.В. Возможности образовательной платформы MOODLE в обучении информационным технологиям [Электронный ресурс] / А.В. Писарев; Волгоградский гос. ун-т. – Режим доступа: [http://new.volsu.ru/upload/medialibrary/12f/1\\_Писарев.pdf](http://new.volsu.ru/upload/medialibrary/12f/1_Писарев.pdf). (Время обращения: 20.01.2014).

3. Регламент разработки дистанционных (электронных) курсов в Казанском (Приволжском) федеральном университете. – Электрон. дан. – Режим доступа: [http://tulpar.kpfu.ru/pluginfile.php/22829/mod\\_resource/content/5/regl.pdf](http://tulpar.kpfu.ru/pluginfile.php/22829/mod_resource/content/5/regl.pdf).

4. Устюгова В.Н. Работа студента в системе дистанционного обучения Moodle: учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Электронный ресурс]. – Казань, ТГГПУ, 2011. – 59 с.

#### **Bibliography**

1. Gilmutdinov, A.H., Ibragimov, R.A., Tsivilsky, I.V. Elektronnoye obrazovaniye na platforme MOODLE [E-learning on the MOODLE platform]. – Kazan: KSU, 2008. – 169 p.

2. Pisarev, A. V. Vozmozhnosty obrazovatelnoy platformy MOODLE v obuchenii informatsionnym tehnologiyam [Features of learning management system



---

moodle for student training], no. 13 (2011-2012): 71-74. [http://new.volsu.ru/upload/medialibrary/12f/1\\_Писарев.pdf](http://new.volsu.ru/upload/medialibrary/12f/1_Писарев.pdf) (accessed January 20, 2011).

3. Reglament razrabotky distantsionnyh (elektronnyh) kyrsov v Kazanskom (Privolzhskom) federalnom universitete [Regulations of distance courses development in Kazan (Volga-region) Federal University]. [http://tulpar.kpfu.ru/pluginfile.php/22829/mod\\_resource/content/5/regl.pdf](http://tulpar.kpfu.ru/pluginfile.php/22829/mod_resource/content/5/regl.pdf)

4. Ustyugova, V. N. Rabota studenta v sisteme distantsionnogo obucheniya Moodle [Student's work in the system of distance learning]. – Kazan: TSUHE, 2011. – 59 p.

УДК 378  
ББК 74.4

**Рябов Павел Андреевич**

аспирант

Российская международная академия туризма (РМАТ)

г. Химки

**Ryabov Pavel Andreevich**

Post-graduate

The Russian International Academy for Tourism (RIAT)

Khimky

pavel.ryabov@ihg.com

**Модель формирования профессиональной мотивации студентов  
туристского вуза в процессе практического обучения**

**Model of Student's Professional Motivation Formation During the Practical Education in Touristic University**

В статье приводится структура профессиональной мотивации студентов туристского вуза. На основе анализа видов профессиональной мотивации и факторов, воздействующих на развитие мотивации, предлагается модель формирования профессиональной мотивации.

The article provides a structure of student's professional motivation of Touristic University. The model of formation of professional motivation is based on the analysis of types of professional motivation and factors affecting the development of motivation.

**Ключевые слова:** мотивация, модель, практическое обучение, туристский вуз .

**Key words:** motivation, model, practical education, touristic university.

Развитие туризма в мире и в России в частности обуславливает необходимость определения секторов производственной деятельности и соответствующей структуры рабочих мест в российской системе туризма, что в свою очередь актуализирует проблему подготовки специалистов для сферы туризма, требует дальнейшей разработки и изменения профессионально-квалификационной структуры кадровых ресурсов и перечня направлений, специальностей и специализаций в системе высшего профессионального туристического образования.

Сложная демографическая ситуация требует подготовки профессионально ориентированных выпускников, готовых после окончания вуза работать по специальности. Одним из факторов такой подготовки является профессиональная мотивация студентов, под которой понимается система



мотивов, побуждений, потребностей, целей, обуславливающих проявление учебной активности и активных действий в овладении профессией. В структуре профессиональной мотивации студентов туристского вуза выделяют два больших блока мотивов (рис.1): профессионально значимые мотивы и личностно значимые мотивы [1,2,3].

Первый блок включает в себя следующие группы мотивов:

- 1) *собственно профессиональные*, связанные со стремлением стать высококвалифицированным специалистом, достижением успеха в реализации поставленных целей, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности;
- 2) *мотивы профессионального развития и карьерного роста*, связанные с наличием у человека потребности в утверждении себя в профессии, в профессиональной стабильности и развитии карьеры;
- 3) *прагматические мотивы*. связанная с наличием потребности в материальном благополучии, в устройстве благодаря полученным знаниям на высокооплачиваемую работу.

Второй блок включает следующие группы мотивов:

- 1) *познавательные мотивы*, побуждающие студентов на приобретение глубоких и прочных знаний, актуализацию познавательного интереса и получение удовлетворения от процесса познания;
- 2) *социальные мотивы*, связанные с осознанием потребности в высшем образовании, желанием стать полноценным членом общества и реализовывать себя как гражданина;
- 3) *мотивы самореализации личности*, связанные с потребностью в постоянном интеллектуальном, духовном и личностно-профессиональном росте, осознанием необходимости соответствовать определенному профессиональному эталону; На основе анализа видов профессиональной мотивации и факторов, воздействующих на развития мотивации [4,5,6]

предлагается модель формирования профессиональной мотивации (рис.2), включающая три этапа: этап зарождения, этап развития и этап закрепления профессиональной мотивации.

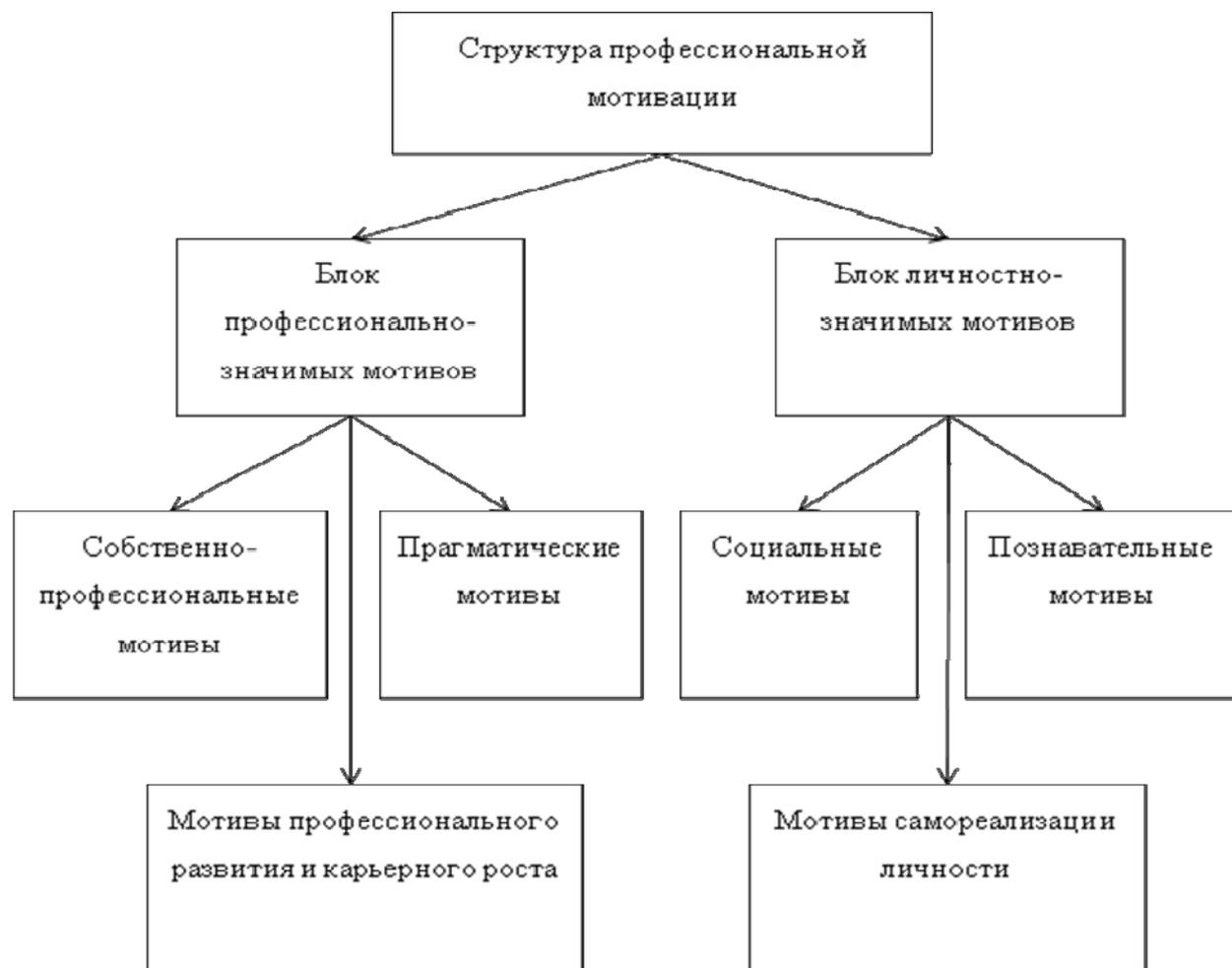


Рис.1 Структура профессиональной мотивации

На этапе **зарождения** мотивация будущих студентов начинает формироваться во время занятий, носящих ознакомительный характер, в процессе которых получают первые, эмоционально окрашенные знания о работе в сфере гостеприимства, происходит диверсификация представлений о туристских специальностях, в том числе в сфере гостеприимства, таких как отельер, аниматор, официант, бармен и др. Профессиональная мотивация формируется посредством наблюдений за работой персонала предприятий гостеприимства и личных выводов о желании работать в сфере гостеприимства. Заметим, что при прове-



дении вузами активной профориентационной работы, эффективность этого этапа существенно повышается..

На этапе **развития профессиональной мотивации** предусматривается как теоретическая, так и практическая подготовка студентов, направленная на освоение профессиональных знаний; приобретение специальных знаний, изучение функциональных обязанностей менеджера в сфере туризма. Так, путем проведения лабораторных работ, тренингов, практических занятий (в том числе выездных), организации практик студенты в процессе освоения профессиональных компетенций развиваются и профессиональные мотивации.

Этап **закрепления профессиональной мотивации** реализуется на занятиях практической направленности, проведением мастер-классов, деловых и ролевых игр, прохождением производственной и преддипломной практики, а так же прохождением стажировок, в том числе и за рубежом.

Успех в формировании профессиональной мотивации обеспечивается такой организацией образовательного процесса, которая максимально способствовала бы раскрытию внутреннего мотивационного потенциала студента. При этом центральное место в формировании профессиональной мотивации занимает практическое обучение, дающее возможность применить полученные профессиональные знания в реальной профессиональной деятельности, выступая тем обязательным условием, без которого невозможно развитие профессиональной мотивации студентов.



Рис. 2 Модель формирования профессиональной мотивации студентов туристского вуза в процессе практического обучения.

В работах [3,7,8] рассматривались вопросы развития профессиональной мотивации у студентов туристского вуза, модульного построения практического обучения, особенности проведения практик и стажировок в системе профессионального туристского образования. Однако, вопросам влияния практического обучения на развитие профессиональной мотивации у студентов туристского вуза не уделялось должного внимания.



Наиболее эффективными видами занятий, входящих в практическое обучение, являются деловые игры, практики и стажировки. В ходе деловых игр моделируются самые разноплановые ситуации профессионального общения, предоставляя участникам возможность попробовать себя в различных социальных ролях, “примерить” на себя, то роль менеджера, то роль управляющего гостиницей, а то и разгневанного низким качеством обслуживания в гостинице туриста. Ценность профессиональной проблемной ситуации заключается в том, что ее разрешение требует от студентов продуктивного мышления, обмена результатами труда, согласование интересов, взаимодействие и общение, а значит, предполагаются не только компетентные предметные действия, но и, прежде всего, поступки. Практики и стажировки, в том числе зарубежные, являются важнейшим компонентом в формировании профессиональных компетенций, так как они дают студентам больше возможностей проявить и совершенствовать себя в профессиональном плане, пройти несколько технологических ступеней и, следовательно, приобрести больше практических навыков. В ходе стажировки студенты проявляют свой характер, степень культурного развития, склонность к работе в сфере услуг, профессиональные способности и уровень мастерства - все то, что в будущем обеспечит их успешную работу. Все это, безусловно, формирует не только профессиональные компетенции, но и мобилизует самостоятельность учащихся, их мотивационную сферу.

Практическое обучение должно охватывать все сферы деятельности менеджера по гостиничному профилю. Типовая структура гостиницы включает следующие службы: приёма и размещения, хозяйственную, административную, общественного питания, коммерческую и инженерно-техническую.

Возглавляет службу приема и размещения руководитель (Front Office Manager). Чаще всего в подчинении руководителя службы приема размещения находится персонал стойки приема и размещения (Reception = Front Desk), специалисты отдела бронирования (Reservation Department). В современных гости-

ницах большое внимание уделяется предоставлению элитного, индивидуально-го обслуживания клиентов. Высококласные отели предлагают услуги консьержей (concierges) и дворецких (butlers), которые могут выполнить самые необычные просьбы клиентов, не предусмотренные никакими прейскурантами и прайс-листами (разумеется, в разумных пределах). Эта служба возглавляется правило, руководителем службы приема и размещения (Front Office Manager).

В подчинении руководителя хозяйственной службы Housekeeping находится заместитель (Assistant Housekeeper), помощники руководителя службы и старшие горничные (HSPK Supervisors), штат горничных (Cleaning Service) и бельевой (Linen Room).

Административная служба чаще всего включает в себя: секретариат (executive office), финансовую часть (controlling department = accounting department), отдел кадров (human resources department = personal department).

Финансовая часть отеля, или бухгалтерия, решает все финансовые вопросы. Отдел кадров, или другими словами, отдел управления человеческими ресурсами, решает вопросы подбора, расстановки, продвижения персонала, организации обучения и повышения его классификации. В некоторых гостиницах есть штатная единица секретаря, инспектора по аттестации, психолога, эколога и т. д., часто служба безопасности (security), а также персонал медицинского пункта (doctors), которые находятся в подчинении отдела кадров.

Служба организации питания осуществляет обслуживание клиентов в ресторанах, барах, кафе гостиницы. Проводит обслуживание банкетов и мероприятий в банкетных залах отеля. Отвечает за приготовление пищи, хранение продуктов и напитков, за уборку помещений на кухне, мытье посуды. Занимается приемом заказов и доставкой их в номера, в некоторых отелях занимается контролем и пополнением продуктов и напитков в мини-барах. Служба организации питания в крупном отеле включает в себя, как правило, кухню(kitchen), отдел банкетного обслуживания (banqueting), службу обслуживания в номерах (room service), отдел барного обслуживания (bars), отдел кейтеринга (catering),



службу стюардинга (stewarding), столовую для персонала (canteen).

Возглавляет службу менеджер службы организации питания (food and beverage manager). В состав службы входят: шеф-повар (head chef), повара, метрдотели, официанты, бармены, сотрудники Room-service, кассиры в ресторанах и кафе, персонал рабочей столовой, персонал службы стюардинга, уборщики и т. д.

Коммерческая служба занимается вопросами стратегии продаж, отвечает за наполняемость (загрузку) отеля, заключение корпоративных договоров, проводит исследование рынка, осуществляет информационно-рекламную деятельность отеля.

Инженерно-техническая служба следит за исправностью всего оборудования гостиницы. В состав данной службы входят: главный инженер (chief Engineer), персонал службы текущего ремонта (плотники, электрики, сантехники), служба благоустройства (маляры, садовники), диспетчеры (dispatchers), в гостинице может быть свой компьютерный отдел (EDP department).

Ни одну службу в отеле нельзя выделить как главную, основную. Успех гостиничного предприятия зависит от согласованности и слаженности работы большого количества сотрудников служб, подразделений и отделов. Для качественного обслуживания клиентов требуется тесная взаимосвязь и сотрудничество между всеми службами отеля. Это ещё раз указывает на актуальность формирования не только профессиональных компетенций, но и профессиональных мотиваций.

Рассматривая формирование профессиональных мотивов в ходе практического обучения, необходимо спланировать такую последовательность занятий, которая бы обеспечивала постепенное, логически взаимоувязанное наращивание мотивов от уровня выпускника общеобразовательной школы до уровня выпускника вуза. Эта задача может быть решена путём добавления в структурно-логическую схему учебного плана элементов формирования профессиональных мотивов, что потребует логической увязки прохождения занятий практического обучения.

Таким образом, предлагаемая модель формирования профессиональной мотивации студентов туристского вуза в процессе практического обучения позволит обеспечить их развитие и закрепление, что будет способствовать приобретению необходимых профессиональных компетенций студентами в области туризма.

### **Библиографический список**

1. Корнеева, Т.В. Мотивация обучения и профессиональная ориентация студентов // Вестник МПГУ «Педагогика и психология». – М., 2009, №4.
2. Цветкова, Р. И. Мотивационная сфера личности современного студента: факторы, условия и средства ее формирования в процессе профессионального становления: Автореф. дис. докт. психол. наук – Хабаровск, 2007.
3. Воробьева, М.В. К вопросу об изучении профессиональной мотивации студентов //Среднее профессиональное образование. - М: 2009.- №11.
4. Овчинников, М. В. Структура и динамика мотивации учения студентов педагогического вуза // Профессиональное образование. Столица. Примечание. Приложение «Новые педагогические исследования». – 2007. – № 5.
5. Бугрименко, А. Г. Внутренняя и внешняя мотивация у студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 4.
6. Емелин, Н.М., Рябов П.А. Развитие и оценка уровня профессиональной мотивации студентов. -Серпухов: Известия ИИФ, 2013, № 2.
7. Киримова, З.В. Этапы модульного построения практического обучения студентов туристского вуза // Вестник университета российской академии образования. – М: 2010. - №1.
8. Попов, И.Б. Виды и структура организации отечественной практики студентов на объектах туризма. - // Дополнительное образование.- М: 2003. -№3.

### **Bibliography**

1. Korneev, T.V. Motivation of training and professional orientation of students //: Herald of MPGU "Pedagogy and Psychology .- М: 2009, № 4 .
2. Tsvetkova, R.I. Motivational sphere of personality of the modern student: factors, conditions and means of its formation in the course of professional formation: Author. dis. Doctor . psychol. Sciences - Khabarovsk , 2007 .
3. Vorobyov, M.V. To the question of study of student's professional motivation. // Secondary professional education. - М : 2009 . - № 11.
4. Ovchinnikov, M.V. Structure and dynamics of learning motivation of students of pedagogical university / / Professional education. Capital . Note . Appendix "New educational research . " - 2007 . - № 5 .
5. Bugrimenko, A.G. Internal and external motivation of students of pedagogical university // Psychological Science and Education . - 2006 . - № 4 .
6. Emelin, N.M, Ryabov P.A. Development and evaluation of the level of professional student motivation. - Serpukhov: News of the IIF , 2013 , № 2 .



---

7. Kirimova, Z.V. Stages of modular construction of practical training of students of tourist university // Herald of University of Russian Academy of Education. - М : 2010 . - № 1.

8. Попов, I.B. Types and structure of the organization of student's domestic practice at tourism facilities. - // Additional education. - М : 2003. - № 3

**УДК 373.3.016**  
**ББК 74.262.21**

**Седакова Валентина Ивановна**

кандидат педагогических наук,  
доцент

кафедра высшей математики и информатики  
Сургутский государственный педагогический университет  
г. Сургут

**Синебрюхова Вера Леонидовна**

кандидат педагогических наук,  
доцент

кафедра теории и методики дошкольного и начального образования  
Сургутский государственный педагогический университет  
г. Сургут

**Новоселова Ольга Николаевна**

студент

Сургутский государственный педагогический университет  
г. Сургут

**Sedakova Valentina Ivanovna**

candidate of pedagogical sciences,  
docent

chair of the higher mathematics and informatics  
Surgut state pedagogical university  
Surgut

**Sinebriukhov Vera Leonidovna**

candidate of pedagogical sciences,  
docent

department of Theory and a preschool and primary education  
Surgut state pedagogical university  
Surgut

**Novoselova Olga Nikolaevna**

student

Surgut State Pedagogical University  
Surgut

[valya-200909@rambler.ru](mailto:valya-200909@rambler.ru)

**Формирование геометрических представлений младших школьников  
при использовании деятельностного подхода**  
**Formation of geometric representations of younger students  
using active approach**

В статье рассматриваются методы и средства формирования геометрических представлений младших школьников, в основе которого использовалась технология деятельностного подхода.



Материал статьи актуален, так как знакомит учителей начальных классов с некоторыми формами организации учебных занятий при изучении геометрических фигур, их свойств.

This article discusses the methods and means of forming geometrical representations younger students, based on the technology used by the activity approach.

The material is relevant, since introduces primary school teachers with some forms of training sessions in the study of geometric shapes and their properties.

**Ключевые слова:** деятельностный подход, геометрические представления, проблемные ситуации, проблемные задания, учебная задача.

**Key words:** activity approach, geometric representations, problem situations, learning task.

В начальном курсе математики геометрический материал играет особо важную роль, что определяется большим значением геометрии для познания окружающего мира, для целенаправленного формирования личности ребёнка, для развития его интеллекта. Важную роль в интеллектуальном развитии ребёнка играет формирование геометрического мышления, невысокий уровень которого является для него практически непреодолимым препятствием для постижения ряда школьных дисциплин, в частности, обучаемости математике.

Содержательный геометрический материал в курсе математики начальных классов, несмотря на разнообразие существующих сегодня систем обучения, практически отсутствует. Обучение элементам геометрии в начальной школе сводится, как правило, к ознакомлению с простейшими плоскими фигурами и измерению геометрических величин инструментальными средствами.

Нами были предприняты попытки сформировать учебные действия учащихся младших классов при изучении геометрического материала посредством деятельностного подхода.

Для этого более подробно были проанализированы учебные программы, учебники по математике для начальной школы «Начальная школа XXI век» (авторы учебников В.Н. Рудницкая, Т.В. Юдачева) и «Школа России» (авторы учебников М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова и др.).

Нами установлено, что в программе по математике начальных классов «Начальная школа XXI век» обучение геометрии сводится в основном к изме-

рительной деятельности, что иллюстрирует связь понятий «длина» и «площадь» с понятием «натуральное число», но не решается задача развития геометрического мышления в широком смысле.

Анализ учебников по математике показал, что тексты учебников содержат все необходимые для запоминания знания. Традиционный подход к содержанию заданий геометрического характера способствует тому, что ученик легко справляется с заданиями репродуктивного характера, но затрудняется в применении имеющихся у него знаний в нестандартной, проблемной ситуации.

Таким образом, мы приходим к мысли, что при формировании геометрических представлений младших школьников следует опираться на жизненный опыт ребёнка, его активное вовлечение в самостоятельную, предметно-практическую деятельность.

Для активного вовлечения учащихся начальных классов в процесс овладения геометрическим материалом необходимо введение современных образовательных технологий. В качестве таких технологий представим элементы деятельностного подхода, который был положен в основу формирующего эксперимента.

Опишем формирующий эксперимент – второй этап опытно-экспериментальной работы.

**Цель формирующего эксперимента:** формирование геометрических представлений младших школьников посредством деятельностного подхода.

**Задачи:**

– разработать серию уроков и отдельных фрагментов уроков по математике, направленных на формирование геометрических представлений младших школьников;

– разработать интегрированный курс «Занимательная геометрия» и апробировать данный курс во внеурочной деятельности.

Исходя из анализа результатов констатирующего эксперимента, нами была составлена серия уроков математики, направленная на формирование гео-



метрических представлений младших школьников. Согласно календарно-тематическому планированию учителя, нами было разработано 6 уроков по математике, где на протяжении всего урока изучался геометрический материал, и 4 урока, на которых геометрический материал рассматривался фрагментарно. Такое построение уроков связано с тем, что 3 класс обучается по программе «Начальная школа XXI век», в данной программе геометрический материал изучается не на каждом уроке. Данные уроки были построены так, чтобы была возможность формировать весь комплекс навыков учебной деятельности в процессе формирования геометрических представлений младших школьников. Нами было проведено 5 внеклассных занятий, на которых был реализован интегрированный курс «Занимательная геометрия».

Согласно календарно-тематическому планированию нами разработаны 3 урока по теме «Деление окружности на части», 3 урока по теме «Прямая» и 4 урока, на которых отводилось время для закрепления изученных тем.

Термин «прямая» на наглядном уровне уже был введен в речевую практику детей наряду с термином «луч» и «отрезок».

Задачи изучения данной темы в курсе третьего класса: выявить существенные признаки прямой и сопоставить их с существенными признаками луча и отрезка; сформировать понятие о прямой как о бесконечной фигуре.

Рассмотрим систему деятельности учителя и учащихся при изучении темы «Прямая».

В основу формирования представления о прямой как геометрической фигуре был положен деятельностный подход. Наряду с формированием геометрического представления о прямой, мы стремились сформировать у учащихся навыки учебной деятельности.

На первом уроке изучение темы начинается с создания проблемной ситуации. Ученикам предлагается загадка, отгадкой которой является слово «дорога». Дети фиксируют, что отгадать загадку им помогли слова «вперед», «ведет». Учитель предлагает детям листки с рисунками и дает задание обвести до-

рожки – прямые линии красным карандашом, лучи – синим, а отрезки – зеленым, а также найти точки пересечения этих дорожек. На выполнение задания отводится 1 минута. При его обсуждении детьми фиксируются разные варианты ответов, ученики затрудняются в выполнении задания – возникает *проблемная ситуация*, решение которой осуществляется в процессе диалога:

- Какие фигуры надо найти и назвать?
- Прямые, лучи и отрезки.
- Почему возникло затруднение?
- Мы не умеем их отличать друг от друга, не смогли найти точки пересечения.

Таким образом, ученики самостоятельно *ставят учебную задачу*: выделить существенные признаки данных геометрических фигур, научиться находить точки их пересечения, а учитель только направляет и регулирует их мыслительную деятельность в процессе диалога.

- Чему же нам надо научиться?
- Правильно определять прямую, луч, отрезок, находить точки их пересечения.

Ответив на данный вопрос, ученики самостоятельно *определяют цель* урока, у них формируется такой навык учебной деятельности, как целеполагание. Выслушав возможные варианты ответов, учитель только обобщает и конкретизирует цель урока.

На следующем этапе урока дети самостоятельно под руководством учителя «открывают» для себя новое знание.

Ученики работают с моделями прямой, составленной из двух катушек ниток одного цвета. (Узелок, связывающий нити, лучше «спрятать» подальше в одну из катушек). С такой же моделью работает и сам учитель.

Учитель предлагает ученикам построить красивую дорожку. Для этого необходимо растянуть нить двух катушек в разные стороны (два ребёнка растягивают одну нить). Дети фиксируют, что у них получилась прямая линия. Учи-



тель предлагает ослабить нить и понаблюдать, что произойдет. Дети отмечают, что получившаяся линия не будет прямой. Учитель задает вопрос: «А дальше раздвинуть прямую линию можно? До каких пор?» Ученики разматывают катушки ниток и делают вывод, что прямую линию можно продолжить, пока позволяют размеры класса, а если открыть дверь, то можно растянуть прямую до бесконечности. На вопрос учителя, что же интересного в прямой, дети отвечают, что она «натянута», её можно раздвинуть в оба конца до бесконечности.

Далее учитель предлагает пересечь одну прямую нить ещё одной, дети определяют, что две пересекающиеся прямые имеют только одну точку пересечения. Затем учащимися практически рассматривается, сколько точек пересечения могут иметь три пересекающиеся прямые.

Так, с помощью побуждающего к действиям диалога, учитель подводит детей к самостоятельному «открытию» нового знания, *решению учебной задачи*.

Сформировав геометрическое представление о прямой и её существенных признаках в пространстве, необходимо обратить внимание детей, что те же существенные признаки свойственны и для изображения прямой на плоскости. Для этого учитель предлагает вернуться к заданию, данному детям в начале урока и не выполненному из-за недостаточности необходимых знаний и житейского опыта учащихся. Ученики отмечают, что теперь могут самостоятельно справиться с заданием и найти точки пересечения прямой с другими геометрическими фигурами. Таким образом, дети, самостоятельно осуществившие «открытие» нового знания, также самостоятельно решили проблемную ситуацию, возникшую при изучении нового геометрического материала. Только после того, как у детей сформированы геометрические представления о прямой как в пространстве, так и на плоскости, возможно обратиться к учебнику и познакомиться с терминологией, с которой авторы учебника предлагают начинать изучение данной темы. Ученики самостоятельно знакомятся с обозначением прямой на плоскости, постановкой точек на прямой и не лежащих на прямой.

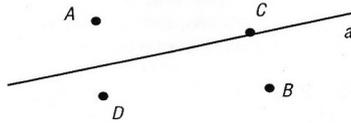
На уроке ученики учились планировать свою деятельность по решению учебной задачи: невозможно сразу определить точки пересечения прямой с другими геометрическими фигурами. Для этого необходимо сначала продлить прямую, а только потом определить точки пересечения. Формирование навыка планирования осуществлялось при выполнении геометрических заданий на этапе первичного закрепления изученного материала. Дети учились самостоятельно контролировать свою деятельность и оценивать её, фиксировать своё внимание на тех заданиях, которые они не могли выполнить самостоятельно и выделять причины своих затруднений. С этой целью в конце урока осуществлялась рефлексия. Ученики имели возможность сказать, что им понравилось или не понравилось на уроке, что осталось не до конца понятным, над чем ещё надо поработать. Таким образом, они принимали участие в планировании предстоящей учебной деятельности на следующем уроке.

Учитывая то, что данная тема самостоятельно далее не будет изучаться в курсе начальной школы, следующие уроки мы построили с учётом принципа минимакса, тем самым подготавливая учащихся к изучению систематического курса геометрии в средней школе.

Приведём предложенную нами ученикам систему продуктивных творческих задач, решение которых связано с вычленением отношений, в том числе пространственных, в которых находятся различные объекты по отношению друг к другу.

*Задача 1.* Рассмотрите рисунок (на рисунке изображен участок реки: на одном берегу изображены две девочки, на другом – домик, деревья). Находятся ли девочки по одну сторону от реки или по разные стороны от неё? Назовите объекты, которые находятся по разные стороны от реки.

*Задача 2.* Рассмотрите рисунок. Ты видишь прямую  $a$  и четыре точки –  $A$ ,  $B$ ,  $C$ ,  $D$ . Назовите точки: а) лежащие по одну сторону от прямой  $a$ ; б) по разные стороны от прямой  $a$ ; в) на прямой  $a$ .



Приведем решение этой задачи. Относительно прямой  $a$  точки  $B$  и  $D$  лежат по одну сторону. Точка  $A$  и точки  $B, D$  лежат по разные стороны по отношению к прямой  $a$ . Точка  $C$  лежит на прямой  $a$ .

После решения данной задачи, учитель предлагает продлить данную прямую насколько это возможно. В ходе подводящего диалога ученики приходят к выводу, что прямая разбивает лист бумаги (или плоскость) на две части (или пополам). В результате у нас получилось две части (две плоскости, две полуплоскости). На данном этапе работы важно дать возможность высказаться всем ученикам, чтобы в процессе решения учебной задачи все ученики принимали участие. С помощью подводящего диалога ученики сами «открывают» новое знание: прямая разбивает плоскость на две полуплоскости.

В качестве первичного закрепления нового геометрического понятия «прямая разбивает плоскость на две полуплоскости» детям предлагается следующая задача.

*Задача 3.* Возьми глобус, мысленно проведи плоскость. Назови столицы стран: а) расположенные по одну сторону от этой плоскости; б) расположенные по разные стороны от этой плоскости.

В ходе решения данной задачи дети сталкиваются с противоречием: у одних учеников столицы, расположены по одну сторону от плоскости; оказываются расположенными по разные стороны от плоскости в ответах других учеников. Обсуждая возникшее противоречие, дети приходят к выводу, что разделить плоскость на две полуплоскости можно по-разному.

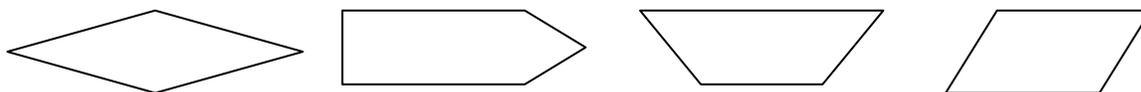
На данном этапе работы проявилась учебная самостоятельность детей, учитель посредством подводящего диалога направлял и регулировал эту деятельность.

Специфика продуктивных задач заключается в том, что готовые варианты

решения таких задач нельзя найти в текстах и иллюстрациях учебника, поиск решения осуществляется в процессе умственных действий.

Также в процессе обучения нами проводилась работа по формированию зрительно-пространственного восприятия. Дети выполняли задания:

«Найди лишнее»:



«Дорисуй недостающую фигуру»:



Решая проблемные задания, ученики разбивали на части геометрические фигуры и составляли из них новые, сначала по предложенному образцу, затем самостоятельно. Выполнение данного задания способствовало развитию творческих способностей детей, нестандартному подходу к решению задач.

На уроках ученики учились осуществлять самоконтроль за деятельностью. Формированию навыка самоконтроля способствовала работа в парах: ученики разделяли обязанности, согласовывали способы достижения поставленной цели, соотносили свои действия с действиями партнера по совместной деятельности, принимали участие в сравнении цели и результата деятельности. Ученики осознавали, что соответствие общего результата поставленной цели зависит от правильности выполнения задания каждым учеником. Это способствовало осознанному контролю за своей деятельностью.

На внеклассных занятиях нами был реализован курс «*Занимательная Геометрия*».

*Цель курса:* расширить и углубить геометрические представления младших школьников.

Специфика данного курса состоит в том, что задания, представленные в курсе, можно использовать и на уроках при формировании геометрических



представлений школьников. Но мы считаем, что комплексное решение занимательных геометрических задач в составе интегрированного курса будет способствовать более эффективному формированию геометрических представлений.

Использование деятельностного подхода в процессе обучения способствовало эффективному формированию геометрических представлений учеников. Об этом свидетельствуют результаты проведенных самостоятельных работ. Ученики активно работали на уроках и внеклассных занятиях, с интересом выполняли все виды заданий, работали даже те учащиеся, кто ранее не проявлял себя. На уроках мы попытались создать теплую психологическую атмосферу, атмосферу взаимоуважения и взаимопомощи.

Итак, практическая реализация деятельностного подхода способствует не только более успешному усвоению геометрических представлений младшими школьниками, но и формированию навыков учебной деятельности, повышению познавательного интереса к изучаемому материалу, развитию мышления, творческих способностей. На таких уроках ученик учится учиться, полученные знания приобретают для него личную значимость.

### **Библиографический список**

1. Седакова В.И., Новоселова О.Н. Формирование геометрических представлений младших школьников при использовании деятельностного подхода [Текст] / В.И. Седакова, О.Н. Новоселова // Материалы за 8-а международна научна практична конференция, «Образованието и науката на XXI век», – 2012. Том 27. Педагогические науки. София. «Бял ГРАД-БГ» ООД – С. 35 – 40.
2. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – 3-е изд., стер. – М.: КНОКУС, 2013. – 432 с.

### **Bibliography**

1. Sedakov VI Novoselov ON Formation of geometric representations of younger schoolboys using active approach [Text] / VI Sedakov, ON Novoselov // Material for 8 international scientific and practical conference "Образованието и науката на XXI век" - 2012. Volume 27. Jurisprudence. Sofia. "Byal GRAD-BG" Ltd. - pp. 35 - 40.
2. Modern educational technology: a tutorial / Kollekt against authors, ed. NV Bordovskaya. - 3rd ed., Sr. - M.: KNOKUS, 2013. - 432.

УДК 378.147:54

ББК 74

**Стихова Алла Михайловна**

кандидат педагогических наук,

доцент

кафедра «Техносферная безопасность на транспорте»

Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова

г. Новороссийск

**Stikhova Alla Mikhaylovna**

Candidate of Pedagogics,

Associate professor

Technology Protection Safety on Transport Department

Maritime State University named after admiral F.F. Ushakov

Novorossiysk

stihova.am@mail.ru

**Интегративно-дифференцированный подход  
к самостоятельной работе студентов при обучении химии в вузе  
Integrative/differential Approach to Students' Self-study work  
in Teaching Chemistry at High School**

Дан анализ дидактических исследований, в которых в той или иной мере отражена связь между самостоятельной работой и интегративно-дифференцированным подходом в обучении. Разработана система организации самостоятельной работы с позиции взаимосвязи интегративного и дифференцированного подходов в обучении химии. Доказана эффективность разработанной методики оценивания самостоятельной работы студентов.

Analysis of didactic investigation where average correlation between students self-study work and integrative/differential approach in teaching is given. The system of organization of students' self-study work based on correlation of integrative and differential approaches to teaching chemistry is worked out. Efficiency of the elaborated methodology of estimating students's activity is proved.

**Ключевые слова:** интегративно-дифференцированный подход, система организации самостоятельной работы, методика оценивания самостоятельной работы.

**Key words:** integrative/differential approach, system of self-study work, method of estimating students's work.

На современном этапе развития системы высшего образования возрастает роль и значение самостоятельной работы. Проблеме самостоятельной работы посвящено большое число дидактических исследований, однако, в аспекте взаимосвязи интегративного и дифференцированного подходов самостоятельная работа не рассматривалась. Был сделан анализ некоторых работ, в которых в той



или иной мере затрагивалась связь между самостоятельной работой и процессами интеграции и дифференциации. Так, например, И. Унт [9], исследуя проблему индивидуализации и дифференциации обучения, много внимания уделила самостоятельной работе, рассматривая самостоятельную работу во взаимосвязи с индивидуализацией обучения. В соответствии с позицией автора, наиболее широкие возможности для индивидуализации обучения предоставляет самостоятельная работа, которая проходит в индивидуальном темпе. Особое внимание уделялось выявлению умений самостоятельной работы, как части общих учебных умений, а также принципам разработки дидактических материалов для ее реализации. В действительности же, наоборот, именно общеучебные умения (видовое понятие), должны входить, как часть в самостоятельную работу (родовое понятие). Вопросы, отражающие интегративную сущность самостоятельной работы, как противоположную дифференциации и индивидуализации, к сожалению, не выделены в исследовании, а только обозначены. Прежде всего, это относится к интегративному характеру общих учебных умений, а также к комплексности оценивания результатов самостоятельной работы.

Проблеме межпредметных связей посвящено исследование Зверева И.Д. и Максимовой В.Н. [3], в котором уделяется внимание самостоятельной работе на межпредметной основе, носящей комплексный характер. Включение обобщенных межпредметных элементов в содержание самостоятельной работы, по мнению авторов, формирует у учащихся обобщенные умения по их применению и направлены на активизацию умственной деятельности и на развитие навыков самостоятельной работы. Для анализа самостоятельной работы были выделены три группы критериев, отражающие содержательную, операционную и мотивационную стороны познавательной деятельности в процессе самостоятельного решения межпредметных проблем. Каждый критерий, в свою очередь, конкретизируется совокупностью показателей, выполняемых в самостоятельных работах на низком или на высоком уровне. В работе явно прослеживается взаимосвязь дифференциации и интеграции в самостоятельной работе учащихся.

ся, однако авторами она понятийно не обозначена.

В системе контекстного обучения, основные концептуальные положения которого были разработаны Вербицким А.А. [1], ведущее место также отводится самостоятельной работе. Это связано с тем, что условия обучения в вузе требуют от студентов значительных умений самостоятельной работы, проявление которых связано с созданием целостной структуры деятельности во взаимосвязи составляющих ее компонентов. Одним из таких компонентов, по мнению автора, является профессиональный модуль, в основе создания которого лежит междисциплинарный принцип. С точки зрения автора, самостоятельная работа представляет собой естественное продолжение аудиторных занятий под руководством преподавателя, но в том случае, если студент получает необходимые для этого средства. С данной позицией трудно согласиться, так как самостоятельная работа является основой вузовского обучения, включая и аудиторные занятия. Предложенный автором системно -контекстный подход хорошо укладывается в общую теорию взаимосвязи интегративного и дифференцированно-го подходов при непрерывном изучении дисциплины.

В работе Исаевой Т.Е. [4] самостоятельность выступает в качестве интегрального свойства личности, имеющего сложную многокомпонентную структуру, состоящую из мотивационно -целевого, процессуального, эмоционально-волевого, поведенческого, социально-психологического и саморегулирующего компонентов. На определенном этапе развития самостоятельности в деятельности происходит перенос опыта этого качества в другие виды деятельности, и оно начинает проявляться как интегральное. Перечисленные выше компоненты самостоятельности как интегрального свойства личности, являются также и элементами дифференциации, что подтверждает интегративно-дифференцированную сущность самостоятельной работы. Однако, данный фактор автор оставила без внимания.

В классических исследованиях самостоятельной работы, проведенных Б.П. Есиповым, И.Т. Сыроежкиным, И.И. Малкиным, М.А. Даниловым, П.И.



Пидкасистым, О.А. Нильсоном, И.Н. Чертковым, Н.П. Гаврусейко, Р.Г. Ивановой, Г.М. Чернобельской, И.И. Базелюком, В.К. Буряком и др., можно выделить отражение взаимосвязи процессов интеграции и дифференциации, хотя терминологически они не выражены. Так, например, в работе В.К. Буряка самостоятельная работа характеризуется с внешней и внутренней стороны. Или, самостоятельность у М.А. Данилова – как выражение личности в целом, в единстве ее интеллектуальных, эмоциональных и волевых сторон [2]. Значительный интерес, в этом плане, представляет классификация самостоятельной работы по О.А. Нильсону и определение самостоятельной работы, предложенное автором как «...вид учебной деятельности, при котором учащиеся под руководством учителя выполняют индивидуальные, групповые или фронтальные учебные задания, применяя необходимые для этого умственные и (или) физические усилия» [6]. Или, в работе Г.М. Чернобельской «самостоятельная работа как вид деятельности, состоящий из действий и операций» [10].

Взгляд на самостоятельную работу, как дидактическое явление, выступающее в двуедином качестве, мы находим у П.И. Пидкасистого. По его мнению, с одной стороны, самостоятельная работа – это учебное задание, это объект деятельности; с другой стороны, это форма проявления соответствующей деятельности памяти, мышления, творческого воображения при выполнении учебного задания [7]. В действительности, же позиция автора ошибочна, так как самостоятельная работа относится непосредственно к личности обучаемого, связана с его собственной деятельностью и его же свойствами и особенностями обуславливается. Однако, тот факт, что по признанию многих авторов, самостоятельная работа есть единица в дидактике, представляющая собой метод обучения, прием, средство обучения, а также форму организации учебной деятельности, дает нам основание говорить об интегративно-дифференцированной сущности самостоятельной работы. А это, в свою очередь, выводит самостоятельную работу на новый категориальный уровень в аспекте философских представлений. В этом плане не является исключением и зарубежная дидакти-

ка, где подчеркивается индивидуальный характер самостоятельной работы и отмечается положительная корреляция между самостоятельной работой и творческой продуктивностью [5].

Самостоятельная работа была рассмотрена с позиции интегративно-дифференцированного подхода при обучении химии в вузе, что позволило расширить представления о самостоятельной работе и дать толчок к дальнейшему развитию ее теории. Интегративно-дифференцированный подход -это взаимопроникновение двух противоположных процессов -интеграции и дифференциации, выступающее в качестве источника развития и проявляющееся в процессе обучения как сочетание уникальности, многообразия, многоуровневости с универсальностью, единообразием и целостностью. В предлагаемой концепции самостоятельная работа рассматривается только как деятельность студента, роль преподавателя сводится к подготовке самостоятельной работы (разработке дидактических материалов, выборе параметров и шкалы оценивания, проведении мониторинга, оценивании и контроле результатов самостоятельной работы, организации самоконтроля).

Очевидно, что если самостоятельная работа –это индивидуальная деятельность студента, то и организующая работа преподавателя должна быть адекватна этой деятельности и сосредоточена на создании мотивационного тренинга самостоятельной работы студентов. С этой целью разработаны учебные и учебно-методические пособия и их электронные приложения, которые предназначены для организации эффективной самостоятельной работы студентов. Создана оригинальная методика оценивания уровня самостоятельной работы, которая способствует переносу управляющей функции от преподавателя к студенту, и, как следствие, активизации самоконтроля (8).

Самостоятельная работа как дидактическая единица и философская категория интегрирует мотивацию, эмоции, целеустремленность, предметные умения, волевые качества, самоорганизацию, индивидуальный стиль, операции мышления в совокупность личностных характеристик, а значит, зависит от ее



качеств и дифференцирована индивидуальностью студентов. Проявление двойственности самостоятельной работы – взаимопроникновение уникальности (дифференциации) и универсальности (интеграции) в самостоятельной работе студентов, дает стимул к развитию и достижению достаточно высокого уровня профессиональных компетенций каждого студента. Как следствие, самостоятельная работа приобретает более широкие возможности практического применения и адаптации к условиям обучения студентов в вузе. К условиям, обеспечивающим эффективность самостоятельной работы, относятся соблюдение системности (фактор интеграции) и этапности (фактор дифференциации), использование уровневой (фактор дифференциации) методики оценивания процесса (фактор интеграции) и результата самостоятельной работы студентов.

Разработанная система оценивания самостоятельной работы (на примере реферата, проекта и курсовой работы) по дисциплине «Общая и неорганическая химия», включает параметры и шкалу оценивания каждого параметра, и самостоятельной работы в целом. На основании данных таблицы 2.26 (8), каждому виду самостоятельной работы присваивается определенный уровень и соответствующая этому уровню шкала значений коэффициента самостоятельной работы ( $K_c$ ). Так, реферат относится к самостоятельным работам низкого уровня ( $K_c \leq 1$ ) с диапазоном значений 0,33; 0,67; 1 ; проект – среднего уровня ( $1 < K_c \leq 2$ ), диапазон значений 1,33; 1,67; 2; курсовая работа – высокого уровня ( $2 < K_c \leq 3$ ) с диапазоном значений 2,33; 2,67; 3. Для расчета константы постоянных параметров, применялась следующая формула:  $K_p = 0,055 * \alpha + 0,055 * \beta + 0,11 * \gamma + 0,11 * \delta$ , где:  $\alpha$  – временной фактор;  $\beta$  – степень значимости контроля за деятельностью студентов;  $\gamma$  – степень дифференциации самостоятельной работы;  $\delta$  – степень сложности работы. С учетом изменения уровня самостоятельной работы, константы постоянных параметров для реферата, проекта и курсовой работы, имеют значения, соответственно: 0,33; 0,66; 0,99 (8). Расчет константы изменяемых параметров проводился по формуле:

$K_{и} = 0,16 * \epsilon + 0,17 * \varphi + 0,17 * \eta + 0,17 * \mu$  , где:  $\epsilon$ -источник информации или библиография;  $\varphi$ - степень раскрытия темы;  $\eta$ -обобщения и выводы;  $\mu$ -степень самостоятельности выполнения работы. Значения констант изменяемых параметров по результатам выполнения студентами самостоятельных работ разного типа, рассчитывались по следующим формулам:

$K_{и}$  (реферат)  $= 0,16 * [0,33; 0,67; 1] + 0,17 * [0,33; 0,67; 1] + 0,17 * [0,33; 0,67; 1] + 0,17 * [0,33; 0,67; 1]$ ;  $K_{и}$  (проект)  $= 0,16 * [1,33; 1,67; 2] + 0,17 * [1,33; 1,67; 2] + 0,17 * [1,33; 1,67; 2] + 0,17 * [1,33; 1,67; 2]$ ;  $K_{и}$  (курсовая работа)  $= 0,16 * [2,33; 2,67; 3] + 0,17 * [2,33; 2,67; 3] + 0,17 * [2,33; 2,67; 3] + 0,17 * [2,33; 2,67; 3]$  , где в квадратных скобках приведены диапазоны значений констант изменяемых параметров для реферата, проекта и курсовой работы.

Концептуально, все три вида самостоятельной работы связаны между собой содержанием («Химический элемент и окружающая среда»). Причем реферат и проект, входят в курсовую работу, как часть, что, в свою очередь позволяет в рамках экспериментального исследования, ставить разные цели и задачи при переходе от самостоятельной работы одного уровня к другому, более высокому уровню. Так, например, реферативная работа проводится с целью мониторинга уровня самостоятельной работы каждого студента. По результатам реферативных работ отмечаются только недочеты и ошибки в виде индивидуальных комментариев (в письменной форме), выполняющих роль ориентиров для студентов при переходе к работам следующего уровня. Кроме того, студенты получают критерии оценивания проекта и курсовой работы, а также шкалу оценивания по параметрам. В таблице 1 представлены критерии изменяемых параметров для курсовой работы. Результаты оценивания курсовых работ по параметрам и расчеты констант изменяемых параметров студентов экспериментальной группы представлены в таблицах 2 и 3.

**Таблица 1 Критерии изменяемых параметров курсовой работы**

№ п/п	Критерии изменяемых параметров	Буквенное обозначение параметра	Необходимые требования	Уровень критерия изменяемого параметра	Шкала оценивания
1.	<p><b>Объем работы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Количество слайдов к презентации</li> <li>• Количество страниц в тексте работы</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• минимум -30 слайдов ;</li> <li>• минимум-60 страниц</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Для слайдов</b> 3 балла-35 слайдов и выше; 2,67 балла - от 31 до 35 слайдов;</li> <li>• <b>Для текста работы:</b> 3 балла- свыше 70страниц; 2,67 балла- от 60 до 70 страниц;</li> <li>• 2,33 балла-60 страниц.</li> </ul>
2.	<p><b>Наличие иллюстративного материала</b> (графики, диаграммы, таблицы, схемы, рисунки)</p>	Ф	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Доля иллюстративного материала от общего объема работы (в слайдах), % ;</li> <li>• В среднем 20 иллюстраций (рисунков + таблиц) в тексте курсовой работы</li> </ul>	<p><b>2,33[2,33; 2,55]*;</b> <b>2,67[2,56;2,77];</b> <b>3[2,78;3]</b></p> <p>*[для усредненных значений]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Для слайдов</b> 3балла – больше 75% ; 2,67 балла -75% ; 2,33 балла - меньше 75%</li> <li>• <b>Для текста работы:</b> 3балла –от 23 и выше ; 2,67 балла – от 19 до 22; 2,33 балла - от 10 до 18 рисунков и таблиц.</li> </ul>
3	<p>Качество иллюстративного материала (<b>в тексте и в слайдах</b>)</p>		<p>А: Высокий уровень (оформление по стандарту, разработка собственного иллюстративного материала);</p> <p>В: Средний уровень (оформление по стандарту или разработка собственного иллюстративного материала);</p>		<p>3балла – А 2,67 балла - В 2,33 балла - С</p>

			<p>С: Низкий уровень: (оформление не по стандарту, отсутствие собственного иллюстративного материала).</p>	
4.	<p>Степень раскрытия темы курсовой работы:</p>		<p><b>4.1. Производство -25%</b>  <i>Сырье</i> - доля выполнения данного пункта [0,125; 0,25 ];  <i>Технология</i> – доля выполнения данного пункта [0,25; 0, 5];  <i>Продукция</i>-доля выполнения данного пункта [0,125; 0,25 ].</p> <p><b>4.2. Химический эксперимент-25%</b>  <i>Выполнение эксперимента</i>-- доля выполнения данного пункта [0,15; 0,3 ];  <i>Расчеты</i> - - доля выполнения данного пункта [0,175; 0,35 ];</p> <p><i>Выводы</i> - доля выполнения данного пункта -[0,175; 0,35].</p> <p><b>4.3. Химические свойства веществ-25%</b>  <i>Кислотно-основные свойства</i>-- Доля выполнения данного пункта [0,175; 0,35 ];  <i>Окислительно-восстановительные свойства</i>-- Доля выполнения данного пункта</p>	<p>3балла – около 100%  2,67 балла –от 70% и выше  2,33 балла –около 50%</p>

			<p>[0,175; 0,35 ];</p> <p><i>Использование количественных характеристик веществ данного химического элемента– Доля выполнения данного пункта [0,15; 0,3 ];</i></p> <p><b>4.4. Охрана окружающей среды-25%</b></p> <p><i>Характер воздействия на окружающую среду- доля выполнения данного пункта [0,175; 0,35 ];</i></p> <p><i>Нормирование- доля выполнения данного пункта [0,175; 0,35 ];</i></p> <p><i>Оборудование для очистки- доля выполнения данного пункта [0,15; 0,3 ];</i></p>			
5.	Логика в содержании курсовой работы и в презентации		<p>А: Высокий уровень (курсовая работа логически завершенная, устное сообщение);</p> <p>В: Средний уровень (сообщение с листа, курсовая работа логически завершенная);</p> <p>С: Низкий уровень (сообщение с листа, нарушения логической последовательности в курсовой работе)</p>			<p>3 балла-А</p> <p>2,67 баллов-В</p> <p>2,33 балла-С</p>
6.	Использованная литература (библиография)	ε	<p>1) <b>количество источников</b>, включая ссылки на интернет источники (70%):</p> <p>свыше 21 источника-70%;</p> <p>от 16 до 20 источников-60%;</p> <p>от 10 до 15 источников-20%</p>	<p>2,33 2,33; 2,55];</p> <p>2,67 2,56;2,77];</p> <p>3 2,78;3]</p>		<p>3балла-около 100 %</p> <p>2,67 балла - от 60 до 90 %;</p> <p>2,33 балла - меньше 60%.</p>

			2) оформление по ГОСТу (30%); доля выполнения данного пункта [0, 5; 1, 0 ];		
7.	Обобщение и выводы	η	<p>А: Высокий уровень (обобщение и выводы полностью соответствуют содержанию курсовой работы, правильно оформлены);</p> <p>В: Средний уровень (обобщение и выводы недостаточно соответствуют содержанию курсовой работы, недочеты в оформлении);</p> <p>С: Низкий уровень (обобщение и выводы не соответствуют содержанию курсовой работы, недочеты в оформлении).</p>	<p>2,33 2,33; 2,55 ;</p> <p>2,67 2,56;2,77 ;</p> <p>3 2,78;3 </p>	<p>3 балла – А</p> <p>2,67 баллов-В</p> <p>2,33 балла – С</p>
8.	Степень самостоятельности выполнения работы	μ	<p>А: Высокий уровень</p> <p>В: Средний уровень</p> <p>С: Низкий уровень</p>	<p>2,33 2,33; 2,55 ;</p> <p>2,67 2,56;2,77 ;</p> <p>3 2,78;3 </p>	<p>3 балла - А</p> <p>2,67 баллов – В</p> <p>2,33 балла - С</p>

**Таблица 2 Оценивание курсовой работы (параметр φ)**

Порядковый номер студента	φ																						
	1				2				3				4				5				Итого, параметр φ		
	Текст, балл	Слайд, балл	Среднее значение	Балл*	Текст, балл	Слайд, балл	Среднее значение	Балл*	Текст, балл	Слайд, балл	Среднее значение	Балл*	4.1	4.2	4.3	4.4	Итого	Среднее значение	Балл*	Среднее значение	Балл*	Среднее значение	Балл*
1.	2,67	3	2,84	3	3	3	3	3	3	3	3	25	25	25	25	100	3	3	3	3	3	3	3
2.	2,67	2,67	2,67	2,67	3	2,33	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67	25	25	12,25	16,88	79,13	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67
3.	3	2,33	2,67	2,67	3	3	3	3	2,67	2,67	2,67	25	25	16,88	21,25	88,13	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67
4.	3	2,67	2,84	3	3	3	3	3	3	2,67	2,84	25	20,63	21,25	25	91,88	3	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67
5.	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67	2,33	2,33	2,33	2,67	2,67	2,67	25	7,5	12,5	25	70	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67
6.	2,67	2,33	2,5	2,33	2,67	3	2,84	3	2,67	2,67	2,67	25	11,88	21,25	25	83,13	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67
7.	2,33	2,33	2,33	2,33	2,33	2,33	2,33	2,33	2,33	2,33	2,33	12,5	12,5	7,5	12,5	45	2,33	2,33	2,33	2,33	2,33	2,33	2,33
8.	2,67	3	2,84	3	2,33	3	2,67	2,67	3	3	3	25	25	21,25	25	96,25	3	3	3	3	3	3	3
9.	3	2,33	2,67	2,67	3	3	3	3	2,67	2,67	2,67	25	20,63	21,25	21,25	88,125	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67
10.	3	3	3	3	2,67	2,33	2,5	2,33	2,67	2,67	2,67	18,75	12,5	16,88	17,5	65,625	2,33	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67

**\*2,33[2,33; 2,55]; 2,67[2,56;2,77]; 3[2,78;3]** (для усредненных значений)

**Таблица 3 Оценивание курсовой работы (расчет константы изменяемых параметров)**

Порядковый номер студента	Ф	ε			η	μ	Ки=0,16*ε+0,17*φ+0,17*η+0,17*μ	Ки, %	
	Балл	I, %	II, %	Итого, %	Балл	Балл			Балл
1.	3	70	30	100	3	2,67	3	Ки=0,16*3+0,17*3+0,17*2,67+0,17*3=1,9539	97,2%
2.	2,67	60	30	90	2,67	2,33	2,67	Ки=0,16*2,67+0,17*2,67+0,17*2,33+0,17*2,67=1,7311	86,1%
3.	2,67	60	30	90	2,67	2,67	2,67	Ки=0,16*2,67+0,17*2,67+0,17*2,67+0,17*2,67=1,7889	89,0%
4.	3	70	15	85	2,67	2,67	2,67	Ки=0,16*2,67+0,17*3+0,17*2,67+0,17*2,67=1,845	91,8%
5.	2,33	60	30	90	2,67	2,67	2,33	Ки=0,16*2,67+0,17*2,67+0,17*2,67+0,17*2,33=1,7311	86,1%
6.	2,67	70	30	100	3	2,33	2,67	Ки=0,16*3+0,17*2,67+0,17*2,33+0,17*2,67=1,7839	88,8%
7.	2,33	60	15	75	2,67	2,33	2,67	Ки=0,16*2,67+0,17*2,33+0,17*2,33+0,17*2,67=1,6733	83,2%
8.	3	70	30	100	3	3	3	Ки=0,16*3+0,17*3+0,17*3+0,17*3=2,01	100%
9.	2,67	70	30	100	3	2,33	2,67	Ки=0,16*3+0,17*2,67+0,17*2,33+0,17*2,67=1,7839	88,8%
10.	2,67	70	30	100	3	2,33	2,67	Ки=0,16*3+0,17*2,67+0,17*2,33+0,17*2,67=1,7839	88,8%

Для того, чтобы оценить динамику результатов студентов при переходе от реферата через проект к курсовой работе (см. рис.1), были рассчитаны относительные значения (в %) константы изменяемых параметров по формуле:

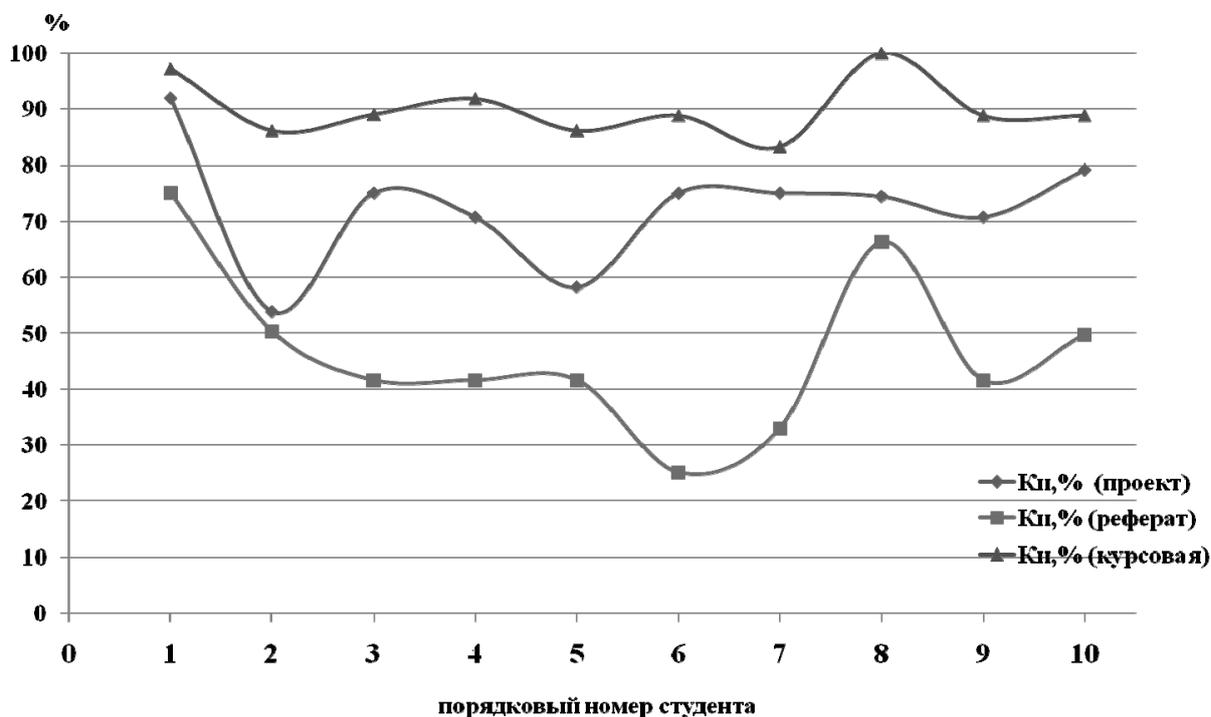
Ки % = Ки / Ки (максимум) \* 100% , где: Ки, %- константа изменяемых параметров в%; Ки-значение константы изменяемых параметров для реферата, проекта и курсовой работы, соответственно; Ки (максимум) - максимальные значения констант изменяемых параметров, соответственно.

Ки (реферат) максимум = 0,67; Ки (проект) максимум = 1,34;

Ки (курсовая работа) максимум = 2,01.



**Сравнение значений константы изменяемых параметров ( $K_{и}$ , %) в экспериментальной группе (811) при выполнении реферативной, проектной и курсовой работ**



*Рис 1 Сравнение значений константы изменяемых параметров ( $K_{и}$ , %) в экспериментальной группе (811) при выполнении реферативной, проектной и курсовой работ*

Данные, приведенные на графике (рис 1) дают основания говорить о положительных результатах проведенного исследования и подтверждают первоначально выдвинутую гипотезу, что, в свою очередь, доказывает высокую эффективность разработанной нами методики оценивания самостоятельной работы студентов. Линия значений константы изменяемых параметров (в курсовой работе) практически для каждого студента экспериментальной группы приближается к 100 % и выравнивается, что говорит о подтягивании результатов слабых, явно отстающих на этапе реферативной работы студентов, к более сильным. В целом, система организации самостоятельной работы с позиции интегративно-дифференцированного подхода в обучении химии способствует самореализации студентов и повышает их мотивацию к будущей профессиональной деятельности.

### Библиографический список

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. [Текст]: метод. пособие /А.А. Вербицкий.– М.: Высшая школа, 1991. – 207с.
2. Данилов, М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения. [Текст]: /М.А.Данилов. // Советская педагогика.– 1961.– № 8.
3. Зверев, И.Д. Межпредметные связи в современной школе. [Текст]: / И.Д. Зверев, В.Н. Максимова. – М., 1981.–160с.
4. Исаева, Т.Е. Формирование самостоятельности как интегрального качества личности подростков. [Текст]: /Автореф. дис....канд.пед.наук: 13.00.02: /Т.Е. Исаева. – Ростов-на-Дону, 1990. – 20с.
5. Никандров, Н.Д. Современная высшая школа капиталистических стран: Основные вопросы дидактики. [Текст]: /Н.Д.Никандров. М.: Высшая школа, 1978. – 279 с.
6. Нильсон, О.А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. [Текст]: /О.А.Нильсон.– Таллин.-1976.
7. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Теоретико-экспериментальное исследование. [Текст]: /П.И.Пидкасистый – М., Педагогика, 1980.
8. Стихова, А.М. Взаимосвязь интегративного и дифференцированного подходов к организации процесса обучения химии в вузе: монография.- Новороссийск: ГМУ имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, 2012.- 212 с.
9. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. [Текст]: /И.Э.Унт. – М.: Педагогика, 1990.– 192с
10. Чернобельская, Г.М. Методика обучения химии в средней школе. [Текст]: /Г.М.Чернобельская – М., Владос, 2000.– 336с.

### Bibliography

1. Verbitskiy, A.A.-Active teaching at high school: contextual approach.[Text]: meth.textbook/A.A. Verbitskiy -M.: Higher school, 1991-207 p.
2. Danilov, M.A. Upbringing schoolchildrens' self-study and creative activity in the process of teaching. [Text];/ M.A. Danilov /-Soviet Pedagogics.- 1961.- N 8.
3. Zverev, U.D. Inter-subject relations at modern school. [Text]; /U.D. Zverev, V.N. Maksimova-M.: 1981.-160p.
4. Issaeva, T.E. Formation of self-study as integral feature of teen-agers' personality. [Text]; /Author essay of dissertation...Candidate of Pedagogics:13.00.02-T.E. Issaeva.-Rostov-on-Don,1990. -20p.
5. Nikandrov. N.D.-Modern Higher School of Capitalist countries: Main Problems of Didactics. [Text];/ N.D. Nikandrov. M.:Higher school, 1978.-279p.
6. Nilson, O.A. Theory and Practice of Self-dependent Students' Work.[Text]:/ O.A. Nilson.-Tallin.-1976.



- 
7. Pidkassisty, P.I. Self-Study cognitive activity of schoolchildren in education. Theoretic experimental investigation. [Text]/ P.I. Pidkassisty.-M.: Pedagogis.-1980.
8. Stikhova, A.M.-Correlation of integrative/differential approach to organizing of chemistry teaching process at high school. :Monograph, Novorossiysk.SMU named after admiral F.F/ Ushakov. 2012.-212p.
9. Unt, I.E.-Individualization and differentiating of teaching. [Text]:/ I.E. Unt.-M.: Pedagogics.-1990.-192 p.
10. Chernobelskaya, G.M.-Methods of teaching chemistry at secondary school. [Text]:/ G.M. Chernobelskaya,-M.-Vlados.- 2000.-336p.

УДК 37.01  
ББК 74.24

**Султанбаева Клавдия Ивановна**

кандидат педагогических наук,

доцент

кафедра дошкольного и специального образования  
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова  
г. Абакан

**Sultanbaeva Klavdia Ivanovna**

Candidate of Pedagogics,

Assistant Professor

Chair of the Pre-school and Special Education  
Khakass State University after N.F. Katanov  
Abakan  
ski57@ya.ru

**Концепции этнокультурного образования в отечественной педагогике во второй половине XIX – начале XX вв.**

**Conceptions of the Ethnic-cultural Education in Pedagogics of Russia at the second half of the XIX – beginning of the XX cc.**

В статье рассмотрены ведущие концепции этнокультурного образования российских народов, отраженные в отечественных историко-педагогических исследованиях. Автор проводит мысль о необходимости изучения историко-педагогического опыта как источника решения современных проблем полиэтничного и поликультурного образования в условиях модернизации.

The article deals with the main conceptions of the Ethnic-cultural Education in Pedagogic of Russian peoples which were shown in our country's History of Education. The author develops an idea of necessity to study the historic experience as a key for solving nowadays educational problems in polyethnic and multicultural environment in modernizing system.

**Ключевые слова:** концепция этнокультурного образования, полиэтничное и поликультурное образование, мультикультурность, этнонациональное образование, российские просветители.

**Key words:** conception of the Ethnic-cultural Education, polyethnic and multicultural Education, multicultural, Ethnic-cultural Education, Russian educators.

Модернизационные процессы нового тысячелетия в российском образовании вызвали всплеск научно-профессионального интереса к самым активно обсуждаемым проблемам современности, включая этническое, межэтническое и поликультурное взаимодействие разных людей, образовательных систем. Мультикультурность (поликультурность) есть одна из существенных характеристик современной социальной среды в планетарном масштабе. Среди совре-



менных проблем мультикультурного (поликультурного) образования животрепещущим становится вопрос межэтнического сосуществования представителей разных этнокультурных групп, имеющих разный менталитет, специфическую национальную психологию и религиозные взгляды. Для реализации актуальных образовательных целей в педагогических системах, безусловно, требуется аналитическое переосмысление историко-педагогического опыта, социокультурных контекстов и теоретических концепций в их комплексном выражении.

В теоретическом аспекте такие категории, как: мультикультурность, поликультурность, полиэтничность, этнокультура и др., отражающие сущностные свойства и характеристики проблем поликультурного образования, определены специалистами гуманитарных наук. В частности, термины «поликультурный и мультикультурный» рассматриваются как более или менее синонимичные, означающие множественность культур, их многообразные проявления, в отличие от понятия «полиэтнический», который отражает, прежде всего, многосоставную структуру, к примеру, образовательного пространства или среды. «Полиэтнический» означает сосуществование в одном пространстве множества представителей разных народов или групп с собственными языками общения, способами ведения хозяйства, укладом жизни, культурой, специфической психологией и характером. Поликультурное образование представляет собой «систему образования, базирующуюся на идеях культурного плюрализма, вариативности, диверсификации, вследствие чего открывается перспектива многозначного по целям и содержанию воспитания и обучения» [2, с.221]. Поликультурное образование, безусловно, присутствует в полиэтничном образовательном учреждении, изначально сотканном из множества этнокультурных концептов, языковых и иных различий.

Поскольку предметно рассматриваем концепции этнокультурного образования в отечественной педагогической теории во взаимосвязи с поликультурностью, есть смысл определить сущность этнокультурного образования. По своему назначению этнокультурное образование необходимо для удовле-

ния образовательных, языковых, особых культурных потребностей представителей этнических групп, традиционно проживающих в едином государстве и социуме. Очевидно, что этническая культура как совокупность материально-духовных достижений и ценностей определенного этноса, является неким нормативным признаком, дифференцирующим одни народы от других. С другой стороны, этническая культура способствует идентификации членов данной группы и сплачивает всех в единое сообщество (этническую общность), также обеспечивает их интеграцию в поликультурное пространство (Ю.В. Бромлей, Г.Н. Волков, В.Е. Давидович, Э.С. Маркарян, А.Б. Панькин, С.Н. Федорова).

Итак, этнокультурное образование представляет собой систему воспитания и обучения по сохранению, возрождению этнокультурных традиций, обычаев, развитию этнокультурной идентичности с одновременным приобщением к мировой общечеловеческой культуре. Основу этнокультурного образования составляет изучение родного языка, общение на нем. Под *концепцией этнокультурного образования* понимаем систему взглядов, трактовку педагогических процессов и способов построения системы этнического (шире – национального) образования с позиции национальной культуры.

В историко-педагогической науке нашли отражение разные теоретические идеи, течения и направления касательно национального, этнического образования в полинациональной (мультикультурной) среде. Их рефлексивное изучение позволяет осмыслить состояние современного процесса национального (этнонационального) образования, сделать выводы о перспективах его развития.

Применительно к отечественному образованию пути решения многих современных проблем усматриваем в исторически коренящихся особенностях его развития. В историко-педагогических оценках разных авторов особняком стоит целостная теория национального народного образования великого русского педагога-мыслителя К.Д. Ушинского (1824-1870), справедливо признанная как первоисточник генезиса всех последующих концепций этнопедагогического



воспитания и этнокультурного образования российских народов. Его гениальная мысль об организации педагогической системы на основе родного языка народа («язык каждого народа создан самим народом») и личного труда каждого («с уничтожением необходимости личного труда сама история должна прекратиться»), всесторонне теоретически обоснованная, не потеряла актуальности и в настоящее время.

В народном образовании, построенном на первоначальном обучении ребенка на основе родного языка, одухотворяющего личность и придающего ей уникальное этико-этническое начало, душевный строй мысли, морально-нравственные понятия и эстетическую красоту, вслед за Я.Коменским Ушинский возвышает женщину-мать как естественную воспитательницу. Ребенок, воспитанный на естественном материнском языке, впитывает всю родную культуру, первые знания о своей родине, любовь к родной природе и земле. Особенную значимость приобретают эти идеи в современности, когда в глобализирующемся мире всякий раз возникают соблазны для молодежи иметь успех и материальные блага вне своего отечества, для чего в постсоветском обществе возникли объективные предпосылки.

Идеи народности, всеобщего обучения на родном языке, естественного воспитания детей в семье, разработанные К.Д. Ушинским в отношении русского народа, распространились на нерусские народы Российской империи, к началу XX столетия имевшей в своем составе свыше ста разных этносов, принадлежавших к распространенным конфессиям: православные, лютеране, католики, мусульмане, иудеи, шаманисты, язычники. Огромную популярность приобрели миссионерские школы, возглавляемые духовно-теоретическим лидером, выдающимся народным просветителем Н.И. Ильминским в 60-90-ые годы XIX в. в многонациональном Поволжье, Приуралье, Сибири и на Севере.

Оценивая истинное значение и вклад Н.И. Ильминского в теорию и практику национального просвещения и образования народов дореволюционной России, современники подчеркивают его уникальную педагогическую систему,

в недрах которой выросли будущие научно-педагогические, политические и государственные деятели из числа коренных народов: чувашей, удмуртов, мордвы, татар, киргизов, калмыков, бурят и др. Он явился основателем новой для своего времени системы обучения детей российских «иностранцев», направленной не просто на формирование основ грамоты и письма, но и на приобщение к основам православной религиозной культуры как условия сохранения и развития единства Российской полиэтничной империи. Концепция выдающегося просветителя и педагога основывалась на признании этнокультурной ценности народной школы, где присутствуют региональный и общероссийский уровни, национально-народные ценности вместе с родным языком обучения и православная культура как объединяющий народы фактор.

В аналитической оценке исследователя Л.Н. Беленчук, просветительно-педагогическая деятельность Н.И. Ильминского (1822-1891) рассматривается как первая попытка «создания общеобразовательной школы в полиэтничном, многоконфессиональном регионе» [1, с.206]. Справедливо указывая на специфические педагогические принципы обучения иноязычных детей, разработанные и внедренные Н.И. Ильминским в своих школах и частично в церковно-приходских школах, принявших миссионерские идеи, Л.Н. Беленчук отмечает: «Видному педагогу Казанского края Н.И. Ильминскому принадлежит выдающаяся заслуга в выработке и проведении в жизнь принципа школьного обучения на родном языке, независимо от уровня развития и степени распространенности данного языка. Именно через родной язык внедрялись в культуру и школу этноса элементы общенациональной культуры, общенациональный компонент образования, каковыми являлись...воспитание и просвещение в христианском духе» [1, с.220-221].

Гуманизм миссионерской педагогики Ильминского следует усматривать не только в центральной идее концепции первоначального обучения ребенка на основе родного языка и родному языку, как у Коменского, Ушинского, но и в приоритетном значении воспитания духовно - нравственного человека: «Доб-



рая нравственность есть основание, на котором всякая специальность научная, ремесленная и тому подобная, получает особенную прочность и цену. Пусть сначала образуется хороший человек, а потом на этом основании будет хороший специалист» [4, с.232]. Насколько справедливы эти мысли по прошествии столетия? Очевиден исторический вывод: любая эффективная этнонациональная система образования призвана сохранять самое лучшее и передовое в культуре, духовно-нравственное богатство народа, приумножать достигнутые успехи, и только такая основа дает возможности творческого созидания и прогрессивного развития этноса как исторической личности.

Идеи миссионерской педагогики Ильминского в Российской империи были подхвачены и распространены не только в Поволжье и близлежащих регионах с моноэтническим и полиэтническим составом населения, но и в отдаленных сибирских и северных территориях.

Современные исследователи педагогической системы и научно-просветительского творчества Н.И. Ильминского и его миссионерской педагогики (С.В. Грачев, И.А. Зеткина, А.И. Каримулин, А.Н. Павлова, Я.И. Ханбиков, Т.Г. Чекменева и др.) всесторонне охарактеризовали наследие просветителя, культурно-просветительную деятельность, показали его неоценимый вклад в сохранение национальных языков и культур коренных народов в пореформенный исторический период России. Педагогическая система Ильминского, концептуально базировавшаяся на гуманистических идеях православия, являла собой стройную авторскую систему. Как и всякая авторская система, она без создателя потеряла свою уникальность, и последователи – ильминовцы, творчески переняв и переосмыслив ведущие идеи его учения (принципы обучения и воспитания, требования к учителю), создавали собственные школы. Так, чувашский педагог И.Я. Яковлев (1848-1930) оставил свой заметный след в истории педагогики как выдающийся учитель-новатор и общественный деятель, продвинув вперед развитие своей национальной чувашской школы при поддержке Н.И. Ильминского.

Исследователь Н.Г. Краснов, всесторонне изучив жизнедеятельность и педагогическое наследие Яковлева, убедительно показал его как новатора в этнонациональном образовании [5]. Нововведения И.Я. Яковлева, внедренные им в дело организации начального и педагогического образования чувашских крестьян, основывались на таких концептуальных положениях, как: главное призвание национальной школы – это помочь крестьянам выйти из темноты и невежества, распространение прогрессивных идей православия в целях воспитания полноправных граждан России, учитель – главный просветитель народа. Он создал двуязычную национальную школу, принципиально изменив ее структуру и содержание обучения детей.

В отличие от своего наставника И.Я. Яковлев предложил удлинить срок обучения для детей национальных меньшинств на один год и установил последовательность перехода на второй русский язык обучения. В большой общественной работе учителя начальной школы с населением и родителями он видел источник распространения грамотности и культуры. Величайшая заслуга И.Я. Яковлева состоит в том, что при помощи переводных текстов учебников с русского на родной чувашский язык способствовал распространению научных знаний на родном языке народа. Такая научно-просветительная деятельность чувашского педагога способствовала формированию литературного языка чувашской. Являясь примером духовно-нравственной личности, от своих коллег и начинающих учителей он требовал высокой культуры общественного поведения, любви к детям и школе. В педагогическое образование как организатор мужского и женского педагогических учебных заведений И.Я. Яковлев внес свое понимание просветительной роли учителя в обществе, а именно: сохранив близость с народом, с его культурой, основным видом хозяйствования, вернуться обратно в свое село для просветительно-педагогической работы. Отметим, что в концепции этнонационального образования своего и соседних народов И.Я. Яковлевым были целостно схвачены жизненно значимые вопросы, выдвинуты общие идеалы как прогрессивные цели движения в условиях непо-



следовательной образовательной политики царского режима. Для национальных меньшинств Российской империи именно учительство и школа в сельской местности рассматривались просветителем как главное звено, как движущая социальная сила культурного прогресса.

В отечественной истории и педагогике получили широкое распространение исследования, посвященные становлению и развитию системы национального образования татар во взаимосвязи с народными школами Поволжья, Оренбуржья, Урала и Сибири второй половины XIX – первой четверти XX века (Р.М. Валеев, В.М. Горохов, М.З. Закиев, П.В. Знаменский, М.К. Корбут, А.М. Куликова, Я.И. Ханбиков и др.). Большую роль в раскрытии генезиса национального образования татар дореволюционного периода сыграли исследования Я.И. Ханбикова в советский период [7]. На большом фактическом материале он выстроил общую картину истории становления и развития педагогики в Казани и Поволжье, концептуально оформил развитие педагогической мысли и этнонационального образования татарского народа с древнейших времен до начала XX столетия. В частности, показал влияние русских педагогов на развитие просвещения и педагогической мысли в Татарии. В логике материалистической науки советской эпохи в оценочных суждениях ученого присутствует критика дореволюционного строя и деятельности просветителей «царского монархизма», в частности, известных просветителей-востоковедов, работавших в качестве государственных чиновников. Методологические положения историко-педагогических трудов этого ученого позволили взрастить новые поколения современных педагогов-исследователей, развивающих гуманные идеи взаимосвязей этнических культур, общности региональной педагогической мысли на Поволжье и в целом – полиэтничной и поликультурной России.

В социально-гуманитарной научной отрасли Казанского края традиционно ведущее место принадлежит востоковедению, представляющему собой научную картину мира и цивилизаций Азии и Африки. По мнению современного историка Р.М. Валеева, в начале XX века российское востоковедение «сформи-

ровалось в комплекс гуманитарных наук, включающих историю, литературоведение, философию, археологию, эпиграфику, этнографию и др.» [3, с.19]. Для нашего исследования ценность востоковедения, его состояния определяется тем, в какой степени известные ученые-востоковеды, обладающие глубокими универсальными познаниями, видели и справедливо связывали прогрессивное развитие народов с просвещением и образованием. В недрах Казанского востоковедения периодически рождались концепции народного просвещения и этнокультурного возрождения в жесткой идеологической борьбе.

По авторским исследованиям, в рассматриваемый исторический период наиболее ярким представителем востоковедческой науки явился Н.Ф. Катанов (1862-1922), выходец из сибирской глубинки, представитель хакасского народа, добившийся в востоковедении выдающихся результатов и ратовавший за национальные интересы инородцев России, в первую очередь, за право начального обучения на родном языке, культурное просвещение тюркских народов в тесной взаимосвязи с русской культурой и русским языком. В целях обучения и просвещения коренных тюркских народов Сибири он предлагал осуществлять профессиональную подготовку востоковедов в высших и специальных учебных заведениях Казани обширно, на научной основе и таким образом, чтобы выпускники возвращались бы к своим народам. Во главу угла Катанов ставил качественное преподавание тюркских языков в комплексе с другими востоковедческими дисциплинами.

Несмотря на приверженность Ильминовской миссионерской педагогике на начальном этапе своей профессиональной карьеры, впоследствии он создает собственное видение этнонационального образования тюркских народов, а именно: педагог (им мог быть востоковед) инородческих детей должен знать родной язык и государственный русский, давать научно проверенные знания, владеть широкой эрудицией и готовностью верно служить отечеству. Не признавая революционный способ преобразований, тем не менее, в период Октябрьской революции 1917г. он принял активное участие в строительстве ново-



го типа высшей школы в Казани, передавая свой бесценный опыт и знания студенческой молодежи. Имя Н.Ф. Катанова вписано в историю науки и просветительства среди первых национальных ученых России как основателя сравнительного языкознания (тюркологии), фольклориста, путешественника, музееведа, переводчика, просветителя-востоковеда и педагога [6].

Таким образом, прослеживая историю зарождения и развития концепций этнокультурного образования в России в конце XIX – начале XX столетий в свете современных социокультурных процессов, заключаем, что объединяющими идеями всех относительно известных в отечественной истории образования концепций этнонационального образования являются: приоритетное признание ценности первоначального обучения на основе родного языка, независимо от степени его развития; качественное обучение детей зависит от профессиональной квалификации учителя, владеющего языком обучения и общения учащихся; взаимосвязь разных народов в пределах полиэтничного и поликультурного образовательного пространства.

### **Библиографический список**

1. Беленчук, Л.Н. Проблема соотношения этнокультурного и общероссийского компонентов школьного образования в русской педагогике II половины XIX – начала XX вв. [Текст] / Л.Н. Беленчук // Историко-методологические и философские проблемы развития педагогики и образования в России во второй половине XIX века / под ред. Егорова С.Ф., академика РАО, д-ра пед. наук. – М., 2005. – С. 135-242.
2. Бережнова, Л.Н. Этнопедагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Л.Н. Бережнова, И.Л. Набок, В.И. Щеглов. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 240с.
3. Валеев, Р.М. Казанское востоковедение: истоки и развитие (XIXв.- 20-е гг. XXв.) [Текст] / Р.М. Валеев. – Казань: Издательство Казанского университета, 1998. – 380с.
4. История педагогики в России: Хрестоматия: для студ. гуманитарных факультетов высш. учеб. заведений / Сост. С.Ф. Егоров. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 400с.
5. Краснов, Н.Г. Педагогическое наследие И.Я. Яковлева и становление национальной школы чувашского народа: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ.

докт. пед. наук в форме научного доклада [Текст] / Н.Г. Краснов. – Казань: КГПУ, 1995. – 58с.

6. Султанбаева, К.И. Педагогическая система Николая Федоровича Катанова [Текст] / К.И. Султанбаева. – Казань: Казанский государственный университет им. В.И. Ульянова-Ленина, 2006. – 118с.

7. Ханбиков, Я.И. Русские педагоги Татарии и их роль в развитии просвещения и педагогической мысли татарского народа. [Текст] / Я.И. Ханбиков. – Казань, 1968. – 135с.

### **Bibliography**

1. Belenchuck, L.N. Problem on Correlation of Ethnic-cultural and Federal components of School Education in the History of Russian Pedagogics at the second half of the XIX – beginning XX-th cc. [Text] / L.N. Belenchuck // Historical Pedagogics' and Philosophical Problems on Education's Development in Russia at the second half of the XIXth c. / Ed. Egorov S.V., acad. RAE, Dh.P.- M., 2005.- P. 135-242 /

2. Berezhnova, L.N. Ethnical Pedagogics: Textbook for students [Text] / L.N. Berezhnova, I.L. Nabock, V.I. Cheglov. – M.: Publishing House “Academia», 2007. -400 pp.

3. History of Education in Russia: Textbook for Humanistic Higher School students / Comp. Egorov S.V.- 2-d Ed., ster. M.: Publishing House “Academia», 2007. -240pp.

4. Krasnov, N.G. I.Ya. Yakovlev's pedagogical Heritage and the Formation of the Chuvash National School: Synopsis of Diss...of Dh. Pedagogics in a form of Scientific paper [Text] / N.G. Krasnov. – Kazan: KSPU, 1995. – 58p.

5. Khanbikov, Ya.I. Russian Educators in Tatariya and their Role in the Development of the Tatar people's Education and Pedagogical Outlook [Text] / Ya.I. Khanbikov. – Kazan, 1968. – 135 p.

6. Sulanbaeva, K.I. Pedagogical system of N.F. Katanov [Text] / K.I. Sulanbaeva. – Kazan: Kazan State University after V. I. Ulyanov-Lenin, 2006. – 118 p.

7. Valeyev, R.M. Kazan Orientalistic: its Genesis and Development (XIXc.-20- th XXc.) [Text] / R.M. Valeyev. - Kazan: Publishing House of Kazan University. – 1998.- 380 p.



УДК 37.035  
ББК 74.6я.73

**Цыбулько Ирина Петровна**

кандидат педагогических наук,  
главный научный сотрудник

Институт стратегических исследований в образовании  
Российская академия образования  
г. Москва

**Tsybulko Irina Petrovna**

candidate of pedagogical Sciences,  
senior researcher

Strategic Studies Institute in education  
Russian Academy of Education  
Moscow

chippo34@mail.ru

**Итоговый контроль достижений учащихся основной школы по русскому  
языку: антропологический подход**

**Final control of primary school students' achievements in the Russian language:  
an anthropological approach**

В статье рассматривается необходимость антропологического поворота в лингвометодике, прологом которого автор считает методическую лингвоконцептологию. При этом диагностика образовательных достижений учащихся должна сместиться из области чистой рациональности в сферу языкового мышления, в процессе которого и происходит построение «практической философии» растущей личности. Представлен один из возможных способов научно-теоретического и практико-технологического решения проблемы итогового контроля по русскому языку с опорой на лингвоконцептоцентрическую модель.

The article deals with an anthropological shift in linguistic methodology the authors consider as that developed within the normative linguo-conceptual framework. At the same time, diagnostics should be transferred from the sheer efficiency level to the sphere of lingual mentality where a growing person's "experiential philosophy" is being developed. And suggests a sound theory and technology-based way of setting the final unified state exam in the Russian language on the basis of the lingual concept-centric pattern.

**Ключевые слова:** антропологический поворот, антропологическая методика, лингвоконцептология, диагностика, контроль, учащиеся основной школы, русский язык, учебные достижения.

**Key Words:** anthropological shift, anthropological methodology, linguo-conceptual framework, diagnostics and control, students of the primary school, Russian language, learning achievements.

Многочисленные «образы человека», которые буквально сыплются на нас с экрана телевизора или обложек глянцевого журналов, несомненно, формируют в сознании школьника определенный – часто агрессивный, иногда соблазнительный, но всегда неподлинный образ человека и его жизненного призвания. Подобная «антропологическая деформация» заставляет образование вырабатывать и систематически предлагать учащимся другие, более позитивные и личностно ориентированные антропологические модели. Но любое такого рода предложение останется чем-то формальным и в глазах школьника имитационным, если не будут предложены конкретные техники, обращенные к личности ребенка. Поэтому **современное образование должно быть не просто антропоориентированным, но и антропосоздающим.** Антропологическая парадигма в педагогике не должна ограничиваться фиксацией целей и ценностей гуманистического образования, но должна суметь спроецировать данные цели в систему дидактических приемов и техник. Кроме того, если образовательное знание «специально строится, конструируется как целостное (живое) знание о целостных феноменах человеческой реальности» [1], то и проверять его надо как **целостное.** На педагогической повестке дня, другими словами, стоит необходимость разработки конкретных «антропотехник», обеспечивающих личностное развитие и саморазвитие учащихся и проверку достижений учащихся в этой области.

Антропологический поворот уже внес теоретический вклад в развитие нового категориального аппарата, который во многом обусловил современное состояние антропологической лингводидактики и методики. Это культуроведческий подход с его исследовательской ориентацией на лингвокультурологию и технологию работы в основном с невербальными (живопись, музыка, произведения народно-прикладной культуры) и вербальными (культуроведческие и искусствовед-



ческие тексты) артефактами. На первом этапе своего становления (начало и середина 90-х г.г. XX в.) он был представлен работами Е.А. Быстровой, А.Д. Дейкиной, Т.К. Донской и Л.А. Ходяковой. Это лингвоконцептоцентрический подход (с конца 90-х г.г. XX в.), исследовательская доминанта которого связана с лингвоконцептологией (Н.Л. Мишати́на – русский как родной, Л.Г. Саяхова и её научная школа – русский как неродной), и практика со сценарным системным освоением «языка» лингвоконцептов, составляющих «практическую философию» человека. Лингвоконцептоцентрический поворот (или подход) – разновидность «антропологического поворота», источник современной формулы языка как «дома бытия духа» и «пространства мысли», культуры как «совокупности концептов и отношений между ними» [2, с. 38] и языковой личности, её мировоззрения в понимании научной школы «Русская языковая личность» Ю.Н. Караулова [3].

Именно на развитие и саморазвитие учащихся ориентированы ФГОС[4]. В соответствии с требованиями ФГОС результат формирования личностных, метапредметных и предметных результатов устанавливают и описывают обобщённые классы учебно-познавательных и учебно-практических задач, которые осваивают учащиеся в ходе обучения. Успешное выполнение этих задач требует от учащихся овладения системой учебных действий (универсальных и специфических для данного учебного предмета: личностных, регулятивных, коммуникативных, познавательных) с учебным материалом, и прежде всего с опорным учебным материалом, служащим основой для последующего обучения. Способы действий с учебным материалом, в соответствии с деятельностным подходом, описывают планируемые результаты, операционализация которых даёт возможность проверить необходимый результат. Именно планируемые результаты обеспечивают связь между требованиями ФГОС, образовательным процессом и системой оценки результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования, а на уровне контроля этот документ является ключевым для понимания валидности измерителя (конструктивной, содержательной, прогностической).

При этом стоит заметить, что проверка и оценка учебно-практических и учебно-познавательных задач, направленных на «формирование ценностно-смысловых установок, что требует от обучающихся выражения ценностных суждений и/или своей позиции по обсуждаемой проблеме на основе имеющихся представлений о социальных и/или личностных ценностях, нравственно-этических нормах, эстетических ценностях, а также аргументации (пояснения или комментария) своей позиции или оценки», в соответствии с ФГОС проводится с использованием неперсонифицированных процедур [4]. Считаем, что потенциал предмета «Русский язык» даёт возможность подобрать инструментарий решения и выполнения этих задач каждым учеником в том случае, если в инструментарий будет заложен лингвоконцептоцентрический подход, о котором говорилось выше.

Как уже отмечалось, система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования предполагает комплексный подход к оценке результатов образования, позволяющий вести оценку достижения обучающимися всех трёх групп результатов образования: личностных, метапредметных и предметных. Но если возможность проверки и оценки сформированности предметных результатов не вызывает сомнения, то проверка и оценивание личностных результатов, включающих готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме, представляет достаточно сложную проверку, порой просто невозможную или некорректную.

На итоговом контроле по русскому языку речь может идти об уровне



понимания духовно-нравственных мировоззренческих смыслов (общих и конкретных), проверка которых может быть представлена опосредованно с помощью специально построенной системы текстового материала. «Смысловой доминантой» данной системы может стать «Человек внутренний». Концептуальные подходы, заложенные в итоговой работе по русскому языку за курс основной школы, соответствуют пониманию антропоцентричных подходов к обучению, зафиксированных ФГОС по русскому языку, а реализация этого подхода может осуществляться на основе лингвоконцептоцентрической модели [5].

В итоговую работу по русскому языку [6] за курс основной школы включены задания, проверяющие следующие виды компетенций:

- лингвистическую компетенцию, т.е. умение проводить элементарный лингвистический анализ языковых явлений;
- языковую компетенцию, т.е. практическое владение русским языком, его словарем и грамматическим строем, соблюдение языковых норм;
- коммуникативную компетенцию, т.е. владение разными видами речевой деятельности, умение воспринимать чужую речь и создавать собственные высказывания.

Следует отметить, что на уровне контроля можно опосредованно говорить о степени сформированности культуроведческой компетенции. Причём, учитывая размытость границ той или иной компетенции, открытость и подвижность составляющих компетенций, осознание языка как формы выражения национальной культуры, понимание национально-культурной специфики русского языка, можно утверждать, что лингвоконцептоцентрическая модель позволяет проверить элементы содержания, свидетельствующие об овладении языковой, лингвистической и коммуникативной компетенциями.

Завершение IX класса для школьника можно рассматривать как определённый рубеж не только в изучении курса русского языка, но и в осознании ценностных ориентиров. В современной педагогической литературе прослежи-

ваются максимумы значимости отдельных ценностных категорий для учащихся конкретных возрастных групп. Так, для детей младшего школьного возраста в основном представляется ценным следование установленным законам и правилам. Учащиеся подросткового возраста особенно обращают внимание на проявление личностных качеств человека. Для учащихся юношеского возраста важным моментом в их жизни является выражение и активное формирование жизненной позиции [7]. Эти исследования должны быть учтены на уровне контроля и оценки учебных достижений учащихся. Проявление личных качеств человека стало основой разработки содержательного аспекта текстов для итоговой работы по русскому языку за курс основной школы.

Последние исследования в этой области [5] свидетельствуют о том, что выпускникам основной школы свойственна духовная потребность в целостном знании «практической философии» человека.

Так, например, к IX классу актуальным становится рассмотрение базового концепта «Добро» не столько как характеристики, оценки нравственного поведения человека (бинарная оппозиция «добрый – злой»), сколько деятельностного аспекта добра. Во главу угла ставится доброта как способность не только давать безвозмездно, но и проявлять жалость. Именно в такой парадигме представлены тексты в итоговой работе по русскому языку за курс основной школы.

Подборка текстов в итоговой работе и задания к ним мы построили на основе содержательной доминанты лингвоконцепта «Добро».

Работа состоит из трёх частей. В целом, соотношение трёх частей работы можно представить в таблице 1.

Таблица 1

Итоговая работа по русскому языку

	I часть работы	II часть работы	III часть работы
Вид речевой деятельности	Аудирование	Чтение	Письмо
Понимание	Понимание абстрактной идеи, реализованной в тексте философ-	Понимание абстрактной идеи в конкретном про-	Понимание лингвокультурных проявлений кон-



	ской направленности	явлении (жизненная ситуация)	цепта в речи
Действие в соответствии с условием задания	Моделирование понятийной составляющей концепта	Моделирование ценностной составляющей концепта	Моделирование (поиск) лингвистической (речевой) составляющей концепта
Проверка контролируемых элементов	Проверка отношения понятийных смыслов концепта и средств их выражения	Проверка отношения ценностных смыслов концепта и средств их выражения	Проверка отношения лингвокультурных смыслов и речевых средств их выражения
Действия ученика	Для раскрытия содержания текста и его сжата установить признаки, которые необходимы и достаточны для выделения данного понятия и выяснения его отношения к другим понятиям. Передать основное содержание текста сжато, сохраняя авторский замысел	Оценить события объективной реальности, заявленной в тексте для чтения, по аксиологической шкале. Выполнение заданий, нацеленных на проверку понимания конкретной реализации понятия, данного в тексте для аудирования	Найти в тексте разнообразные актуализированные в языке (речи) способы выражения концепта. Языковой материал детерминирован не только прагматическими целями, но и представлением автора текста о важнейших способах проявления соотношения между речевой характеристикой героя и его поступками. Написать сочинение по заданной теме

Первая часть работы – это написание сжатого изложения по прослушанному тексту.

Такая форма требует не просто мобилизации памяти школьника, но прежде всего структурированного восприятия содержания текста, умения выделять

в нём микротемы, определять в них главное, существенное, отсекают второстепенное. Таким образом, сжатое изложение побуждает выпускника выполнить информационную обработку текста. При этом востребованными оказываются не только репродуктивные, но и продуктивные коммуникативные умения, и прежде всего умение отбирать лексические и грамматические средства, дающие возможность связно и кратко передать полученную информацию.

Текст для аудирования носит философский характер, и самое важное при передаче смысла подобного текста – понять главную мысль (идею) текста, а следовательно, определить основные понятия в их взаимосвязи и обусловленности.

Для успешного выполнения первой части работы необходимо полное понимание исходного текста, включая систему концептов, представленных в нём, а также владение навыками сокращения текста. Причём эти два умения тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Если текст не понят на уровне идеи и понятий, не определено, что в нём главное, а что второстепенное, работа представляет собой случайное, хаотичное удаление из исходного текста тех или иных элементов, тогда как этот вид работы предполагает сокращение второстепенной информации.

Так, критерии оценивания первой части работы, предполагающие формулировку информации о тексте для сжатого изложения, на основании которой эксперты могут оценить сочинение ученика, предполагают работу прежде всего с понятийной составляющей концепта «Добро» (таблица 2).

Таблица 2

Критерии оценивания первой части

Информация о тексте для сжатого изложения	
№ абзаца	Микротема
1	<i>Доброта – основа душевной красоты человека</i>
2	<i>Доброта, как и ценность жизни, – важнейшая истина, которая рождается в заботе о живых существах, и доказывает, что перед нами настоящий человек</i>
3	<i>Путь добра – единственно верный путь борьбы со злом для человечества во все времена</i>



Добро неразрывно связано с человеком, истиной, заботой и представлено в оппозиции «добро – зло». Эти слова невозможно исключить из пересказа текста, их устранение недопустимо, иначе не будет передан коммуникативный замысел автора, основная его мысль, идея.

Вторая и третья части работы выполняются на основе одного прочитанного текста, который тематически связан с прослушанным, но представляет общую тему более конкретно. Если первый текст (для сжатого изложения) носит философский характер, то второй раскрывает тему на частном материале; если первый текст – рассуждение, то во втором могут быть представлены разные функционально-смысловые типы речи и их сочетания. Иными словами, тексты подобраны так, чтобы соблюдался принцип «от общего к частному, от отвлечённого к конкретному», т.е. происходит моделирование ценностной составляющей концепта в конкретной ситуации и образах.

Вторая часть работы соответствует взглядам психологов на понимание как процесс, включающий определение значения слова, понимание грамматической конструкции фразы, понимание целого текста. Поэтому в экзаменационную работу включены задания на выявление конкретных семантических и иных различий между синонимами, на установление гипонимических и гиперонимических отношений, на выявление оценочного компонента в значении слов, на установление тех элементов смысла предложения, которые формально не выражены.

Третья часть работы состоит из одного задания, которое представляет собой письменный развёрнутый аргументированный ответ по предложенной цитате. При этом от учащегося, выполняющего это задание, не требуется покорения высот лингвистических знаний. Это задание, требующее толкования простой цитаты с опорой на прочитанный текст, что позволяет проверить, насколько осознанно ученик владеет умением находить разнообразные актуализированные в языке (речи) способы выражения концепта.

Следует подчеркнуть, что такая «поверка алгеброй гармонии» дает возможность не только выявить оригинальность и неповторимость текста, но и лучше понять его содержание. Ученый-энциклопедист П.А.Флоренский советовал дочери: «Когда читаешь... отдавай себе отчет в построении произведения, в особенностях языка... Надо понимать, как сделано произведение, всё в целом и в отдельных элементах, и для чего оно сделано именно так, а не иначе. Тогда ты увидишь, что различные особенности произведения, даже такие, которые сперва могут показаться недостатками, недочетами, капризами автора, на самом деле имеют цель... Иное кажется сперва случайным, но когда вдуматься, то увидишь его необходимость, увидишь, что иначе было бы хуже».

В качестве примера можно привести сочинение ученика, написанное на основе текста для чтения.

*«Как говорит человек? Что понимать под вопросом «как»? Что можно сказать о человеке по его речи?»*

*В тексте говорят двое: бабулька, каких можно встретить в наших дворах, и молодая женщина. Речь старушки простая, но наполнена жалостью: «Плохо стало без Ивана Матвевича ... Жуля всегда рядом с ним была, у него кроме неё никого не было и у Жули кроме него - никого». Речь женщины короткая: «Вот колбаса, вот булочка. Ешь. Ты любишь сдобные булочки?» Они по-разному говорят, по-разному думают, но очень схожи в сострадании к обездоленной собачке.*

*Тут слышится голос ещё одного человека. Это автор этого рассказа. С какой болью он описывает собачку: «Это было щуплое существо размером чуть больше кошки с когда-то густой и рыжей, а теперь бурой, свалывшейся в комок шерстью и слезящимися карими глазами». И с какой радостной надеждой описывает её, уже обретшую свой дом: «Что ей снилось? ... просто добрые люди, которые накормят, почешут за ушком и никогда не ударят носком сапога».*



*Итак, мы услышали трех людей: простую старушку, образованную женщину и писателя. Что в их речи раскрыло для нас их моральный облик, их характер? Всё. Как говорят эти люди, как они относятся друг к другу и собаке. Всё передала их речь - жалость и любовь ко всем несчастным животным, лишенным крова и поддержки со стороны человека. И мы друзья, мы соратники этим людям в их чувствах и добрых делах».*

Сочинение указывает на систему ценностных ориентаций пишущего, на внимание к языковой форме выражения происходящего. Как отмечают некоторые исследователи, «художественный смысл не может быть «семантически представлен» независимо от данного языкового оформления. Изменение языкового оформления влечет за собой либо разрушение конкретного художественного смысла, либо создание нового» [8,с.21].

В связи с этим правомерно говорить о **лингвоконцептоцентрическом подходе к диагностике речевого развития учащихся** как возможности оптимальной координации всех уровней владения языком: вербально-семантического, тезаурусного, мотивационно-прагматического [5, с. 9]. В рамках этого подхода построенная Н.Л. Мишатиной **лингвоконцептоцентрическая модель** обучения и воспитания может стать одной из составляющих измерителей для диагностики достижений учащихся. При этом с точки зрения лингвистической составляющей содержания измерительных материалов оптимальным является **интегральный подход**, сочетающий достоинства обоих подходов: как антропологического (лингвоконцептоцентрического), так и структурного подхода к анализу. Еще М.М. Бахтин, отмечая, что формально-лингвистический и психологический подходы «одинаково бьют мимо цели», указывал, что «при подчинении основному и более конкретному социологическому подходу обе абстрактные точки зрения – формально-лингвистическая и психологическая – сохраняют свое значение»: их «сотрудничество даже совершенно необходимо, но сами по себе, в своей изоляции, они мертвы» [9, с.83].

Представляется, что именно при таком подходе появляется возможность преодолеть узкую предметоцентричность, и в данном случае содержание контроля и диагностики может стать надежным и объективным измерительным средством для тех качеств ученика, которые выступают как интегративные новообразования личности и развитие которых является условием полноценной, эффективной жизнедеятельности.

### **Библиографический список**

1. Слободчиков, В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования [Текст]/ В.И. Слободчиков. – Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 263 с.

2. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. [Текст]/ Ю.С. Степанов. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.

3. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. [Текст]/ Ю.Н. Караулов. – Изд. 6-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 264 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утверждён приказом министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897.

5. Мишатина, Н.Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход: автореф...дисс. д-ра пед. наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык, уровни общего и профессионального образования). [Текст]/ Н.Л. Мишатина. – СПб., 2010. – С. 6 – 12.

6. Цыбулько, И.П. Русский язык. Планируемые результаты. Система заданий. 5-9 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций. [Текст]/ И.П.Цыбулько; под ред. Г.С.Ковалёвой, О.Б.Логиновой. – М.: Просвещение, 2013. –

7. Яковлев, С. В. Ценностные критерии нормирования Федерального государственного образовательного стандарта. [Текст]/ С. В. Яковлев. // Известия Уральского государственного университета. – 2010. – № 6(85) – С.100 – 106.

8. Домашнев, А.И. Интерпретация художественного текста: Нем. яз.: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2103 «Иностр. яз.» [Текст]/ А.И. Домашнев, И.П.Шишкина, Е.А.Гончарова. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1989. – 211 с.

9. Бахтин, М.М. Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка. Статьи. Составление, текстологическая подготовка И.В. Пешкова. Комментарии В.Л.Махлина, И.В.Пешкова. [Текст]/ М.М. Бахтин. – М.: Издательство «Лабиринт», 2000. – 640 с.



### Bibliography

1. Slobodchikov, V.I. An Anthropological Perspective of Russian Education [Text]/ V.I. Slobodchikov. - Yekaterinburg: Publishing Department of the Yekaterinburg Diocese, 2009. - 264 pp.
2. Stepanov, Y.S. The Constants: Dictionary of the Russian culture. [Text]/ Y.S Stepanov. –Moscow: Shkola “Jazyki ruskoj kul'tury”, 1997. - 824 pp.
3. Karaulov, Y.N. The Russian Language and Linguistic Identity [«Russkij jazyk i jazykovaja lichnost'»]. [Text]/ Y.N. Karaulov. – Moscow: LKI Publishing House, 2007. - 264 pp.
4. The Federal State Educational Standard of Basic General Education, approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1897 on December 17, 2010.
5. Mishatina, N.L. Methods and Technology of Pupils' Speech Development: Linguoconceptocentric Approach. Abstract of the thesis for the degree of Doctor of pedagogical sciences, specialty 13.00.02 - “Theory and methods of training and education (Russian language, levels of general and vocational education)” [Text] / – St. Petersburg, 2010. – Pp. 6 – 12.
6. Tsybulko, I.P. Russian language. Planned results. A System of Tasks. Grades 5-9: A Handbook for Teachers of General Education. [Text]/ I.P. Tsybulko, eds. G.S. Kovaleva, O.B. Loginova. - Moscow: Prosveschenie, 2013. – 128 c.
7. Yakovlev, S.V. Value Criteria of the Federal State Educational Standard Normalization. [Text] / S.V. Yakovlev // Proceedings of the Ural State University . - 2010. - № 6 (85). –Pp. 100 – 106.
8. Domashnev, A.I. et al. Interpretation of a fictional text: German language: A Textbook for students of pedagogical institutes in specialty No. 2103 "Foreign languages" [Text] / A.I Domashnev, I.P.Shishkina, E.A.Gontsharova. - 2nd Ed. - Moscow: Prosveschenie, 1989. – 211pp.
9. Bakhtin, M. M. Freudism. Formal method in literary criticism. Marxism and language philosophy. Articles. Compilation and textual preparation by I.V. Peshkov. Comments by V.L. Makhlin, I.V. Peshkov. [Text]/ – Moscow: Labirint Publishing House, 2000. – 640pp.

УДК 372.3:792.5:151

ББК 74.100.551.4:85.32:88.8

**Чурашов Андрей Геннадьевич**

кандидат педагогических наук  
заведующий кафедрой хореографии

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

**Churaschov Andrey Gennadyevich**

Candidate of pedagogical science  
head of Chair of choreography  
Chelyabinsk State Pedagogical University  
Chelyabinsk

tchuraschov@yandex.ru

**Формирование мотивации у детей старшего дошкольного возраста на занятиях бальной хореографией**

**Formation of the motivation in children under school age classes of choreography**

В данной статье рассматриваются теоретические аспекты мотивационной сферы личности и практические приемы ее формирования у детей старшего дошкольного возраста на занятиях современными бальными танцами.

This article discusses the theoretical aspects of motivational sphere of personality and practical methods of its formation and development in children under school age classes of modern ballroom dancing.

**Ключевые слова:** мотивация, мотивированная личность, дети старшего дошкольного возраста, бальная хореография.

**Key words:** motivation, motivated person, children under school age, Ballroom Dance choreography.

В настоящее время бальный танец является одним из популярнейших видов хореографии. Благодаря тому, что его развитие идет в различных направлениях. Родители ребенка могут выбирать, в каком направлении бальной хореографии он будет развиваться: или ему достаточно привить хорошие манеры поведения в обществе, дать общее развитие, а может, избавиться от комплексов как психологического так и физического характера или приложить усилия для высоких достижений в танцевальном спорте. Несомненно, что современный бальный танец успешно решает все вышеперечисленные задачи. На сегодняшний день существует большое количество танцевальных школ, клубов и др., которые могут удовлетворить самые разные запросы, предъявляемые родителями. Но одной из главных проблем, с которой сталкиваются родители и педагог, -



это личная заинтересованность ребенка в эффективных и результативных занятиях.

Мотивация - это совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека действовать специфическим, целенаправленным образом; процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения целей организации или личных целей.

Понятие «мотивация» более широкое, чем понятие «мотив». Мотив в отличие от мотивации — это то, что принадлежит субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий. Понятие «мотивация» имеет двойной смысл: во-первых, это система факторов, влияющих на поведение человека (потребности, мотивы, цели, намерения и др.), во-вторых, характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне.

В мотивационной сфере выделяются [6 и др.]:

- мотивационная система личности — общая (целостная) организация всех побудительных сил деятельности, лежащих в основе поведения человека, которая включает в себя такие компоненты, как потребности, собственно мотивы, интересы, влечения, убеждения, цели, установки, стереотипы, нормы, ценности и др.;
- мотивация достижения — потребность в достижении высоких результатов поведения и удовлетворении всех других потребностей;
- мотивация самоактуализации — высший уровень в иерархии мотивов личности, состоящий в потребности личности к наиболее полной реализации своего потенциала, в потребности самореализации себя.

Достойные цели, перспективные планы, хорошая организация будут малоэффективны, если не обеспечена заинтересованность исполнителей в их реализации, т.е. мотивация, которая может компенсировать многие недостатки

других функций, например, недостатки в планировании, но слабую мотивацию практически невозможно чем-то компенсировать.

Успех в любой деятельности зависит не только от способностей и знаний, но и от мотивации (стремления работать и достигать высоких результатов). Чем выше уровень мотивации и активности, тем больше факторов (т.е. мотивов) побуждают человека к деятельности, тем больше усилий он склонен прикладывать.

Высокомотивированные индивиды больше работают и, как правило, достигают лучших результатов в своей деятельности. Мотивация — это один из важнейших факторов (наряду со способностями, знаниями, навыками), который обеспечивает успех в деятельности.

Выделяют два основных типа [6 и др.] мотивирования:

- внешнее воздействие на человека с целью побуждения его производить определенные действия, приводящие к желательному результату;
- формирование определенной мотивационной структуры человека как тип мотивирования носит воспитательный и образовательный характер. Его осуществление требует больших усилий, знаний, способностей, но и результаты превосходят результаты первого типа мотивирования.

Мотивировать человека - означает затронуть его важные интересы, создать ему условия для реализации себя в процессе жизнедеятельности. Для этого человек, по меньшей мере, должен быть знаком с успехом (успех — это реализация цели); иметь возможность увидеть себя в результатах своего труда, реализовать себя в труде, ощущать свою значимость.

Современная бальная хореография обладает широким спектром средств мотивации ребёнка к успешным занятиям танцами. Прежде всего, это, конечно же, музыка, используемая на занятиях. Ритмы и мелодии, которые слышит ребёнок, заставляют его тело делать первые робкие, неловкие танцевальные движения. На сегодняшний день существует огромное количество музыкального



материала по бальному танцу, соответствующего различным возрастным категориям. Это и мелодии, популярные в данный момент в обществе, саундтреки из знаменитых фильмов, а также песни любимых мультфильмов, переработанные под программу спортивных бальных танцев. Несомненно, что данный фактор не только привлекает детей в танцевальные клубы, но и поддерживает их интерес к занятиям на положительном эмоциональном уровне. Помимо этого музыка, используемая на занятиях бальными танцами, формирует утонченную личность с развитыми эстетическими ценностями, что, в свою очередь, является важным аспектом в современном обществе. При этом необходим дифференцированный подход при подборе музыкального материала, соответствующего уровню физического и эмоционального развития ребенка.[2] При изучении сложных комбинаций или танцев с быстрым темпом используется либо ритм в чистом виде (возможно, замедленном), либо мелодии с ярко выраженным ритмом и без вокала. Перечисленные условия позволяют ребенку свободнее двигаться и добиваться определенных результатов на занятиях, что, в свою очередь, является также важным фактором мотивирования ребенка к занятиям современным бальным танцем.

Одним из важнейших условий результативных занятий является психологический микроклимат в коллективе. Руководителю необходимо создать такие условия для занятий, которые позволили бы воспитанникам чувствовать себя раскрепощенно, так как основной проблемой при обучении являются психологические зажимы и "барьеры" и это отмечают многие ведущие специалисты в области хореографии. На групповых занятиях необходимо формировать у детей коммуникативные навыки, которые в дальнейшем помогут им быстрее "акклиматизироваться" в коллективе.[4] Этот фактор, несомненно, сформирует у ребенка положительные ассоциации, связанные с танцевальными занятиями. При таких условиях ребенок с большим удовольствием будет посещать занятия. Чувство собственной идентичности, самодостаточности и уверенности в своих силах будет результатом выполнения данного условия.

Следующим важным фактором формирования мотивации к занятиям бальными танцами является, по данным проведенного нами исследования, создание учебной программы, основанной на принципах систематичности, доступности, прогрессивности и т.д.[3] Разумно выстроенный урок, в частности и программа обучения в целом позволяют воспитывать в детях стремление к дальнейшему развитию. Постепенное усложнение получаемой информации будет способствовать качественному усвоению учебного материала. Хорошо усвоенные базовые принципы современной бальной хореографии будут стартовой площадкой для становления танцоров высокого класса. Результативность занятий, определяемых новыми танцевальными навыками, в свою очередь, выступает, несомненно, одной из главных мотиваций детей старшего дошкольного возраста.

Детям старшего дошкольного возраста в силу особенностей, характерных для данного возрастного периода, необходимо прививать дисциплину.[5] Эффективным средством достижения этой цели будет являться танцевальная форма, которая приучает ребенка к более требовательному отношению к исполнению различных упражнений, комбинаций и заданий. Помимо этого танцевальная форма формирует основы гендерной культуры, давая ребенку возможность адекватно осознавать свои гендерные особенности, определенный эстетический вкус, что в результате приводит его к комплексному, разностороннему развитию.

Стоит отметить, что вышеперечисленные условия не смогут в течение долгого времени быть эффективными мотиваторами к приобщению детей занятиями бальными танцами. Необходимо на определенном этапе дать возможность ребенку продемонстрировать свои умения окружающим.[1] На начальном этапе, когда у воспитанников появились первые успехи, нужна грамотно разработанная программа выступлений. Она может включать в себя тематические вечера (новогодний праздник, открытый урок, отчетный концерт и др.). Но мы бы хотели выделить среди этого многообразия средств систему танцевальных



экзаменов, разработанных в Англии. Ее особенность заключается в том, что, достигнув каких-либо результатов в занятиях бальными танцами, воспитанник проходит танцевальные экзамены или испытания, которые оценивают ведущие специалисты в области бальной хореографии. Данная система формирует в ребенке стремление к постоянному совершенствованию. В отличие от танцевального спорта, который является также мощнейшим средством мотивации, система танцевальных экзаменов позволяет более широкому кругу детей успешно и с удовольствием заниматься бальными танцами.

Один из важнейших факторов, определяющих мотивационную сферу личности, — принадлежность человека к какой-либо группе. Коллектив бального танца обладает большим количеством как прямых, так и косвенных факторов формирования мотивации у ребенка к занятиям бальной хореографией. В первую очередь это активный образ жизни, наполненный событиями разного характера: различные конкурсы, фестивали, концерты, тренировочные сборы, семинары и др. Такой стиль жизни эффективно и основательно воспитывает высокомотивированную личность, способную мобилизовать свои возможности для достижения определенных целей.

Потребности личности тесно связаны с потребностями общества, формируются и развиваются в контексте их развития. Некоторые потребности индивида можно рассматривать как индивидуализированные общественные потребности. Для понимания сущности мотивационной сферы детей старшего дошкольного возраста (ее состава, строения, имеющего многомерный и многоуровневый характер, динамики) необходимо, прежде всего, рассматривать связи и отношения ребенка с другими людьми, учитывая, что эта сфера формируется и под влиянием жизни общества — его норм, правил, идеологии, политики и др.

### **Библиографический список**

1. Буренина, А. И. Ритмическая мозаика [Текст]: программа по ритм. пластике для детей дошко. и мл. шк. возраста / А. И. Буренина. – 2-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2000. – 220 с.
2. Колодницкий, Т. А. Музыкальные игры, ритмические упражнения и танцы для детей [Текст] : учеб.-метод. пособие для педагогов / Т.А. Колодницкий. – Москва : Гном-пресс, 2000. – 64 с.
3. Мартыненко, Е.В. педагогические условия формирования хореографических умений детей 5-6 летнего возраста в дошкольных учреждениях [Текст]: дис. канд. пед. наук / Мартыненко Елена Владимировна. – Бердянск, 2005. – 240 с.
4. Никитина, Е.Ю. Общедидактические методы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников / Никитина Е.Ю., Мишанова О.Г. – Начальная школа плюс до и после. – 2012. - № 2. – С. 59-63.
5. Пуртова, Т. В. Учите детей танцевать [Текст]: учеб. пособие / Т.В. Пуртова, А. Н. Беликова, О. В. Кветная. – Москва: ВЛАДОС, 2003.-256с.
6. <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/motivy-i-motivaciya.html>

### **Bibliography**

1. Burenina, A.I. Rhythmic mosaic [text]: program on rhythm. Kids plastic planks. and ml. NIS. age/a. i. Burenin. -2-nd ed., Corr. and extras. -St. Petersburg: LOIRO, 2000. -220 p.
2. Kolodnic'kiy,T.A. Music games, rhythmic exercises and dances for kids [text]: Stud-method. Handbook for teachers/T. Kolodnic'kiy. -Moscow: Gnome press, 2000. -64 p.
3. Purtova, T.V. Teach children to dance [text]: Stud. Manual/T.V. Luczyuk, A.N. Belikova, O.V. Kvetnaâ. -Moscow: VLADOS, 2003. -256 p.
4. Martynenko,E.V. Pedagogical conditions of choreographic skills in children 5-6 years of age in day-care centres [text]: DIS. ... Cand. ped. Science/Elena Martynenko. -BERDYANSK, 2005. -240 p.
5. Nikitin, E.Y. Obšedidaktičeskie methods of pedagogical management of communication education elementary school students/Nikitina E.Y., Mišanova O.G.- Primary school plus before and after. 2012. - № 2. -P. 59-63.
6. <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/motivy-i-motivaciya.html>



---

---

**ФИЛОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ**

УДК 81.373

ББК 81-3

**Аппоев Алим Каншауович**

кандидат филологических наук,

доцент

отдел карачаево-балкарской филологии

Институт гуманитарных исследований КБНЦ РАН

г. Нальчик

**Appoev Alim Kanshauovich**

Candidate of Philology,

Associate Professor

senior researcher of the Balkar Philology

Department of the Institute for the Humanities Research of KBR

Government and Russian Academy of Sciences KBSC

s. Nalchik

Appoev74@mail.ru

**Семантическая структура паремических высказываний****в карачаево-балкарском языке****Semantic structure paremiches statements in Karachay-Balkar language**

В статье проводится структурно-семантический анализ паремических высказываний. Показывается формальное и семантическое многообразие семантических атрибутов материалом паремических высказываний.

In the article the structural and semantic analysis paremiches statements. Shows the diversity of formal and semantic semantic attributes material paremiches statements.

**Ключевые слова:** карачаево-балкарский язык, паремические высказывания, семантика, структура.

**Key words:** Karachay-Balkar language, paremiche statements, semantics, structure.

В современных исследованиях, ориентированных на изучение семантики предложения-высказывания, налицо две тенденции. С одной стороны, можно говорить о «радикально-семантическом» подходе, с другой – о максимальной разгрузке семантического описания. Тем не менее, важным является признание того, что высказывание имеет формальную и семантическую структуры, учет которых релевантен для адекватного его описания. По словам В.Г. Гака, несоответствие «плана вы-

ражения (формы) и плана содержания (значений)» является одной из причин сложностей осмысления данных языка в теоретическом аспекте [Гак 1998: 16].

В синтаксических исследованиях по тюркским языкам имеет место семасиологический и ономасиологический подходы к анализу предложения. В первом случае можно говорить об описании «от формы к смыслу», а во втором – «от смысла к форме». Изначально синтаксисты-тюркологи при анализе предложения предпочитали более приемлемым идти от формы к содержанию, учитывая то, что «содержание в языке представлено не иначе как в тех или иных языковых формах, естественно, наблюдение и измерение его необходимо начинать именно с языковой формы» [Плотников 1989: 85]. Это характерно для исследований И.Х. Ахматова [1983], М.Б. Кетенчиева [2000], С.М. Хуболова [2002] и др. В последнее время появились и работы, в которых описание идет от «смысла к форме» [см.: Додуева 2008]. Однако, по справедливому замечанию М.З. Закиева, увлечение только одним из направлений изучения строения речи приводит «к отрыву содержания от формы, синтаксических значений от синтаксических средств» [Закиев 1995: 11], с чем трудно не согласиться.

Для структурно-семантической организации предложения важным представляется понятие «валентность», поскольку структура и семантика высказывания определяются валентностью его предиката и лексическим наполнением открываемых им синтаксических позиций. В науке о языке под валентностью «подразумеваются основные закономерности синтагматических связей языковых единиц, их необходимое или возможное контекстуальное окружение» [Сойко 1983: 177]. В определении основного носителя валентности мы придерживаемся мнения М.Д. Степановой и Г. Хельбиг: основным носителем валентности в предложении является предикат в целом [Степанова, Хельбиг 1978:187]. Важным представляется и вопрос, связанный с разграничением факультативной и облигаторной валентности [Кибардина 1979:4; Холодович 1979: 228-243]. Как пишет М.Б. Кетенчиев, решение этого вопроса «помогает установить завершенность или незавершенность синтаксической структуры предложения, связь смысла предложения с его лексическим наполнением» [Кетен-



чиев 2001: 32]. Здесь в самом общем виде можно сказать то, что на уровне высказывания элиминирование облигаторного его конституента приводит к неграмматичности и смысловой незавершенности, при опущении же факультативного компонента этого не наблюдается [Степанова 1982: 22].

При структурно-семантическом анализе синтаксических единиц синтаксисты обращаются к таким понятиям, как «формальная (структурная) схема предложения», «семантическая структура предложения», «формально-семантическая структура (модель) предложения», «семантика (смысл) предложения», «типовое значение предложения» и др. Исходя из анализа специальной лингвистической литературы, мы формальную схему предложения понимаем как «последовательность форм слов, которая отображает структуру информации, выражаемой предложением» [Ломтев 1979: 56]. Семантическая же структура предложения есть «организованный на предикативной основе смысловой комплекс, представляющий собой результат взаимодействия семантических компонентов и отражающий взаимосвязь типизированных элементов предложения» [Арват 1984: 33]. Более приемлемо следующее определение модели, данное М.И. Черемисиной. Согласно ее мнению, можно говорить, например, об элементарном простом предложении. Это такое высказывание, которое не содержит компонентов, «устранение которых сделало бы фразу структурно-семантически недостаточной» [Черемисина 1995: 63].

Структурно-семантическая модель синтаксической конструкции не строится только на основе его главных членов. Однако вопрос о включении тех или иных второстепенных конституентов предложения в ее модель все еще остается спорным. Это касается в первую очередь обстоятельств. Так, Н.Ю. Шведова не вводит их в структурную схему высказывания [Шведова 1968], т.е. в ее работах речь идет о так называемых субъектных, объектных и обстоятельственных распространителях предложения. С таким мнением трудно безоговорочно согласиться, поскольку обстоятельства могут быть облигаторными и входить в структурно-семантическую модель предложения [Никитин 1988: 125]. Собранный нами фактологический материал свидетельствует в пользу того, что в паремических высказы-

ваниях практически все обстоятельственные компоненты облигаторны. Отмеченное становится понятным при трансформации любого паремического высказывания. Ср. **Чыкьда алгья барма, чыбыкьда артха кьалма** «*В росу впереди не иди, в зарослях не отставай*» и **Алгья барма, артха кьалма** «*Вперед не иди, но и не отставай*». Второе предложение выводится из состава паремий и теряет свою прагматическую нацеленность. Как показывает материал паремий, обстоятельства (семантические конкретизаторы) характеризуют непосредственно предикативный признак. Исследователи выделяют разное количество их семантических разрядов. А.С. Сафаев, например, в узбекском языке выделяет обстоятельства образа действия, места, времени, цели, причины, меры и степени, условия, уступительные и уподобления [Сафаев 1968: 128]. В карачаево-балкарском языке выделяются конкретизаторы локальные, темпоральные, причины, цели, ситуации, функции, образа действия, меры и степени, соответствия [Ахматов 1983: 93]. Такие конкретизаторы актуализируются и в составе паремических высказываний. Примеры: **Акьыллы сагьыш этгинчи, тели ишин битдирир** «*Пока умный будет думать, дурак свою работу завершит*»; **Бир тели ныгьышха келмей эди, экинчи тели ныгьышдан кетмей эди** «*Один дурак не приходил на завалинку, второй дурак не уходил с завалинки*»; **Тели жанкьоз эртте чагьар** «*Глупый подснежник рано зацветет*»; **Эр, айланьп, элин табар** «*Мужчина, исходив много, свое село найдет*»; **Жалынып, жаудан кьалмазса** «*Умоляя, от врага не спасешься*»; **Челекни башы ачыкь болгьянлыкьгья, итге да уят керек** «*Хотя ведро и не прикрито, и для собаки совесть нужна*» и др.

Семантический атрибут также является зависимым конституентом семантической структуры предложения. Поскольку его позиция в структуре не задается предикатом, атрибут традиционно относят к факультативным компонентам высказывания. Но есть и другие мнения. Так, например, В.С. Юрченко считает, что у атрибута есть своя «экологическая ниша в структуре предложения (позиция слева от предмета)» [Юрченко 1993:34].



Атрибуты в самом общем виде можно разделить на две группы: притяжательные и непритяжательные: **Атангы билими бла алим болмазса** «Знаниями отца ученым не станешь»; **Базгъан къабан сыртха минип къарай эди** «Самонадежный кабан смотрел, взобравшись на холм» и др. В системе атрибута И.Х. Ахматов выделяет следующие семантические разновидности: качественный, количественный, относительный, притяжательный, локальный, темпоральный и процессуальный атрибуты, каждый из которых имеет свои подкатегории [Ахматов 1983: 94]. Формальное и семантическое многообразие атрибутов доказывается и материалом паремических высказываний: **Жибек аркъан юзюлмез, жигит киши сёгюлмез** «Шелковый аркан не порвется, смелый мужчина не будет охаян»; **Итни къоркъагъы юрюучю болур** «Трусливая собака бывает брехливой»; **Ёсген ханс таш тешер** «Растущая трава камень продырявит»; **Жазгъы ишинги къыш башла** «Свою весеннюю работу начинай зимой» и т.п.

Для нашего исследования небезынтересен тот факт, что в языке встречаются предложения, в которых атрибут невозможно опустить без ущерба для их смысла, информативной достаточности [Ахматов 1983: 94]. Указанное особенно актуально для паремических высказываний. Ср. следующие конструкции с их трансформами: **Итни аманы кючюк талар** «Плохая собака щенка искушает» - **Аманны кючюк талар** «Плохого щенок искушает»; **Жатхан бёрю токъ болмаз** «Лежащий волк сытым не будет» - **Бёрю токъ болмаз** «Волк сытым не будет»; **Балалы юй – базар, баласыз юй – мазар** «Дом с детьми – базар, дом без детей – склет» - **Юй – базар, юй – мазар** «Дом – базар, дом – склет» и др. При обращении к таким фактам можно смело прийти к выводу об облигаторности атрибутов для паремических высказываний.

Важной особенностью атрибутов является то, что они в паремиях совмещают в себе и функцию субъекта. Это обуславливается элиминацией многих подлежащих, обозначающих человека. Примеры: **Акъыллы (адам) атын махтар, тели (адам) къатынын махтар** «Умный (человек) коня похвалит, глупый (человек) жену похвалит». Опираясь на фактологический материал, проанализированный выше,

можно выявить и описать структурно-семантическую организацию паремических высказываний, что, как нам представляется, имеет большое научно-практическое значение.

При структурно-семантическом подходе обнаруживается тот факт, что моделирующими для паремических высказываний являются практически все их конститuentы, поскольку элиминация того или иного компонента таких высказываний приводит к смысловой ущербности паремий и стиранию их прагматической нагрузки. Факультативными могут быть лишь элементы, способствующие связи компонентов высказываний: союзы, частицы и т.п.

Для современной парадигмы науки существенно выявление и описание прагматических функций паремий, характеризующихся многообразием: регулятивные, экспрессивные, метаязыковые, констативные функции. Карачаево-балкарские паремии представляют собой в основном так называемые регулятивы, нацеленные на урезонивание, предостережение, обличение, упрек, успокаивание, побуждение, совет, парирование и т.д.

Последние десятилетия отмечены прорывом в макромир языка, т.е. имеет место интегративный подход к языковым явлениям. При этом представляется возможным рассматривать паремические высказывания с точки зрения антропоцентризма. Такой подход дает возможность актуализировать философские и нравственные составляющие пословиц и поговорок. Иначе говоря, на первый план выходит анализ наиболее архетипичных концептов, присущих для карачаево-балкарского этноса. Такие концепты, как «время», «трудовая деятельность», «семья», «мужчина», «женщина», «дети» и др. способствуют определить мировосприятие социума, отношение его представителей к своей материальной и духовной культуре. Именно в паремиях в наиболее аккумулятивном виде представлены указанные и другие концепты. Жанровая специфика паремий позволяет интерпретировать их как результат деятельности коллективной языковой личности.



### Библиографический список

1. Арват Н.Н. Семантическая структура простого предложения в современном русском языке. – Киев: Головное издательство издательского объединения «Вища школа», 1984. – 159 с.
2. Ахматов И.Х. Структурно-семантические модели простого предложения в современном карачаево-балкарском языке: (Основные вопросы теории). – Нальчик: Эльбрус, 1983. – 360 с.
3. Гак В.Г. Языковые преобразования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. – 768 с.
4. Додуева А.Т. Категория пространственности и ее репрезентация в карачаево-балкарском языке: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Нальчик, 2008. – 41 с.
5. Закиев М.З. Татарская грамматика. Т. III. Синтаксис. - Казань, 1995. – 576с.
6. Кетенчиев М.Б. Структура и семантика именных предложений в карачаево-балкарском языке. – Нальчик: Книга, 2000. – 145 с.
7. Кетенчиев М.Б. Структура и семантика именных предложений в карачаево-балкарском языке: Дис. ... д-ра филол. наук. – Нальчик, 2001. – 361 с.
8. Кибардина С.М. Основы теории валентности. Лекции. Пособие по сравнительной типологии немецкого и русского языков. – Вологда: Вологодский гос. пед. ун-т., 1979. – 56 с.
9. Ломтев Т.П. Структура предложения в современном русском языке. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 198 с.
10. Никитин М.В. Основы лингвистической теории значения. – М.: Высшая школа, 1988. – 168 с.
11. Плотников Б.А. О форме и содержании в языке. – Минск: Вышэйшая школа, 1989. – 254 с.
12. Сафаев С.А. Исследования по синтаксису узбекского языка. – Ташкент: Фан, 1968. – 161 с.
13. Сойко И.В. Проблемы теории валентности (на материале немецкого языка) // Современное зарубежное языкознание. Вопросы теории и методологии. – Киев: Наукова думка, 1983. – С. 177-190.
14. Степанова М.Д. Валентность в синтаксисе и словообразовании немецкого языка. – М.: МГПИИЯ им. М. Горького, 1982. – 108 с.
15. Степанова М.Д., Хельбиг Г. Части речи и проблема валентности в современном немецком языке. – М.: Высшая школа, 1978. – 259 с.
16. Холодович А.А. Проблемы грамматической теории. – Л.: Наука, 1979. – 304 с.
17. Хуболов С.М. Предложения с моновалентными предикатами-фразеологическими единицами в карачаево-балкарском языке. – Нальчик: Книга, 2002. – 147 с.
18. Черемисина М.И. Элементарное простое предложение в языках Сибири // Гуманитарные науки в Сибири. – 1995. - №4. – С. 63-68.

19. Шведова Н.Ю. Существуют ли все-таки детерминанты как самостоятельные распространители предложения? // Вопросы языкознания. – 1968. - №2. – С. 39-50.

20. Юрченко В.С. Философские и лингвистические проблемы семантики. – Саратов, 1993. – 48 с.

### **Bibliography**

1. Arvat N.N. The semantic structure of a simple sentence in the modern Russian language. - Kiev: Head publishing publishing association "Vischa School", 1984. - 159 p.

2. Ahmatov I.H. Structural-semantic model of a simple sentence in modern Karachay-Balkar language (Basic questions of the theory). - Nalchik: Elbrus, 1983. – 360 p.

3. V.G. Gak Language conversion. - M.: School "Languages of Russian Culture", 1998. – 768 p.

4. A.T. Dodueva Category spaciousness and its representation in the Karachay-Balkar language: Author. dis. Dr. ... Philology. Sciences. - Nalchik, 2008. – 41 p.

5. Zakiev M.Z. Tatar grammar . Syntax T. Sh . - Kazan, 1995. – 576 p.

6. Ketenchiev M.B. Structure and semantics of nominal sentences in Karachay-Balkar language. - Nalchik : The Book, 2000 . – 145 p.

7. Ketenchiev M.B. Structure and semantics of nominal sentences in Karachay-Balkar language : Dis . Dr. ... Philology. Sciences. - Nalchik, 2001. - 361 p.

8. Kibardina S.M. Fundamentals of the theory of valence. Lectures . Manual for comparative typology of German and Russian languages. - Vologda Vologda State. ped. Univ., 1979. - 56 p.

9. Lomtev T.P. Sentence structure in modern Russian . - Moscow: MGU, 1979. - 198 p.

10 . Nikitin M.V. Fundamentals of the theory of linguistic values. - Moscow: Higher School, 1988. – 168 p.

11. Carpenters B.A. On the form and content in the language. - Minsk: Higher School, 1989. – 254 p.

12. Safayev S.A. Studies in the syntax of the Uzbek language . - Fan, Tashkent, 1968. - 161 p.

13. Soyko I.V. Problems of theory of valence (on the German language) / modern foreign linguistics. Theory and methodology. - Kiev: Naukova Dumka, 1983. - P. 177-190 p.

14. Stepanova M.D. Valence in syntax and word formation German. - Moscow: Moscow State Pedagogical Institute. Toreza, 1982. - 108 p.

15. Stepanova M.D., G. Helbig Parts of Speech and the problem of valence in modern German language. - Moscow: Higher School, 1978. - 259 p.

16. Kholodovich A.A. Problems of grammatical theory. - Leningrad: Nauka, 1979. - 304 p.

17. Hubolov S.M. Deals with monovalent predicates - phraseological units in the Karachay-Balkar language. - Nalchik: Book, 2002. - 147 p.



- 
18. Cheremisina M.I. Elementary simple sentence in the languages of Siberia // Humanities in Siberia. - 1995. - № 4. - P. 63-68 p.
19. Shvedova H.Y. Are there still determinants as independent distributors suggestions? // Problems of Linguistics. - 1968. - № 2. - P. 39-50 p.
20. V.S. Yurchenko Philosophical and linguistic problems of semantics. - Saratov, 1993. – 48 p.

УДК 890.31  
ББК 542

**Дианова Людмила Павловна**  
кандидат филологических наук,  
доцент

кафедра русского языка для иностранных студентов  
МГИМО(У)  
Москва

**Dianova Ljudmila Pavlovna**  
Ph.D.,  
Assistant Professor

Chair of the Russian Languages for Foreign Students  
Moscow State Institute of International Relations (University)  
Moscow

Dianova\_L@yandex.ru

**Об особой функции русского языка в образовательном процессе  
на евразийской территории**  
**To the special role of the Russian language in educational process  
on the Eurasian territory**

Статья посвящена вопросам русского языка в современных условиях межъязыкового взаимодействия (билингвизма). Основная цель работы показать тесную связь между лингвистической витальностью русского языка, отечественным образовательным процессом и геополитическими векторами государства.

The article is devoted to the Russian language in the modern conditions of cross-language interoperability (bilingualism). The main goal is to light the close relationship between the linguistic vitality of the Russian language, the domestic educational process and geopolitical vectors of the state.

русский язык, экспорт российского образования, русско-инонациональный билингвизм, факто «мягкой силы», Русский мир.

**Key words:** English, export of Russian education, the Russian-inonatsionaly bilingualism, facto «soft power», Russian world.

В ряде своих работ мы писали о позиции отечественных исследователей в отношении экспорта российского образования. На сегодняшний день стало очевидным, что экспорт российского образования является не столько коммерческой задачей, сколько геополитической: «Во всем мире вузы, пожалуй, самые мощные “проводники” ценностей и влияния. Здесь куется будущая мировая политика. Именно в университетах закладываются взаимная симпатия и диалог стран с Россией, научное и техническое сотрудничество,



ведь домой молодые специалисты увозят не только знания, но и наши технологии» [Трушин 2009: 40].

Студенческие связи «перерастают в экономическое сотрудничество между странами. И как бы не менялись в разных странах политические настроения, люди всегда помнят, где учились». И не стоит удивляться, отмечает он, тому, что отношения России с Азербайджаном (президент страны обучался и преподавал в МГИМО) и Казахстаном (премьер-министр<sup>1</sup> страны обучался в РУДН) «лучше, чем, например, с Грузией, президент которой учился в Америке».

Пять лет назад, по оценкам специалистов, в России обучалось 120 тыс. иностранных студентов, 70 тысяч из них составляют граждане СНГ. В СНГ действуют 37 филиалов российских вузов с количеством студентов, доходящим до 25 тысяч [Трушин 2009: 40].

Сегодня эта цифра не уменьшилась, тем более, если принимать во внимание функционирующие в странах СНГ совместные университеты с обучением на русском языке, а также вузы стран СНГ, в которых идет подготовка специалистов по русскому языку и литературе.

Вместе с тем следует признать факт негарантированности позиций русского языка на постсоветской территории. Безусловно, «русский язык имеет серьезные позиции и как язык бизнеса, и как язык евразийской страны, раскинувшейся на 1/8 части суши, и как язык великой культуры и науки, и как язык международного и межнационального общения, то есть его позиции адекватно отражают статус России как великой державы» [Громыко 2010: 52]. Однако русский язык сталкивается со многими угрозами и вызовами, и переход Российского государства на современные рельсы развития требует, среди прочего, «приспособления культурной политики к условиям постиндустриального общества» [Громыко, там же].

---

<sup>1</sup> С 2013 года по настоящее время является руководителем Администрации Президента Республики Казахстан.

Это понимание свидетельствует о необходимости формирования сбалансированной языковой политики в новых условиях, в том числе с учетом лингвистической экспансии английского, как языка науки, образования, политики и экономики. Бесспорная лингвистическая витальность (жизнеспособность) русского в течение длительного времени на указанной территории не является таковой с момента развала советского социума. Сужение лингвистического императива русского языка в географическом и демографическом отношении — общеизвестный факт. Определявший языковое сознание субъектов российской, а затем и советской общности, развивавшийся в ситуации естественного русско-инонационального билингвизма «русский язык перестает изучаться в школах, звучать по радио и телевидению, он все реже слышится в обиходе. А это означает, что он перестает быть той естественной языковой средой, которая питает мозг ребенка при его речевом развитии. Для формирования же детей-билингвов такая среда является необходимым условием» [Румянцева 2010: 144-145].

Говоря о функционировании русского языка на постсоветском пространстве, исследователи считают, что даже в этом случае важно помнить о русской поговорке — «под лежащий камень вода не течет». И в случае отсутствия пристального внимания к преподаванию русского языка в странах Содружества через определенный период времени «до 70 процентов молодых киргизов и узбеков, до 40 процентов казахов, до 35 процентов армян, до 20 процентов украинцев, до 90 процентов грузин и азербайджанцев вовсе не будут знать русский» [Громыко 2010: 52].

Учитывая проблемы в преподавании русского языка, можно сказать, что эти гипотетические предположения вполне могут иметь место, если отечественная педагогическая русистика не сможет адекватно реагировать на вызовы информационной эпохи. Мы солидаризируемся с точкой зрения Ю.Е. Прохорова: «Как нам кажется, преподаватели в основном еще находятся в некотором “филологическом плену” — обучение языка рассматривается



с позиции филологического представления языка как системы, все элементы которой всегда должны включаться в процесс обучения языку — разница только в объеме представления каждого из этих элементов. Психологически это сразу ставит учащегося-нефилолога (а их всегда больше, чем филологов!), который не испытывает потребности в овладении “системой не своего предмета”, в тупиковую ситуацию: всё я никогда не узнаю и не выучу — значит, никогда не буду владеть русским языком. (Это он еще не знает, что, согласно «Словарю методических терминов», учащийся должен овладеть 12 компетенциями...)» [Прохоров 2009: 10].

По Ю.Е. Прохорову, изменение русского языка обуславливает описание этих изменений по ряду позиций. Эти позиции коротко можно представить следующим образом:

- изменение «языкового вкуса эпохи» (В.Г. Костомаров) идет вслед за изменением эпохи, поэтому каждому коммуникативному пространству соответствует «свой язык», его стилистическая разновидность, которая способствует развитию языка;
- в плане обучения русскому языку и русской культуре необходимо изменение отношения русистов к отбору учебного материала;
- следует понимать, что общение на русском языке происходит далеко не всегда в системе и русской действительности, и русской культуры («И может быть, даже прежде всего — не в ней»);
- необходимо осознавать, что использование русского языка будет проходить далеко не во всех коммуникативных пространствах речевого общения владеющих им.

Отсюда в перспективе встанет вопрос о создании корректировочных курсов социокультурного характера даже для тех носителей русского языка, которые живут в другом культурном пространстве. «Отчуждение» русского языка от русской культуры (распад лингвокультурного феномена), от русскости как этносоциокультурного феномена объективно приводит к созданию

некоторых социокультурных разновидностей русского языка, в том числе на постсоветской территории, и ничего «парадоксального в этом отчуждении нет» [Прохоров 2009: 11].

Изменения требуются в отношении русистов к отбору учебного материала не только в российских вузах. Выбор мигрантами России как перспективной страны, в которой хотят жить они и их дети, усиливает роль и значение русского языка как самого главного инструмента в процессе их интегрирования в российское сообщество. В этой связи следует обратить внимание на следующий факт: «В Москве и других крупных городах стали заметны люди, не знающие или почти не знающие русский язык. В основном это иммигранты. И в Москве “есть семьи, которые абсолютно не заинтересованы в овладении русским языком» [Алпатов 2010: 2].

Вопросы российского образования, т.е. обучения на русском языке, как главном инструменте формирования и укрепления Русского мира, становятся актуальными не только внутри страны. В настоящее время Русский мир позиционируется и как диаспоральная система. Эта система включает в себя как этнически русских людей, живущих за рубежом и владеющих русским и языками государств проживания, так и этнически не русских людей с доминирующим русским языком, выехавших из разных уголков бывшей советской страны и остающихся в сознании граждан принимающих стран «русскими».

Особый компонент уникального статуса России заключается в том, что «государства, в которых распространен и востребован русский язык, никогда не являлись ее колониями в классическом понимании, но в то же время глубоко и на добровольных началах впитали в себя великую русскую культуру» [Наумов 2010].

В свете этой точки зрения актуальность приобретает идея *особого типа ареально исторической общности языков*, определяемый в свое время Р. Якобсоном как «Евразийский языковой союз», а позже в определении



О.Н. Трубачева как «Русский языковой союз». По мнению отечественных лингвистов, речь идет об «особом типе билингвизма» — русско-инонациональном двуязычии [Бахтикиреева 2013: 45-47].

Тип билингвизма, сформированный на евразийской территории, имеет свою особенность: русский язык не ассоциируется с «языком колонизатора» (хотя и на волне размежевания на «этнодома» такие определения были не редки). Особенность русско-инонационального билингвизма заключается в том, что русский язык стал в языковом сознании большого числа этнически не русских людей доминирующим языком.

И в этом контексте особую важность приобретает фактор «мягкой силы», важнейшей составной частью которой является *культурная дипломатия*. Возможностей в рамках «мягкой силы», культурной дипломатии по продвижению русского языка и культуры у России достаточно, если обратиться к опыту Международной франкофонной организации, Сообщества португалоязычных стран, Латинского союза, Арабской организации по образованию, культуре и науке, Института Конфуция, Британского совета, Института Гете, Института Сервантеса.

Россия, которая была известна на протяжении веков своей «жесткой силой» — военной, экономической, с недавних пор — энергетической учится использовать несиловые методы влияния, привлекать к себе сторонников посредством «мягкой силы». И сегодня российская общественная дипломатия (МАПРЯЛ, Фонд «Русский мир», Россотрудничество и др.) решает одну из важных государственных задач — популяризирует русский язык и культуру как важные элементы мировой цивилизации.

Определяя задачи России в новых условиях, А.А. Громыко, прежде всего, отмечает необходимость активного использования «мягкой силы» для продвижения своих интересов в мире, в том числе в деле сохранения и поддержки русского языка как фундамента русской культуры в России и за рубежом». Поддержка и продвижение российской культуры должна

проводиться с использованием современных и эффективных способов и форм популяризации и адаптации. Особо ценной является обозначенная А. Громыко идея «укрепления культурных связей между народами», зависящая «от возможности прямого общения между людьми, личного опыта приобщения к культуре другого народа» [Громыко 2010: 52].

Значимость этой идеи видится нам в том, что будущие выпускники российских вузов являются прямыми субъектами укрепления культурных связей между народами. По мнению О.О. Сулейменова, «дружба народов — понятие отвлеченное. Дружба народов зависит от дружбы конкретных людей». Даже разъехавшись в разные страны, выпускники российских вузов при встречах и различного рода контактах (телефон, электронная почта и проч.) будут вести диалог на русском языке.

По мнению А. Громыко, скрепляющим раствором Русского мира, основным носителем его исторических кодов и смыслов, базой его культуры является русский язык. Отмечая рост интереса к русскому языку в Европе, он указывает на то, что число вновь изучающих русский меньше тех, кто учил его в советское время: «Ясно, что в целом число знающих в той или иной степени русский язык в Старом Свете будет в ближайшие годы сокращаться по мере убыли старших поколений в странах Восточной Европы, вопрос в том, на каком уровне удастся стабилизировать число носителей русского языка».

Решение проблемы видится А.А. Громыко в содействии и поддержке *модели мультикультурализма*, способной противостоять ассимиляции, созданию в Европе сети начальных и средних школ полного образования на русском языке, поддержке российских программ в европейских вузах, от которых «во многих случаях зависит сохранение кафедр русского языка, российских исследований как таковых» [Громыко 2010: 22-23].

Как замечают лингвисты, проблемы сохранения русского языка в гуманитарном пространстве зарубежья органично входят в широкий контекст культуры России. Укрепление позиций русского языка за пределами страны



повышает эффективность экономической, научно-технической, культурной, дипломатической и иной деятельности РФ, способствует поддержанию исторических и других связей государств-участников СНГ и стран дальнего зарубежья [Белоусов 2010: 11].

Одним из векторов дальнейшего расширения влияния нашей страны может быть объединение *Русского мира* под эгидой России. Ей необходимо взять на себя лидерство и консолидировать постсоветское пространство не только в экономической, военной, но и в духовной, культурной сфере [Наумов 2010].

Мы полагаем, что русско-инонациональный билингвизм как особый тип исторической общности языков содержит в себе потенциал для сохранения *Русского мира как цивилизации* в евразийском ареале. Большая часть этого потенциала заключается в экспорте отечественного образования на русском языке. «Прагматическими потребностями, среди которых важное место занимают возможность получения пока еще одного из лучших образований в мире, <...> знание русского языка необходимо *и более 10 млн. людей* из разных стран СНГ, приехавших работать в Россию. Сохранение и укрепление позиций русского языка входит в ряд «приоритетных стратегических интересов России», что способствует ускорению интеграционных процессов в СНГ и повышению эффективности «экономической, научно-технической, культурной, дипломатической и иной деятельности Российской Федерации» [Белоусов 2010: 11].

Итак, вопрос — на каком уровне удастся стабилизировать число носителей русского языка — приобретает особую модальность для РФ. По нашему мнению, российское образование, остающееся для молодых людей из стран СНГ перспективным, является одним из значительных факторов в деле стабилизации числа носителей русского языка. Особого внимания заслуживают этнически нерусские студенты-билингвы — граждане СНГ (и РФ), обучающиеся в вузах РФ, активная речевая деятельность которых

на протяжении нескольких лет проходит в естественной лингвистической среде. В этих студентах — будущих выпускниках российских вузов и перспективных специалистах стран Содружества нам видится одна из важных составляющих в деле сохранения и продвижения русского языка как языка международного и делового сотрудничества, но, прежде всего, русского языка как инструмента для реализации индивида как личности, выражения его внутреннего мира.

### **Библиографический список**

1. Алпатов, В.М. Двадцать лет спустя [Текст] В.М. Алпатов // Язык и общество в современной России и других странах: Международная конференция (Москва, 21–24 июня 2010 г.): Доклады и сообщения / Отв. ред. В.А. Виноградов, В.Ю. Михальченко; ИЯ РАН, НИЦ по нац.-яз. отношениям. — М., 2010. — 608 с. (при финансовой поддержке РГНФ, проект № 10-04-14019Г). — С.1-6.

2. Бахтикиреева, У.М. Теория билингвизма в русском языкознании [Текст] / У.М. Бахтикиреева // Лингвистика XXI века. — М.: Флинта: Наука, 2013. — 944 с. — С. 44-55.

3. Белоусов, В.Н. О проблемах и перспективах функционирования русского языка в межнациональном общении в современной геополитической ситуации [Текст] / В.Н. Белоусов // Язык и общество в современной России и других странах: Международная конференция (Москва, 21–24 июня 2010 г.): Доклады и сообщения / Отв. ред. В.А. Виноградов, В.Ю. Михальченко; ИЯ РАН, НИЦ по нац.-яз. отношениям. — М., 2010. — С. 16.

4. Громыко, А.А. Русский мир: понятие, принципы, ценности, структура [Текст] / А.А. Громыко // Смыслы и ценности Русского Мира. Сборник статей и материалов круглых столов, организованных фондом «Русский мир». Под ред. В. Никонова. — М., 2010. — 112 с. — С.22-23.

5. Наумов, А.О. Фактор «мягкой силы» Стратегия России. [Текст] / А.О. Наумов // Ежемесячный журнал №1 (73), январь 2010. — С.53-56.

6. Прохоров, Ю.Е. Русский язык и русская культура в новой геополитической коммуникации [Текст] Ю.Е. Прохоров // Материалы международной научно-практической конференции «Инновационные технологии в теории и практике преподавания русского языка и литературы: проблемы и пути решения». Ч.1. 24-26 ноября 2009 года, Астана. — Астана, ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 2009. — 423 с.

7. Румянцева, И.М. О проблеме утраты естественного билингвизма на территории бывшего СССР [Текст] / И.М. Румянцева // Язык и общество в современной России и других странах: Международная конференция (Москва,



21–24 июня 2010 г.): Доклады и сообщения / Отв. ред. В.А. Виноградов, В.Ю. Михальченко; ИЯ РАН, НИЦ по нац.-яз. отношениям. — М., 2010. — 608 с. — С.144-145.

8. Трушин, А. Прямая передача [Текст] / А. Трушин // Русский мир.ru Журнал о России и русской цивилизации. Апрель 2009. — М., 2009. — С.40-45.

### Bibliography

1. Alpatov, V.M. Dvadcat' let spustja [Tekst] V.M. Alpatov // Jazyk i obshhestvo v sovremennoj Rossii i drugih stranah: Mezhdunarodnaja konferencija (Moskva, 21–24 ijunja 2010 g.): Doklady i soobshhenija / Otv. red. V.A. Vinogradov, V.Ju. Mihal'chenko; IJa RAN, NIC po nac.-jaz. otnoshenijam. — M., 2010. — 608 s. (pri finansovoj podderzhke RGNF, proekt № 10-04-14019g). S.1-6.

2. Bakhtikireeva, U.M. Teorija bilingvizma v russkom jazykoznanii [Tekst] /U.M. Bakhtikireeva // Lingvistika XXI veka. — M.: Flinta: Nauka, 2013. — 944 s. — S. 44-55.

3. Belousov, V.N. O problemah i perspektivah funkcionirovanija russkogo jazyka v mezhnacional'nom obshhenii v sovremennoj geopoliticheskoj situacii [Tekst]/ V.N. Belousov // Jazyk i obshhestvo v sovremennoj Rossii i drugih stranah: Mezhdunarodnaja konferencija (Moskva, 21–24 ijunja 2010 g.): Doklady i soobshhenija / Otv. red. V.A. Vinogradov, V.Ju. Mihal'chenko; IJa RAN, NIC po nac.-jaz. otnoshenijam. — M., 2010. — S. 16.

4. Gromyko, A.A. Russkij mir: ponjatie, principy, cennosti, struktura [Tekst] / A.A. Gromyko // Smysly i cennosti Russkogo Mira. Sbornik statej i materialov kruglyh stolov, organizovannyh fondom «Russkij mir». Pod red. V. Nikonova. — M., 2010. — 112 s. — S.22-23.

5. Naumov, A.O. Faktor «mjagkoj sily» Strategija Rossii. [Tekst] / A.O. Naumov // Ezhemesjachnyj zhurnal №1 (73), janvar' 2010. S.53-56.

6. Prohorov, Ju.E. Russkij jazyk i russkaja kul'tura v novej geopoliticheskoj kommunikacii [Tekst] Ju.E. Prohorov // Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Innovacionnye tehnologii v teorii i praktike prepodavanija russkogo jazyka i literatury: problemy i puti reshenija». Ch.1. 24-26 nojabrja 2009 goda, Astana. — Astana, ENU im. L.N. Gumileva, 2009. — 423 s.

7. Rumjanceva, I.M. O probleme utraty estestvennogo bilingvizma na territorii byvshego SSSR [Tekst] / I.M. Rumjanceva // Jazyk i obshhestvo v sovremennoj Rossii i drugih stranah: Mezhdunarodnaja konferencija (Moskva, 21–24 ijunja 2010 g.): Doklady i soobshhenija / Otv. red. V.A. Vinogradov, V.Ju. Mihal'chenko; IJa RAN, NIC po nac.-jaz. otnoshenijam. — M., 2010. — 608 s. — S.144-145.

8. Trushin, A. Prjamaja peredacha [Tekst] / A. Trushin // Russkij mir.ru Zhurnal o Rossii i russkoj civilizacii. Aprel' 2009. — M., 2009. — S.40-45.

УДК 42–3: 658

ББК 81.432.1–7: 65.290

**Кушнерук Светлана Леонидовна**

кандидат филологических наук,

доцент

кафедра английской филологии

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

**Kushneruk Svetlana Leonidovna**

Candidate of Philology,

Associate Professor

Chair of English Philology

Chelyabinsk

Svetlana\_kush@mail.ru

**Конкретно-типичные модели текстовых миров в британской рекламе**

**Typical text-world models in British advertising**

Статья посвящается выявлению типовых моделей дейктических текстовых миров в британской рекламе как мыслительных конструкторов, объективируемых конкретными вербально-знаковыми формами и представляющих рекламную ситуацию. Анализируются ретроспективные, проспективные и ретроспективно-проспективные модели.

The article gives analysis of the typical deictic text-world models in British advertising. Text-worlds are considered mental representations which find their language realization. They represent advertising situations in discourse. The focus is on retrospective, prospective, and retrospective-prospective models.

**Ключевые слова:** текстовый мир, модель, британская реклама

**Key words:** text-world, model, British advertising

Интеграционные тенденции лингвистической науки начала XXI века проявляются в синтезе знаний, накопленных в различных гуманитарных областях. Плодотворный союз лингвистики и смежных наук порождает междисциплинарные программы, базирующиеся на функциональных основаниях (О. А. Алимуратов, Н. Н. Болдырев, П. Верт, Д. Гевинс, Т. ван Дейк, В. З. Демьянков, Е. С. Кубрякова, В. И. Карасик, А. В. Олянич, Н. Б. Руженцева, Е. Семино, Г. Г. Слышкин, Ю. С. Степанов, Л. А. Фурс, А. П. Чудинов, А. Д. Шмелев и др.). Во главу угла ставится идея обязательного совмещения когнитивного подхода с прагматическим, что ведет к появлению большого количества ярких работ, в



центре внимания которых находятся проблемы когнитивной интерпретации коммуникативных практик, реализуемых в системе частных дискурсивных форматов (Ю. В. Данюшина, Т. Г. Добросклонская, О. Г. Дубровская, В. В. Зирка, Е. Ю. Ильинова, В. И. Карасик, В. Б. Кашкин, Л. А. Кочетова, О. А. Леонтович, М. Л. Макаров, Г. Н. Манаенко, М. Ю. Олешков, Н. Б. Руженцева, В. Е. Чернявская и др.).

На этом фоне мы придерживаемся позиции Е. С. Кубряковой о том, что моделирование дискурса открывает возможности объяснения его организации «с помощью представления о его стратификации в многомерном признаковом пространстве» [1, с. 473]. Несмотря на то, что рост отечественных публикаций, провозглашающих моделирование основным методом неизменно растет (о чем свидетельствует, в частности, тематика диссертационных работ на сайте ВАК РФ) настоящее исследование отличается выраженной направленностью на рассмотрение **миров**, или ментальных репрезентаций, – *мыслительных структур представления дискурса, возникающих интегративной совокупности актов рекламного взаимодействия, включающих элементы контекстуального и текстуального характера*. Обращение к рекламной коммуникации в Великобритании объясняется успехами экономики как фундаментального института, удовлетворяющего витальные потребности коллектива, имеющего одни из самых высоких показателей социально-экономического благосостояния в мире ([www.oecdbetterlifeindex.org](http://www.oecdbetterlifeindex.org); [www.polpred.com](http://www.polpred.com)).

Представляется, что при переработке рекламного дискурса в активное состояние приводится большой объем знаний, направляющих процессы создания миров, что, однако, не мешает практически любому «наивному» носителю языка отслеживать и координировать смысловые взаимодействия информации, идущей от разных уровней.

В настоящей статье мы концентрируем внимание на **текстовых мирах**, которые определяем как концептуальные сценарии, представляющие ту или иную рекламную ситуацию [3]. Текстовые миры рекламы являются моделями

дискурсивного понимания, которые создаются специально для целей данного типа коммуникации. Согласно принципу конструктивизма рекламист, или субъект дискурсивной деятельности, рассматривается нами как продуцент текстовых миров, принимающий во внимание задачу реципиента реконструировать их, опираясь как на собственно лингвистическую информацию, представленную в тексте, так на объем имеющихся в распоряжении фоновых знаний. Релевантной в данном контексте оказывается мысль о том, что текстовый мир является концептуально-сложной структурой, реализуемой набором поддающихся наблюдению конструктивных элементов, которые составляют представление о его строении, – *действующие лица, место, время* [2, 4, 5]. В пространстве одного текстового мира могут одновременно возникать несколько ментальных репрезентаций, задающих векторы смысловой интерпретации. Это *дейктические производные миры*, возникающие в результате отклонений от названных параметров. Изменения концептуализируются как происходящие в том же текстовом мире, но с другим местоположением или в другое время, либо с акцентом на других сущностях. Рассмотрим типовые модели обсуждаемой разновидности производных миров в британской рекламе.

1. *Ретроспективные*: референция к прошлым событиям, возникающим как обратные кадры, «отматывающие» время назад. Это частотный в британской рекламе прием, при котором описание продукта и его свойств прерывается эпизодом из прошлого, подтверждающим репутацию производителя и качество продукта. Доминирующими грамматическими маркерами выступают глаголы в Present Perfect, Past Simple и Past Perfect, а также обстоятельства времени. Ср.:

*Delicious pork sausage meat wrapped in light puff pastry. Wall's family butchers first **opened** for business at St James' Market, London **in 1786** and **became famous** for its commitment to quality. **Today**, Wall's proudly combines light, puff pastry with great tasting flavours to bring you a range of full of filling pastries, delicious eaten hot or cold. Our Wall's pastries are free from artificial colours, flavours and hydrogenated fat* (реклама сосисок в тесте).



В приведенном примере очевидно изменение временных параметров текстового мира, который первоначально установлен во временной зоне настоящего, о чём свидетельствует название (*sausage meat wrapped in puff pastry*) и характеристика рекламируемого продукта (*delicious, light*) в первом предложении. Ретроспективный производный мир открывается благодаря изменению временного параметра (*first opened, in 1786, became famous*), чтобы подчеркнуть надежность производителя и качество продукта. Дальнейший переход в зону настоящего (*today*) связан с презентацией продукта как результата более чем трехсотлетнего опыта фирмы, которая предлагает товар, привлекающий рядом свойств (*great tasting flavours, delicious eaten hot or cold, free from artificial colours, flavours and hydrogenated fat*).

Открытие ретроспективных производных миров нередко сопровождается обращением к тем или иным **традициям**. Речь идёт как об общекультурных традициях, которые выступают элементами социокультурной интеграции людей, так и о традициях производства. Семантический спектр понятия включает определенный комплекс укоренённых компанией-производителем способов производства, а также передачу готового продукта потребителям. Стремление подчинить интеллектуальную инициативу покупателей авторитету традиции можно проследить в следующем примере (реклама пирогов с фруктами и ягодами). Ср.:

*Bakewell Tart. Pastry case filled with plum and raspberry jam (11%) and almond flavoured sponge (28%), topped with decorated fondant icing (27%).*

***Between 1894 and 1977 the Nippy waitress was a familiar feature of Lyons Corner Houses all over Britain. "Nipping around" in her smart uniform and matching hat to serve tea and cake, she became a national icon symbolising this very British teatime institution.***

*Today Lyons invite you to continue the tradition and bring teatime back, whether treating family and friends or maybe just yourself to a good cup of tea and a delicious Lyons cake. Serve with a raised eyebrow and a knowing smile.*

Текстовый мир конструируется в зоне настоящего времени. Центральный объект – рекламируемый продукт (*Bakewell Tart*), который характеризуется с точки зрения входящих ингредиентов (*plum and raspberry jam, almond flavoured sponge, topped with decorated fondant icing*). Переключение в производный мир осуществляется за счёт изменения дейктических координат времени (*between 1894 and 1977*), места (*Lyons Corner Houses*) и введения новой сущности (*the Nippy waitress*).

Ретроспективный производный мир открывает сцену традиционного британского чаепития, установленную в XIX веке и связанную с деятельностью крупной британской компании *J. Lyons & Co (Lyons Corner Houses all over Britain)*. С 1926 г. *nippis* называли официанток, которые работали в кондитерских, принадлежащих данной компании (англ. прил. *nippy* – ловкий, проворный). Во время работы они носили особую униформу (*smart uniform*) с обязательным атрибутом – подходящей шляпкой (*matching hat*). С 20-х гг. XX века образ красотки-ниппи стал активно использоваться в рекламных целях, что превратило его в национальную икону (*national icon symbolising this very British teatime institution*), символизирующую английское чаепитие. Представляется, что в британской рекламе традиции производства включают в себя аспект особого уважения к переданному опыту как дару прошлых поколений. Переход в базовый текстовый мир (*Today Lyons invite you to continue the tradition*) не только подчеркивает значимость опыта предшественников, но и стремление поддерживать более столетия популярную традицию, которая воспринимается в связи с рекламируемым продуктом (*delicious Lyons cake*).

2. **Перспективные:** временная референция к будущему (глаголы во времени Future Simple), моделирование действий или состояний, которые адресат должен мысленно предвоплотить, материализовать в собственном сознании, визуализировать ситуацию, в которой он выгодно связан с рекламируемым продуктом. Ср.: *Batchelors Cup A Soup Chicken. With a Cup a Soup to hand it'll*



*only take a moment to stir up a snack that's tasty, warm and satisfying but you'll probably want to give yourself a bit longer to relax and enjoy it* (реклама супа).

В данном рекламном произведении также конструируется желаемая для рекламиста ситуация ближайшего будущего. Подчеркивается, что вкусное, тёплое и сытное блюдо готовится настолько быстро (*it'll only take a moment to stir up a snack that's tasty, warm and satisfying*), что адресат вероятно захочет продлить удовольствие от процесса его употребления (*you'll probably want to give yourself a bit longer to relax and enjoy it*).

3. **Ретроспективно-перспективные:** соположение временных пластов по модели *настоящее – прошедшее – будущее*. Текстовый мир имеет несколько ракурсов реализации: ретроспективные и перспективные производные миры открываются из временной зоны настоящего для создания более сложного образа продукта и процесса его создания. Ставится задача не просто проинформировать потребителя об утилитарных свойствах продукта (что кажется понятным и очевидным в силу того, что продукт, сам по себе, может иметь только функциональные характеристики), но сделать рекламное произведение эмоционально-привлекательным, то есть подчеркнуть особенности, формирующие позитивную оценку покупателя в отношении продукта. Ср.:

*Tuna chunks in spring water.*

*John West, the fisherman, was a real stickler for quality, believing that the best way to get hold on the best fish was to take care of the fishing himself. Following his proud example, we also have our own boats and we hand select our tuna for guaranteed quality, keeping true to the pioneering spirit of our Founder. It means that our quality today is as consistent as it has always been and that we will continue to serve you the finest and tastiest wild tuna the oceans have to offer.*

*100% Traceable Hand Selected Quality Fish* (реклама консервов из тунца).

В приведенном примере такой оценкой является качество продукта, которое сложилось как отличительная особенность фирмы. Ретроспективный производный мир открывает историю основателя фирмы – рыбака Джона Веста

*(John West, the fisherman, was a real stickler for quality)*, который был приверженцем высоких стандартов и сам следил за тем, как происходил отлов рыбы *(was to take care of the fishing himself)*. Далее открывается сцена, представляющая положение дел фирмы в настоящее время, которая остается верной принципам безупречного качества, заложенным идейным вдохновителем *(keeping true to the pioneering spirit of our Founder, our quality today is as consistent as it has always been)*. Проспективный мир, маркированный формой глагола в будущем времени *(we will continue to serve you the finest and tastiest wild tuna)*, отображает социально приемлемую миссию, которую возлагает на себя компания по дальнейшему совершенствованию качества продукта.

Текстовые миры британской рекламы представляют собой абстрактные конструкты, реализующиеся в рекламном дискурсе как ментальные репрезентации, благодаря которым происходит осмысление коммерчески-ориентированных производений. Дейктические производные миры – своеобразные «окна», встроенные в «здание» текстового мира, которые открываются, чтобы обеспечить детализацию рекламной ситуации. В британской рекламе обнаруживаются ретроспективные, проспективные и ретроспективно-проспективные модели дейктических производных миров, которые акцентируют внимание на ведущих антропоцентрах (адресанте и адресате) в аспекте коммуникативных характеристик, имеющих имиджевый характер. Ретроспективный ракурс реализуется в рамках коммуникативной тактики положительной презентации адресанта-производителя. Подчеркивается его авторитет, репутация, профессиональное мастерство, утвержденное более чем вековой историей. Этот тип производных миров выявляет традиционность как одну из примечательных черт британской рекламы. Проспективный ракурс выводит на первый план фигуру адресата, образ которого проектируется в тесной связи с рекламируемым продуктом. Акцентируется забота о клиенте, его интересах, что, не только отражает стремление сократить социально-психологическую дистанцию между двумя сторонами, но установить собственную схему потребления продукта, представить желаемую будущую ситуацию как легко реализуемую.



Более сложный тип отношений между антропоцентрами устанавливает ретро-спективно-перспективная модель, которая сопоставляет три значимые сущности – адресанта, адресата и рекламируемый продукт. Во главе угла не просто качество производимых продуктов, но философия фирмы-производителя как система убеждений, ценностей, а также перспектив дальнейшей работы на благо покупателя, что, в целом, вуалирует импозитивные смыслы, традиционно ассоциируемые с коммерческой рекламой, а также выявляет тенденцию к слиянию утилитарно-прагматического модуса её существования с социальным.

### **Библиографический список**

1. Кубрякова, Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира [Текст] / Е. С. Кубрякова. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
2. Gavins, J. The Text World Theory: An Introduction [Текст] / J. Gavins. – Edinburgh University Press, 2007. – 193 p.
3. Hidalgo Downing, L. World creation in advertising discourse [Текст] / L. Hidalgo Downing // Revista Alicantina de Estudios Ingleses. – № 13. – 2000. – pp. 67–88.
4. Semino, E. Language and World Creation in Poems and Other Texts [Текст] / E. Semino. – Longman: London and New York, 1997. – 273 p.
5. Werth, P. Text Worlds: Representing Conceptual Space in Discourse [Текст] / P. Werth. – London: Longman, 1999. – 390 p.

### **Bibliography**

1. Kubryakova, E. S. Language and Knowledge: On the way of getting knowledge about language: Parts of Speech in Cognitive Perspective. The Role of Language in World Understanding [Text] / E. S. Kubryakova. – M.: Yazyki Slavyanskoy kultury, 2004. – 560 pp.
2. Gavins, J. The Text World Theory: An Introduction [Текст] / J. Gavins. – Edinburgh University Press, 2007. – 193 p.
3. Hidalgo Downing, L. World creation in advertising discourse [Текст] / L. Hidalgo Downing // Revista Alicantina de Estudios Ingleses. – № 13. – 2000. – pp. 67–88.
4. Semino, E. Language and World Creation in Poems and Other Texts [Текст] / E. Semino. – Longman: London and New York, 1997. – 273 p.
5. Werth, P. Text Worlds: Representing Conceptual Space in Discourse [Текст] / P. Werth. – London: Longman, 1999. – 390 p.

УДК 811.112.2'42:27-535

ББК 95.4(2Р-4Н-2Н)

**Плисов Евгений Владимирович**

кандидат филологических наук,

доцент

кафедра немецкой филологии

Нижегородский государственный лингвистический университет

им. Н.А. Добролюбова

Нижний Новгород

**Plisov Evgeny Vladimirovitch**

Candidate of Philology,

Assistant Professor

Department of German Philology

Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov

Nizhny Novgorod

e\_plisov@mail.ru

**Сугубая ектения как частотный литургический текст: анализ переводов на немецкий язык в контексте богослужебного использования<sup>1</sup>**

**Litany of fervent supplication as an frequently used liturgical text: analysis of translated versions in the German divine service**

Статья посвящена изучению лексико-семантических особенностей ектении как самостоятельного типа текста в составе немецкого православного богослужения. Установлено, что ектении относятся к потенциально изменяемым текстам богослужения, на которые существенное влияние оказывают внешние исторические условия. Рассмотренные переводные варианты сугубой ектении характеризуются лексико-семантической вариативностью.

The article studies the lexical-semantic features of the litany as an independent type of text and as a part of the German Orthodox divine service. The paper proves that the litany is a variable part of the service which is strongly influenced by external historical factors. The translated versions of the litany of fervent supplication are also characterized by lexical-semantic variability.

**Ключевые слова:** ектения, богослужебный текст, немецкое православное богослужение, перевод, вариативность.

**Key words:** litany, liturgical text, German Orthodox divine service, translation, variability.

Современная религиозная ситуация в Германии отличается неоднородностью: около 60% населения причисляет себя к традиционным для Германии католицизму и протестантизму, около 37% заявили о своем

---

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках реализации государственного задания Министерства образования и науки Российской Федерации, проект 1321 «Современный религиозный дискурс: структура и стратегии развития».



внеконфессионализме [8]. Количество православных и представителей древних восточных церквей насчитывает от 1,5 до 2 миллионов человек. Подобная многоликость предопределяет языковую вариативность национального языка, социолингвистические характеристики которого определяются целым рядом факторов – демографических, социальных, политических, исторических, географических и социально-психологических [10, с. 329]. В отечественной лингвистике проблемами вариативности немецкого языка в различных аспектах занимались В.М. Жирмунский, А.И. Домашнев, А.Л. Зеленецкий, П.Ф. Монахов, Н.И. Филичева, Н.Н. Семенюк, Л.Б. Копчук и многие другие. Начиная с 1990-х гг., проблематика работ, посвященных языковой вариативности в немецком языке, существенно расширилась, в основном, за счет исследований регионального и национально-культурного варьирования его национальных вариантов, взаимодействия этнически обусловленных субстандартов немецкого языка в эмигрантской среде, внутриязыковой дивергенции, культурно-специфических различий между группами внутри немецкого социума. Существенное влияние на тематику и содержание этих работ оказали труды по полицентризму немецкого языка таких зарубежных германистов, как У. Аммон, Х. Бикель, Я. Эбнер, К. Фёльдес, В. Беш, Ш. Зондерэггер, К. Майер, П. Поленц, Т. Штудер, В. Хаас и др.

К факторам, определяющим вариативность языка, следует отнести и принадлежность говорящего к определенной религии или религиозному течению. Сложность конфессиональных вариантов обуславливается как общими свойствами языка, так и специфическими особенностями их системы и функционирования. Изучение вариативности в современных религиолектах и конфессиолектах свидетельствует о важности сочетания лингвистического и социолингвистического аспектов. Различные взаимодействия конфессиолектов по отношению друг к другу и их подчиненность по отношению к немецкому литературному языку усложняют их функционирование и определяют их открытость для постоянного влияния социальных факторов.

Настоящая работа посвящена изучению лексико-семантических особенностей сугубой ектении как самостоятельного типа текста в составе немецкого православного богослужения. Актуальность исследования обусловлена тем, что ектения является неотъемлемым структурным элементом каждого богослужения и со временем стала часто используемым молитвословием православной церкви. Но при этом ектения не становилась объектом комплексного исследования, которое бы выявило ее структурные и содержательные особенности, реализуемые в зависимости от местоположения в составе богослужения и от других социолингвистических факторов.

Первые упоминания о молитвах, которые послужили прообразом для сегодняшних ектений, относятся еще к апостольским временам [18, с. 512]. Во времена становления христианского богослужения ектения не имела четкой формы. Это обусловлено различными литургическими особенностями. Ектения обладает усложненным диалогическим характером [15]. Цельная в коммуникативном отношении молитва делится на краткие прошения, которые сопровождаются пением еще более кратких молитвенных восклицаний «Господи, помилуй», «Поддай, Господи» или «Тебе, Господи». Количество прошений, местоположение в составе чина, кто (священник, диакон) произносит прошения и кто поддерживает прошение молитвой (община, хор, чтец), варьировалось в течение истории. Несмотря на указанную специфику, в церкви сложилось общее понимание того, за кого и о чем должны быть прошения: практически во всех литургических обрядах есть прошения о единстве церкви, о епископе, о мире во вселенной, о присутствующих и отсутствующих членах общины. Аналогом ектении в западном богослужении (католическом и протестантском) является литания, композиция и локализация которой в составе богослужения также подвергались изменениям [7; 13; 1, S. 97-101]. Литания относится к основным формам литургических молитв римской традиции [16, с. 87]. С языковой точки зрения, тексты ектений реализуют практически весь комплекс коммуникативных функций, присущих



литургическому дискурсу в целом: собственно коммуникативную, директивную, функцию призывания, функцию приношения, функцию социализации, аккумулятивную, функцию актуализации будущего, функцию выражения веры, функцию самопознания и самореализации [9].

В современном православном богослужении ектении входят в состав всех служб суточного круга богослужения (кроме часов и изобразительных), чина Божественной литургии и многих чинопоследований Евхология. В состав православного богослужения входят четыре основных вида ектений, которые отличаются друг от друга по месту, функции и содержанию: великая (мирная), малая, сугубая и просительная. За время существования немецкого православия было создано несколько переводов богослужения на немецкий язык. Материалом исследования послужило несколько переводов с церковнославянского языка (ЦСЯ) [11, с. 24-26], которые уже имеют традицию использования в немецком богослужении: перевод игумена Гавриила (Бультмана) 1980-х гг. (П 1) [2], перевод насельников Мюнхенского монастыря преп. Иова Почаевского 1980-х гг. (П 2) [3], перевод протоиерея Алексея Мальцева (начало XX в., по изданию 1988 г.) (П 3) [4], перевод авторского коллектива под руководством игумена Венедикта (Шнайдера) 2010 г. (П 4) [6]. В качестве примера приведем фрагмент переводов сугубой ектении, которая включает 9 прошений и относится к наиболее частотным в богослужении.

Таблица 1. Переводы сугубой ектении на немецкий язык

ЦСЯ	П 1	П 2	П 3	П 4
<i>Рцем вси от всея души, и от всего помышления нашего рцем</i>	<i>Sprechen wir alle aus ganzer Seele und aus unserem ganzen Gemüte,</i>	<i>Lasset uns alle sprechen, aus ganzem Herzen und ganzem Geiste, lasset uns sprechen</i>	<i>Lasset uns alle sagen von ganzer Seele, und von ganzem Gemüt lasset uns sagen:</i>	<i>Lasset uns alle sagen mit ganzer Seele, und mit ganzem Verstand</i>

	<i>sprechen wir:</i>			<i>lasset uns sagen</i>
<i>Господи Вседержите лю, Боже отец наших, молим Ты ся, услыши и помилуй</i>	<i>Herr, Allherrscher, Gott unserer Väter, wir flehen zu Dir: Erhör uns und erbarme Dich</i>	<i>Herr, Allherrscher, Du Gott unserer Väter, wir bitten Dich, erhöre uns und erbarme Dich</i>	<i>Herr, Allherrscher, Gott unserer Väter, wir bitten Dich, erhöre uns und erbarme Dich</i>	<i>Herr, Allherrscher, du Gott unserer Väter, wir bitten dich, erhöre uns und erbarme dich</i>
<i>Помилуй нас, Боже, по велицей милости Твоей, молим Ты ся, услыши и помилуй</i>	<i>Erbarne Dich unser, Gott, nach Deiner großen Huld. Wir flehen zu Dir: Erhör uns und erbarm Dich (...)</i>	<i>Erbarne Dich unser, o Gott, nach Deiner großen Barmherzigkeit, wir bitten Dich, erhöre uns und erbarme Dich (...)</i>	<i>Erbarne Dich unser, o Gott, nach Deiner großen Barmherzigkeit, wir bitten Dich, erhöre uns und erbarme Dich (...)</i>	<i>Erbarne dich unser, o Gott, nach deinem großen Erbarmen, wir bitten dich, erhöre uns und erbarme dich (...)</i>

Для исследователя представляют интерес различные варианты перевода ектении с точки зрения содержания и качества перевода, однако представляется целесообразным в качестве подготовительного этапа осветить вопросы композиционного разнообразия переводных вариантов ектении и социолингвистические особенности их функционирования. Среди переводов только П 4 имеет одинаковое количество прошений с исходным текстом. В остальных переводах эта ектения содержит разное количество прошений. В П 3 и П 2 отсутствует прошение *о милости, жизни, мире, здравии, спасении, посещении, прощении и оставлении грехов рабов Божиих, братии святого храма сего*, по-видимому, в связи с тем, что авторы используют различные



редакции ектении. В ходе исследования мы установили, что в дореволюционных текстах литургии это прошение в сугубой ектении также отсутствует [20, с. 41]. Прошение было добавлено в сугубую ектению только в издании Службника 2004 г. Эксперты указывают на церковную практику использования этого прошения – оно используется в чине вечерни и утрени, а также включено в состав ектений, входящих в различные чинопоследования, например, Чинопоследование Святаго Миропомазания [19, с. 159].

В П 1 местоположение пятого прошения не соответствует исходному тексту. Это обусловлено, на наш взгляд, творческим подходом самого автора к переводу. После сугубого моления *о Святейшем Патриархе (имярек), и о господине нашем преосвященнейшем митрополите...* автор счел возможным сначала разместить прошение *о братьях наших, священницех, священномонасех* и только потом прошение *о Богохранимей стране нашей, властех и воинстве ея*. Это обусловлено, скорее всего, тем, что переводчик не хотел разрывать единую в смысловом отношении молитву о церковном священноначалии.

В ходе исследования было установлено, что ектении отражали те исторические условия, в которые попадала церковь [14]. В наше время также известны многочисленные тексты трансформированной сугубой ектении [12].

Сопоставительная лексическая характеристика переводов сугубой ектении позволяет установить как общность переводов, так и некоторые различия. В первом прошении для передачи церковнославянского *рцем* в П 1 используется глагол *sprechen*, а в П 2 глагольная конструкция «модальный глагол + инфинитив»: *lasset sprechen*, в П 3 и П 4 *lasset sagen*. Анализ лексикографических источников [5] позволяет нам установить предпочтительность использования глагольной связки с модальным глаголом *lassen*, который в П 2-П 4 выражает значение побуждения. В отношении вариации глагольных номинаций в П 2-П 4 *sprechen* и *sagen* оба варианта можно признать допустимыми, так как сохраняется тождественность содержания. В переводе встречается вариативность при переводе

существительного *душа*: *Seele* и *Herz*. Оба варианта можно признать допустимыми, но предпочтение следует отдать *Seele*, так как при сопоставлении набора лексико-семантических вариантов было установлено: *Seele* в первом значении – «душа», то же значение выделяется у слова *Herz* во втором лексико-семантическом варианте [5]. Соответственно, использование слова в первом варианте значения представляется более предпочтительным. Также в этом прошении присутствует вариация при выборе существительного *помышление*. В П 1 и П 3 используется существительное *Gemüt*, в П 2 *Geist* и в П 4 *Verstand*. П 2 и П 4 наиболее точно передают смысл оригинала. Их можно считать синонимичными и допустимыми, так как в этих переводах сохраняется тождественность содержания. Существительное *Gemüt* используется, в первую очередь, в значении «нрав; характер; душа; ум».

Во всех четырех вариантах перевода второго прошения, кроме идентичности синтаксической структуры, авторы используют одни и те же лексические номинации. Отклонения незначительны, например: *Боже отец наших* – *Du Gott unserer Väter; Gott unserer Väter*. В немецком языке использование местоимения *du* в вокативной функции встречается очень часто. В этом прошении местоимение *Du* следует рассматривать не как дополнительно привнесенный лексический элемент, а в большей степени как формант, обеспечивающий функционирование вокативной конструкции. В этом прошении присутствует также вариация глагольных номинаций: *молим* – *flehen; bitten*. Эти варианты перевода можно признать синонимическими и допустимыми, так как во всех случаях сохраняется тождественность содержания и возвышенная стилистическая окраска. Оба варианта сопровождаются в словаре Duden пометой «gehoben» («возвышенное»).

В следующих трех прошениях лексическая вариативность также незначительна, например, при выборе существительного: *милость* – *Huld; Barmherzigkeit; Erbarmen*. Эти варианты перевода можно признать синонимическими и допустимыми, так как во всех случаях сохраняется



тождественность содержания и возвышенная стилистическая окраска. Все три варианта сопровождаются в словаре Duden пометой «gehoben».

В шестом прошении примечателен выбор слова при передаче церковнославянского *священномонах*. Во всех переводах используется неологизм. В П 1 *Mönchpriester*, а в П 2-П 4 *Priestermönch*. Если посмотреть на словообразовательный механизм слова *священномонах*, то мы увидим, что *монах* является главным словом, а *священно-* только уточняет принадлежность его к священству. И поэтому, на наш взгляд, перевод *Mönchpriester* в П 1 не совсем точный. В этом прошении в П 1 также примечателен способ передачи церковнославянского *священницы*. Автор в своем переводе использует *Priester und Diakone*, стремясь, по-видимому, пояснить, кто участвует в священнодействии при богослужении и за кого нам следует молиться. Также в П 1 переводчик упоминает отдельно *Mönch*, что не соответствует оригиналу.

В восьмом прошении мы наблюдаем вариацию при выборе существительных: *спасение – Heil; Errettung; оставление – Nachlaß und Vergehen; Vergebung*. Все варианты можно признать синонимическими и допустимыми, так как в них сохраняется тождественность содержания. Здесь следует только отметить, что существительное *Errettung* обладает возвышенной стилистической окраской. Автор в П 1 творчески отнесся к переводу и церковнославянское *оставление* выразил двумя словами. *Nachlaß* употребляется в значении «ослабление, уменьшение», в дополнение автор использует *Vergehen* в значении «прекращение, исчезновение». *Vergebung* также, как в церковнославянском *оставление*, обозначает оставление, прощение грехов. Все варианты сопровождаются в словаре Duden пометой «gehoben».

В девятом прошении встречается вариация при передаче слова *всечестный*: П 1 – *hochverehrt*, П 2 и П 3 – *ehrwürdig*, П 4 – *allehrwürdig*. Все номинации в лексическом отношении обозначают одно и то же качество, а возвышенная стилистическая окраска достигается использованием

усилительных полупрефиксов *hoch* и *all*. Также в этом прошении наблюдаем вариацию при переводе существительного *храм*. В П 1, П 3 и П 4 используется *Tempel*, а в П 2 *Haus*. *Tempel* в первом значении – «храм; святилище», а *Haus* используется в значении «дом; здание». Соответственно, использование слова в прямом его значении представляется более предпочтительным.

Таким образом, анализ лексических особенностей переводных текстов сугубой ектении позволяет нам сделать следующие выводы. При переводе полностью сохраняется структура церковнославянского оригинала. Лексическая вариация затрагивает, в основном, знаменательные части речи: существительные, глаголы, прилагательные. Вариативность в переводе этих лексем в П 2-П 4 представляется вполне оправданной и допустимой. Чаще всего используются слова-синонимы, стилистическая окраска, как правило, сохраняется и соответствует возвышенному характеру церковнославянского оригинала. В П 1 в целом сохраняется и адекватно передается смысл сугубой ектении. Однако, для этого варианта перевода используется литературно-нормативная лексика (невозвышенная). Иногда автор использует неточные лексические эквиваленты. На наш взгляд, П 1 более подходит для ознакомления с содержанием литургии и других чинопоследований, чем для богослужебного использования. Потенциальная открытость текста ектении для новых прошений и вариативность в переводных вариантах подтверждают тезис о том, что религиозный язык может выступать в роли парадигматизатора конфессиональных влияний и изменений [17, с. 127]. Традиции использования в богослужебной практике различных переводных версий свидетельствует о том, что ектении относятся к потенциально изменяемым текстам богослужения: при наличии особых нужд в жизни Церкви и народа возможно изменение или добавление особых прошений в тексты ектений. Социолингвистические факторы повлияли и на лексико-семантическую вариативность текста сугубой ектении.

#### **Библиографический список**

1. Bayer, K. *Religiöse Sprache* / K. Bayer. – Münster, 2004. – 121 S.



2. Die Göttliche Liturgie des heiligen Johannes Chrysostomos // Evdokimov P. Das Gebet der Ostkirche / dt. von G. Bultmann. – Graz, Wien, Köln, 1986. – S. 139–198.
3. Die Göttliche Liturgie des heiligen Johannes Chrysostomos // Orthodoxes Gebetbuch / in deutscher Sprache erscheint mit dem Segen S.E. Mark. – Berlin, München, 1989. – S. 59–88.
4. Die göttliche Liturgie unseres heiligen Vaters Johannes Chrysostomos. Übersetzt von A. Maltzew. 2., erweiterte Auflage. – Leipzig, 1988. – 144 S.
5. Duden Deutsches Universalwörterbuch. Hrsg. von der Dudenredaktion. 5., überarb. Auflage. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich, 2003. – 1892 S.
6. Göttliche Liturgie (Text). Übersetzung der Liturgischen Kommission [Электронный источник]. – URL: [http://www.orthpedia.de/index.php/Göttliche\\_Liturgie\\_\(Text\)](http://www.orthpedia.de/index.php/Göttliche_Liturgie_(Text)) (дата обращения : 10.10.2012).
7. Janeras, S. Ektenie / S. Janeras // Lexikon für Theologie und Kirche. Bd. 3. – Freiburg, Basel, Wien, 2006. – S. 575–576.
8. Religionen & Weltanschauungs-Gemeinschaften in Deutschland: Mitgliederzahlen [Электронный источник]. – URL: // <http://www.remid.de/statistik> (дата обращения : 10.02.2014).
9. Баич, Р. К вопросу о коммуникативных функциях литургического дискурса / Р. Баич, К. Кончаревич // Церковь и проблемы современной коммуникации. – Нижний Новгород, 2007. – С. 15–27.
10. Берков, В. П. Современные германские языки / В. П. Берков. – М., 2001. – 336 с.
11. Всенощное бдение и Литургия. – М., 2006. – 288 с.
12. Журнал № 103 заседания Священного Синода Русской Православной Церкви от 24 декабря 2008 года [Электронный источник]. – URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/514547.html> (дата обращения : 10.02.2014).
13. Иванюк, Б. П. Жанры литургической поэзии: антифон, канон, кондак, литания, молитва / Б. П. Иванюк // Филологос. – 2012. – №15(4). – С. 23–28.
14. Колышкин, А. Кто отнимал храмы у Русской Церкви? / А. Колышкин [Электронный источник]. – URL: [http://www.religare.ru/2\\_28869.html](http://www.religare.ru/2_28869.html) (дата обращения : 10.02.2014).
15. Матвеева, И. В. Ролевые отношения коммуникантов в современной немецкоязычной проповеди / И. В. Матвеева // Вестник НГЛУ им. Н. А. Добролюбова. – 2013. – № 23. – С. 56–63.
16. Плисов, Е. В. Композиционные и лексико-грамматические особенности священнической молитвы на часах (на примере немецких католических молитв) / Е. В. Плисов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Филологические науки». – 2012. – № 6(70). – С. 87–91.
17. Плисов, Е. В. Немецкий религиозный текст в условиях поликонфессиональности / Е. В. Плисов. – Нижний Новгород, 2013. – 160 с.
18. Скабалланович, М. Толковый Типикон. Объяснительное изложение Типикона / М. Скабалланович. – М., 2004. – 815 с.
19. Требник. – Београд, 1983. – 521 с.
20. Чин Священныя и Божественныя литургии, иже во святых отца нашего Иоанна Златоустаго. – Киев, 1896. – 97 с.

## Bibliography

1. Bayer, K. Religiöse Sprache / K. Bayer. – Münster, 2004. – 121 S.
2. Die Göttliche Liturgie des heiligen Johannes Chrysostomos // Evdokimov P. Das Gebet der Ostkirche / dt. von G. Bultmann. – Graz, Wien, Köln, 1986. – S. 139–198.
3. Die Göttliche Liturgie des heiligen Johannes Chrysostomos // Orthodoxes Gebetbuch / in deutscher Sprache erscheint mit dem Segen S.E. Mark. – Berlin, München, 1989. – S. 59–88.
4. Die göttliche Liturgie unseres heiligen Vaters Johannes Chrysostomos. Übersetzt von A. Maltzew. 2., erweiterte Auflage. – Leipzig, 1988. – 144 S.
5. Duden Deutsches Universalwörterbuch. Hrsg. von der Dudenredaktion. 5., überarb. Auflage. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich, 2003. – 1892 S.
6. Göttliche Liturgie (Text). Übersetzung der Liturgischen Kommission [Electronic resource]. – URL: [http://www.orthpedia.de/index.php/Göttliche\\_Liturgie\\_\(Text\)](http://www.orthpedia.de/index.php/Göttliche_Liturgie_(Text)) (date of usage : 10.10.2012).
7. Janeras, S. Ektenie / S. Janeras // Lexikon für Theologie und Kirche. Bd. 3. – Freiburg, Basel, Wien, 2006. – S. 575–576.
8. Religionen & Weltanschauungs-Gemeinschaften in Deutschland: Mitgliederzahlen [Electronic resource]. – URL: // <http://www.remid.de/statistik> (date of usage : 10.02.2014).
9. Bajič, R. K voprosu o komunikativnyh funkcijach liturgičeskogo diskursa / R. Bajič, K. Končarevič // Tserkovj i problemy sovremennoj komunikacii. – Nižnij Novgorod, 2007. – S. 15–27.
10. Berkov, V. P. Sovremennyye germanskije jazyki / V. P. Berkov. – M., 2001. – 336 s.
11. Vsenoščnoje bdenije i Liturgija. – M., 2006. – 288 s.
12. Žurnal № 103 zasedanija Svjaščennogo Sinoda Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi *ot 24 dekabrja 2008 goda* [Electronic resource]. – URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/514547.html> (date of usage : 10.02.2014).
13. Ivanjuk, B. P. Žanry liturgičeskoi poezii: antifon, kanon, kondak, litanija, molitva / B. P. Ivanjuk // Filologos. – 2012. – №15(4). – S. 23–28.
14. Kolyškin, A. Kto otnimal hramy u Russkoj Cerkvi? / A. Kolyškin [Electronic resource]. – URL: [http://www.religare.ru/2\\_28869.html](http://www.religare.ru/2_28869.html) (date of usage : 10.02.2014).
15. Matveeva, I. V. Rolevyje otnošenija komunikantov v sovremennoj nemeckojazyčnoj propovedi / I. V. Matveeva // Vestnik NGLU im. N. A. Dobrolubova. – 2013. – № 23. – S. 56–63.
16. Plisov, E. V. Kompozicionnyje i leksiko-grammatičeskije osobennosti svjaščenničeskoi molitvy na časah (na primere nemeckih katoličeskoi molitvy) / E. V. Plisov // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. Serija «Filologičeskije nauki». – 2012. – № 6(70). – S. 87–91.
17. Plisov, E. V. Nemeckij religioznyj tekst v uslovijah polikonfessionalnosti / E. V. Plisov. – Nižnij Novgorod, 2013. – 160 s.
18. Skaballanovič, M. Tolkovyj Tipikon. Objasnitelnoje izloženie Tipikona / M. Skaballanovič. – M., 2004. – 815 s.
19. Trebnik. – Beograd, 1983. – 521 s.
20. Čin Svjaščennyja i Božestvennyja liturgii, iže vo svjatyh otca našego Ioanna Zlatoustago. – Kiev, 1896. – 97 s.



УДК 811.512.141

ББК 81

**Самситова Луиза Хамзиновна**

кандидат филологических наук,

профессор

факультет башкирской филологии

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы

г. Уфа

**Samsitova Luiza Khamzinovna**

candidate of philology,

professor

Bashkir Philology Faculty

M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University

Ufa

luiza\_sam@mail.ru

**Культурные концепты в эпическом тексте (на материале башкирского народного эпоса «Кузыйкүрпәс менән Маянһылыу»)****Cultural concepts in the epic text (based on the «Kuzyikurpas and Mayanhylu» Bashkir folk epic)**

В статье предпринята попытка проанализировать и систематизировать культурные концепты, выявленные из башкирского народного эпоса «Кузы-Курпес и Маянхылу». Концепты «дом», «время», «мысль», «дорога», «гостеприимство», «слово», «хитрость», «кровь», оппозиция «свой – чужой» представляют сложное образование, понятийное моделирование которых позволяет увидеть их строение и взаимосвязь с ближайшими и отдаленными образованиями.

The article attempts to identify, analyze, and organize cultural concepts identified from the Bashkir folk epic "Kuzyikurpas and Mayanhylu". Concepts of "home", "time", "thought", "road", "hospitality", "word", "cunning", "blood", the opposition "one's own vs someone else's" represent a complex formation, conceptual modeling of which allows to see their structure and the relationship with its immediate and distant derivations.

**Ключевые слова:** лингвокультурология, эпический текст, концепт, культурный концепт, языковая картина мира.

**Key words:** cultural linguistics, epic text, concept, cultural concept, linguistic world view.

Культурологическое изучение концептов связано с изучением текстов, в которых эти концепты закреплены и вербализованы как отражение национальной культуры и сознания. В связи с этим изучение концептов культуры на материале фольклорных текстов представляется особенно актуальным. Фольклор

– хранилище национальной культуры. Фольклорные тексты составляют неотъемлемую часть словарного состава языка, отражающую специфические особенности материальной и духовной культуры народа, его национальный менталитет.

Эпический текст языка является одним из продуктивных источников исследования культурных концептов. Эпос составляет значительную часть духовной культуры башкирского народа.

Башкирский народный эпос «Кузыйкүрпәс менән Маянһылыу» начинается с наречения детей ханов Күсәр и Күсмәс, но позже их разлучают. Отец Маянһылыу Кусер, нарушив обычай, увозит свою семью в дальние края. Главный герой Кузы-Курпес преодолевает все, чтобы найти свою возлюбленную.

Экзогамный обычай брака, запрещающий брать жен из своего рода или племени, осложнял поиск невесты и бракосочетание с ней. Мужчине приходилось преодолевать немало препятствий на дальнем пути к невесте, особенно на ее родине, сталкиваясь с враждебно настроенными людьми из ее рода. Все это художественно выражено в сказании: на пути к Маянһылыу Кузы-Курпес героически преодолевает целую цепь преград, созданных враждебными мифическими существами, нещадно разя всех чудовищ [1, с. 121].

В данном эпосе преобладают концепты «әй» (дом), «вакыт» (время), «уй» (мысль), «юл» (дорога), «кунаксыллык» (гостеприимство), «һүз» (слово), «хәйлә» (хитрость), «кан» (кровь), оппозиция «үз – сит» (свой – чужой).

Во многих башкирских народных эпосах присутствует один из самых популярных образов – *толпар* (*крылатый конь*). А.Ф. Илимбетова и Ф.Ф. Илимбетов образы мифических коней в башкирском народном творчестве разделяют на три группы: 1) небесные, водные, пещерные (подземные) *акбузаты* (*ак+буз+ат*), небесные *хараты* (*һары+ат*), *тураты* (*туры+ат*) и *кугаты*



(*күк+ат*); небесные, водные и пещерные (подземные) *караты* (*кара+ат*). Вторая группа – *крылатые тулпары* и третья – *кони-оборотни*, способные вести человеческий образ жизни. В то же время по некоторым качествам, присущим всем этим сказочным коням, они составляют единое целое: все они наделены человеческим интеллектом и психикой, способностью говорить, то есть обладают признаками, характерными для тотемической идеологии [2, с. 551, 552]. Так в башкирском народном эпосе «Кузыйкүрпәс менән Маянһылыу» от начала до конца эпоса присутствует *күк толпар* (крылатый конь), который помогает Кузы-Курпес преодолеть трудности. Мать Кузы-Курпес Алтынша очень переживает за сына, отправившегося в дальний путь. И ему нелегко покинуть мать. При прощании с матерью Кузы-Курпес говорит ей, что попутчиком ему станет *күк толпар*:

«Ете кабып, бер йотам” бүре килһә,

Атайымдың Күк толпары иш булыр, әсәй,

Иш булыр, әсәй... С. 129.

По представлениям башкир, крылья тулпара никто не должен видеть: он их раправляет лишь в темноте. Перед тем, как взлететь, тулпар советует герою закрыть глаза. Если батыр увидит крылья тулпара, конь погибает. Поэтому суеверные башкиры, подходя ночью к табуну, давали знать о своем приближении, чтобы тулпар успел спрятать крылья. Башкиры верили, что сами лошади в косяке предупреждают мифического коня об опасности [3, с. 76]:  
Караһа, каршы яктан ауыззарын асып, тештәрен ыржайтып, «ете кабып, бер йотам» ете бүре килеп сыкты, ти. Шул сак Күк толпар телгә килеп:

– Камсың менән минең уң як кабырғама һук – һул кабырғамдан кан атылып сығырлык булһын, ә үзең күзеңде йом! – тип әйтте, ти.

Кузыйкүрпәс камсы менән Күк толпарзың уң кабырғаһына һуккайны, һул кабырғаһынан кан атылып сыкты, ти. Үзе күззәрен йомдо, шул арала Күк толпар, ел кеүек осоп, бүреләрзе үтеп тә китте, ти. Шунан Күк толпар:

Инде күзеңде ас та артыңа әйләнеп кара, – тине, ти. Кузыйкүрпәс күзен асып артына әйләнеп караһа, әле тороп калған тау башында, сәстәрен туззырып, әсәһе баһып тора, ти. С. 130.

Доминирующим концептом данного эпоса является «юл» (дорога), так как события, описывающиеся в эпосе, происходят в основном на дороге: Юлдың береһе уңға, икенсеһе һулға китә икән, ти. С. 126. Төш вақыты етерзән алда, кулына корок тотоп, малдар һыулауға төшә тоған йомро юл буйына йәшенеп ятты, ти. С. 128. Кузыйкүрпәс атаһының айбалтаһын ташлап ебәргәйне, оһоз-кырийһыз, дәм караңғы урмандың уртаһынан туп-тура юл һалынды, ти. С. 130. Кузыйкүрпәс, куй көтөүсәһендә кунып, үзенә күк толпарын менеп, иртә менән тағы юлга сығып китте, ти. С. 132. Препятствия на дороге актуализируются через концепт “һукмак” (тропинка), который является синонимом концепта «юл»: Китер алдынан йылкы көтөүсәһе уға:

- Улым, алдыңда бер-береһенән тар ғына һукмак менән бүленеп яткан ике күл булыр. С. 131. Кузыйкүрпәс күк толпарына менде лә тар һукмак менән алға китте, ти. С. 131.

Сердечное объяснение Кузы-Курпеса с Маянхылу имеет значение символического акта: здесь заложена идея дружбы между отдельными племенами, живущими разрозненно, образно выражена тенденция объединения их в единый союз [1, с. 125]. Любовь Кузы-Курпеса и Маянхылу репрезентируется че-



рез концепт «кан» (кровь). Перед смертью Маянхылу на платочке кровью Кузы-Курпеса написала имя любимого – *Кузыйкүрпәс*, своей кровью свое имя: Маянхылыу, сук тирәк янына кире барып, түшенән Кузыйкүрпәскә тип әзерләнгән сигеүле ак куляулығын алып, шуға Кузыйкүрпәс *каны* менән Кузыйкүрпәс тип, үз *каны* менән Маянхылыу тип яззы ла яулыкты Кузыйкүрпәстең кама туны кеңәһенә тыкты, ти. С. 140. Ана шул алмаларзан тамған *канлы* һуттан ике кош яралып, алма ағасы башына ике оя яһанылар, ти. С. 140.

Концепт «хәйлә» (хитрость) составляет текстовую доминанту эпоса «Кузыйкүрпәс менән Маянхылыу», при помощи которой герои добиваются поставленных целей. В эпосе концепт «хәйлә» употребляется как синоним концепта «акыл» (ум):

– һорап-һорап та әйтмәһә, мин һиңә бер *акыл* өйрәтәйем, – тип был әбей Кузыйкүрпәскә ошондай бер *хәйлә* өйрәтте, ти. – Һин әсәйендән бик һәйбәтләп кенә курмас кыззырт. С. 128. Языковыми средствами и способами реализации концепта «хәйлә» в эпосе являются слова разных частей речи (*алдау, хәйләкәр, ялган*), фразеологические единицы (*төп башына ултыртыу*), выражения типа прилагательное + существительное (*хәйләкәр бисә, ялган туй*), сравнения (*һайысқандан һак, төлкөнән хәйләкәр бисә, төлкөнән хәйләкәр карт катын*). От существительного *хәйлә* образуется прилагательное *хәйләкәр* (*хитрый*), которое в предложении употребляется в качестве определения: Бер-береһен йән күреп яратышқан был икәүзең нимә һөйләшкәнән Кутыр башлы колтор таз Карағолдоң һайысқандан һак, төлкөнән *хәйләкәр* бисәһе тыңлап торзо, ти. С. 135.

Одним из значений концепта «акыл» является способность мыслить. Концепт «уй» (мысль) дополняет концепт «акыл», они неразделимы. Концепт «уй» в эпосе употребляется в роли обстоятельства (Шунан һуң Кузыйкүрпәс, нисек тә булһа Маянһылыузы барып табыу *уйына* төшөп, баяғы әбейгә барып кәңәш итте, ә ул әбей шундай *акыл* өйрәтте, ти. С. 128. Ни өсөн тиһәң, төнөн Маянһылыу хақында *уйланып* үткәргәнлектән, ул таң һарғайғанға тиклем керпек тә какмағайны, ти. С. 139.), в роли сказуемого (Кузыйкүрпәс, сөсикмәкте татып карағас, барыр юлым бик озон икән шул әле, тип *уйланы*, ти. С. 131. Күсәр хан был турала көз буйы *уйланы*, кыш буйы уйланы ла, ахыр килеп, яз көнө Кутыр башлы колтор таз әйткәнгә риза булды, ти. С. 136. Ә Кутыр башлы колтор таз әстән генә: «Үз теләгемә ирештем, хәзер инде, минән китеп, әллә кайза бара алмаҫһың, һайыҫқандан һақ, төлкөнән хәйләкәр карт катыным өҫтөнән үзеңде йәш бисә итеп алырға күп калманы инде», – тип *уйланы*, ти. С. 139.).

Концепт “вакыт” (время) является одним из основных в эпическом тексте. Как отмечает Л.Н. Михеева, для мифологического миропонимания характерно представление о том, что каждому изменению в мире соответствует свое особое время со своей ритмикой и длительностью. Время, будучи одной из главных категорий мифологической картины мира, наделено семантикой, сакрализовано и включено в систему ценностей. В первобытном обществе (первый исторический тип мировоззрения, тип восприятия) пространство и время выступают в сознании не в виде нейтральных координат, а в качестве могущественных таинственных сил, управляющих всеми вещами, жизнью людей и даже богов. Уже в древние века складывается аксиологический аспект восприятия времени: если соответствует назначению события – подобающее



время, благовременье. Одно и то же действие может быть успешным, благоприятным или неудачным и опасным в зависимости от того, в какое время оно совершается [4, с. 60, 61]. Согласно классификации Плунгяна, концепт “вакыт”, выявленный из башкирского народного эпоса “Кузыйкүрпәс менән Маянһылыу”, употребляется в пяти “метафорических блоках”:

1. Время – путник: «то, что движется» (Эй китте, эй китте, ти, Кузыйкүрпәс, бер *вакыт* икһез-сикһез диңгез ярына барып ете, ти, был. С. 130.).

2. Время – агрессор: «то, что разрушает» (Маянһылыу һәр *вакыт* ана шул тәзрә төбөндә, емеш ағастарына карап, һайрашкан коштарзың тауышын тыңлап, Кузыйкүрпәсте уйлап ултырыр булған, ти. С. 135. Кузыйкүрпәс, Күсәр ханда эшләй башлауына хәтһез *вакыт* үтеп китһә лә, тел генә кырза, йылкы араһында булғанлыктан, Маянһылыузы һаман күрә алмай ине әле, ти. С. 135.).

3. Время – субстанция: «то, количество чего можно измерить» (Күп *вакытын* урамда балалар менән уйнап үткәрә ине, ти. С. 127.).

4. Время – контейнер: «то, что включает в себе некоторое событие – длительное (отрезок) или мгновенное (точка)» (Шул *вакыт* баяғы сук турғай якындағы бер ағаска килеп кунды ла сут-сут итеп һайрай башланы, ти. С. 138. Шул *вакыт* ике алма-кош, асыуҙары килеп, был ике дегәнәк-карғаны сукып үлтерзеләр зә қаңылдашып осоп киттеләр, ти. С. 140.

Шул *вакыт* Күк толпар телгә килеп:

– Атайыңдың айбалтаһын ташла! – тине, ти. С. 130.).

5. Время – имущество: «то, чем обладают» (Күсәр хан бик күп *вакыт* үткәс кенә килде, ти. С. 134.) [5, с. 21].

Концепт “өй” (дом) в башкирской языковой картине мира занимает особое место. Синонимом данного концепта является концепт «йорт». Каждый имеет свою специфику, у каждого свое коннотативное значение. Значение концепта «йорт» шире, чем концепт “өй”. Өй – это место проживания человека, тесно связан с семьей, уютom, теплотой. В эпосе концепт “өй” в основном употребляется в роли обстоятельства: Был ике хан *өйзәренә* кайтып килһәләр, үззәре юрағандың дәң килеүен күрәләр. С. 126. Кузыйкүрпәс, Күк толпарзы менеп алып, *өйгә* кайтып, Маянһылыузы эзләп китергә йыйыныуын әйткәс, әсәһе уға ана шулай тип һамакланы, Кузыйкүрпәс тә уға, Күк толпар әйткәнсә, ана шулай һамаклап яуап бирзе, ти. С. 130. *Өйөнә* кайткас, хан яңы алған хезмәтсәһенең шул тиклем көслә егет булыуын ғәжәпләнеп һөйләне, ти. С. 135. Маянһылыу яңғызы бер *өйзә* тора икән. С. 135. Сук турғай, һайрап бөткәс, *өйгә* инеп, Маянһылыузың башына ук килеп кунды, ти. С. 138.

В башкирском языке *йорт* имеет шесть значений: 1) дом, здание 2) двор, усадьба, хозяйство 3) дом, учреждение 4) летовка 5) ист. племя, народ, страна 6) ист. юрт [6, с. 232]. В башкирском народном эпосе «Кузыйкүрпәс менән Маянһылыу» концепт «йорт» используется в значении *дом*:

Был куй, Күсәр хандың саңдауына барып, бакса аша Маянһылыу торған *йорттоң* тәзрә алдына үтеп, телгә килде лә:

Һөйөнсә лә, Маян, һөйөнсә, Маян,

Итәгең-еңең төйөнсә, Маян:

Кузый за Күрпәс килә лә ятыр,

Кузый за Күрпәс килә лә ятыр!.. –

тип һамаклай башланы, ти. С. 132.



Бөтәһе лә әзер булғас, Маяһылыу, Кузыйкүрпәс кеҫәһендәге өс кылды  
Күк толпарзың ялына кушып, башынан һөйөп һыйпағайны, Күк толпар  
шунда ук күззән юғалды – Урал тауы буйына, Кузыйкүрпәстең әсәһе  
*йортон*а кайтып китте, ти. С. 140.

Гостеприимство – основная черта башкирского народа. Концепт «кунаксыллык» (гостеприимство) является одним из базовых в эпическом тексте. Данный концепт репрезентируется через лексему *кунак* (*гость*). Верно отмечает З.Г. Ураксин, *кунак* исконно тюркское, происходит от глагола *кун / кон* садиться, останавливаться, ночевать. Оно, кроме своего основного значения, содержит большой объем этнокультурной информации. Так, в тюркских языках понятие *незванный гость* не содержит отрицательной коннотации, наоборот, *незванный гость* – это гость аллаха (*сақырылмаган кунак – алла куназы*). Ему оказывается особый почет и уважение [7, с. 102]. Гостеприимство присуще всем башкирам. Даже Кусәр хан с уважением относится к своему гостю. В тексте концепт «кунаксыллык» актуализируется через существительное *кунак* и глагол *кунып*: Улар икеһе, бик дуҫ булып, бер-береһенә *кунакка* барышыр, кош сөйөп, төлкө алдырып, бергә һунарға йөрөшөр булғандар, ти. С. 126. Ат еткән ергә ат, хат еткән ергә хат ебәрәп, бик күп *кунак* йыйзылар за зур исем туйы яһанылар, ти. С. 127.

Көтөүсе карт:

– Беззең Күсәр хандан кеше артмаҫ, әйзә, бөгөн бында *кунып* кит, без, килгән кешегә бер баш йылкы һуйып, *кунак* итмәйенсә ебәрмәй торғанбыз, – тине, ти. С. 131.

Көтөүсе карт:

– Һай, безҙең Күсәр хандан кеше артмас. Әйзә, бында *куньп* кит, без килгән кешеләргә бер һыйыр һуя торғанбыз. *Кунак* булырһың, иртән китерһең, – тине, ти. С. 132.

Куй көтөүсе:

Безҙең Күсәр хандан кеше артамы һуң! Әйзә бөгөн бында *куньп* кит, без килгән кешегә бер куй һуя торғанбыз, *кунак* булырһың. Бынан Күсәр ханға алыс түгел, иртәгә иртә менән китерһең, – тине, ти. С. 132.

Текстовую доминанту эпического текста составляет концепт «һүз» (слово), так как без слова невозможно представить не только языковую картину мира, но и все человечество. В башкирском языке есть выражение *һүз көсө* (*сила слова*), которым можно и убить, и оживить. Еще древнегреческий философ Горгий отметил, что “слово есть великий властелин, который, обладая весьма малым и совершенно незаметным телом, творит чудеснейшие дела. Ибо оно может и страх нагнать, и печаль уничтожить, и радость вселить, и сострадание пробудить”. Доброе слово доставляет радость, злое, необдуманное – печаль, горе. Словом можно объяснить, выразить благодарность, желание и т.д. В башкирском народном эпосе “Маянһылыу менән Кузыйкүрпәс” концепт «һүз» вербализуется в основном при описании диалогов: Был *һүззе* ишеткәс, Кузыйкүрпәс эселе-һуыуыклы булып китте, ти. С. 127. Әсәһе:

– Кайҙан алдың был *һүззе*, улым? С. 128. Атаһының *һүзен* тыңлап торған Маянһылыу за, иҫе китеп: «Кузыйкүрпәстән дә көслөрәк егеттәр бармы икән ни?», – тип уйлап куйҙы, ти. С. 135. Береһе «Маянһылыу!...», икенсеһе: «Кузыйкүрпәс!...» тигән *һүззән* башка бер *һүз* зә әйтешә алмай торҙолар, ти. С. 135. Кузыйкүрпәс менән Маянһылыу, ана шулай әйтер *һүззәрен* әйтә алмай, күпмелер вакыт бер-береһенә карашып торғас, ышығыраҡ бер ергә һыйынып, бөтә донъяларын онотоп, пар



күгәрсендәй гөрләшеп, бик озак ултырзылыр, ти. С. 135. *Һүз* в башкирской языковой картине мира актуализируется через фразеологические единицы: Шунуң өсөн улар туйзың иң кызыу мәлендә генә, Күк толпарға атланып, касып китергә *һүз куйыштылар*, ти. С. 136.

Концепты «үз – сит» (свой – чужой), находясь в ряду смысловых оппозиций «якшылык – яманлык» (добро – зло), «яктылык – караңғылык» (свет – тьма), «тыныслык – һуғыш» (мир – война), «дөрөслөк – ялғанлык» (правда – ложь), «дуҫ – дошман» (друг – враг), «мөхәббәт – нәфрәт» (любовь – ненависть), «шатлык – кайғы» (радость – горе), и др., занимают особое место в языковой картине мира. В эпическом тексте, как и в других произведениях, свой ассоциируется с добром, чужой – со злом. В эпосе события происходят в своей и чужой стране, где концепт «үз» употребляется в значении *принадлежащий себе, имеющий отношение к себе*: Көтөүсе уның артынан:

– Инде озак бармаҫһың. Алда Күсәр хандың саңдауы булыр; эшкә ялланғанда хан *үзе* карап ала торған, шуға күрә туранан-тура һин уның *үзенә* бар, – тип калды, ти. С. 133. Күсәр хан Кузыйкүрпәсте *үз* янына сакыртып алып:

– Һин, егет, эшкә ялланмаксы икәнһең, ни һөнәрең бар? – тип һораны, ти. С. 133.

Шунда Күк толпар телгә килеп: «...Бының өсөн минең *үзеңдәге* өс кылымдың береһен балдак кеүек итеп бармағыңа урап ал да балды эсер алдынан ғына шул бармағың менән бер қат болғат. Мине сакырғанда инде ул кылды тегеләр менән бергә кушырһың», – тип әйтте, ти. С. 136. Кутыр башлы колтор таз Карағол, Маянһылыузы *үзенең* атына алып, Күсәр хандың саңдауына кайтып китте, ти. С. 137. Шунан ул *үзе* лә, хат

язып, сук турғайзың аяғына бәйләне лә, үзәге өзәлгәндә кабыр тип, биш-алты бөртөк булһа ла бауырһак тағып ебәрзе, ти. С. 138. *Уның артынан ук, ике улын эйәртеп, Күсәр хан үзе лә йүнәлдә,* ти. С. 139. Кызы артынан сабып килеп еткән Күсәр хан, Маянһылыузы йыуатырға тырышып:

– *Үзеңде үзең бөтөрөп, ул тиклем кайғырма инде, кызым!* С. 139. «Әһә, үзе үк башлап өндәште, эш яйланырға тора былай булғас», – тип уйланы, ти. С. 140. Концепт “сит” вербализуется через отрицательные герои, чужие страны.

Таким образом, культурные концепты, выявленные из башкирского народного эпоса «Кузыйкүрпәс менән Маянһылыу», представляют сложное образование, понятийное моделирование которых позволяет увидеть их строение и взаимосвязь с ближайшими и отдаленными образованиями. Основным средством отражения культурных концептов в эпическом тексте является вербализация. Участвуют в ней различные языковые единицы, которые несут культурную информацию социума. Анализ культурных концептов данного эпоса позволяет понимать высшие ориентиры поведения, присущие башкирской культуре.

#### **Библиографический список**

1. Харисов А.И. Литературное наследие башкирского народа (XVIII – XIX вв.) [Текст]/ А.И. Харисов, 2-е изд., доп. – Уфа: Китап, 2007. – С. 121, 125.
2. Илимбетова А.Ф. Культ животных в мифоритуальной традиции башкир [Текст]/ А.Ф. Илимбетова, Ф.Ф. Илимбетов. 2-е изд., испр. и доп. – Уфа: Гилем, 2012. – С. 551, 552.
3. Сагитов М.М. Культ животных в башкирском фольклоре [Текст]/ М.М. Сагитов // Исследования по исторической этнографии Башкирии. – Уфа, 1984. – С. 76.
4. Михеева Л.Н. Время как лингвокультурологическая категория: Учебное пособие [Текст]/ Л.Н. Михеева. – М.: Флинта: Наука, 2006. – С. 60, 61.



5. Дударева З.М. Контрастивное исследование концептуальной сферы “время” в русской и башкирской языковых картинах мира: Автореф. дисс. докт. наук [Текст]/ З.М. Дударева. – Стерлитамак, 2004. – С. 21.

6. Башкортса-русса һүзлек [Текст]/ Яу. ред. З.Г. Ураксин / Төз. И.М. Агишев һ.б. – М.: Дигора, Русск. яз., 1996. – С. 232.

7. Ураксин З.Г. Этнокультурологическое содержание слова «кунак» (гость) в башкирском языке [Текст]/ З.Г. Ураксин // Межкультурная коммуникация: к проблеме формирования толерантной языковой личности в системе вузовского и школьного лингвистического образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Часть II. – Уфа: БашГУ, 2001. – С. 102.

8. Башкорт халык ижады. IV том. Эпос [Текст]/ Яу. мөх. Ә. Харисов, С. Галин / Баш мөх. Ә. Сөләймәнов. – Өфө: Китап, 1999. – 126 – 140-сы бб.

9. Сәмситова Л.Х. Башкорт фольклоры концептосфераһы. Лингвокультурологик һүзлек [Текст]/ Л. Х. Сәмситова, Г. Р. Ижбаева, Г. Н. Әхмәтшина, Г. М. Байназарова, Г. Н. Килмәкова, Р. М. Ташбулатова. – Өфө: Китап, 2013. – 492 б.

10. Самситова Л.Х. Вербализация культурных концептов в эпическом тексте (на материале башкирского народного эпоса “Урал батыр” [Текст]/ Л. Х. Самситова // Эпический текст: проблемы и перспективы изучения: материалы III Международной научной конференции. – Пятигорск: ПГЛУ, 2010. – С. 30 – 34.

11. Самситова Л.Х. Объективация культурных концептов эпического лингвокогнитивного пространства (на материале башкирского народного эпоса «Алпамыша» [Текст]/ Л.Х. Самситова // Филологическое образование: история, современность, перспективы: материалы Международной научно-практической конференции. – Стерлитамак, 2010. – С. 142 – 144.

12. Самситова Л.Х. Культурные концепты эпического лингвокогнитивного пространства (на материале башкирского народного эпоса «Зухра и Алдар» [Текст]/ Л.Х. Самситова // Актуальные проблемы башкирской и тюркской филологии: сборник научных трудов. Выпуск I. –Стерлитамак, 2013. – С. 289 – 296.

### Bibliography

1. A.I. Kharisov, The literary heritage of the Bashkir people (XVIII – XIX cc.) / A. Kharisov, ed. 2, Ufa, Kitap, 2007. pp. 121, 125.
2. A.F. Ilimbetova. Animal cult in the Bashkir mythic and ritual traditions / A. Ilimbetova, F. Ilimbetov. ed. 2, Ufa: Gilem, 2012. pp. 551, 552.
3. M.M. Sagitov Animal cult in the Bashkir folklore / M. Sagitov // Bashkortostan historical ethnography researches. Ufa, 1984. p. 76.
4. L.N. Mikheeva Time as a category of cultural linguistics: Textbook / L.N. Mikheeva, Moscow: Flinta; Nauka Publishers, 2006. pp. 60, 61.

5. Z.M. Dudareva A contrastive research of the „time“ conceptual sphere in the Russian and Bashkir linguistic world views: author’s abstract / Z. Dudareva. Sterlitamak, 2004. p. 21.

6. Bashkir – Russian Dictionary (Başqortsa-russa hüdlek) / editor-in chief Z. Uraksin / Editors: I. Agishev etc. Moscow.: Digora, Russky yazyk., 1996. p. 232.

7. Z.G. Uraksin The cultural linguistic meaning of the word „qunaq“ in the Bashkir language / Z. Uraksin // Cross-cultural communication: To the problem of formation of a tolerant linguopersonality in the system of modern secondary and higher education: the materials of an All-Russian scientific and practical conference. Part II. Ufa: Bashkir State University, 2001. p. 102

8. The Bashkir folklore (Başqort xalıq ijadı). Vol. IV. Epic / Editor-in-chief. A. Kharisov, S. Galin / Managing editor A. Suleymanov. Ufa: Kitap, 1999. pp. 126 – 140.

9. L. Kh. Samsitova. The conceptual spheres of the Bashkir folklore: a cultural linguistic dictionary / L. Samsitova, G. Izhbayeva, G. Akhmetshina, G. Baynazarova, G. Kilmakova, R. Tashbulatova. Ufa: Kitap, 2013. 492 p.

10. L. Kh. Samsitova. The verbalisation of cultural concepts in an epic text (based on the “Ural batır” Bashkir folk epos) /L. Samsitova // An epic text: the problems and perspectives of study: the materials of the 3<sup>rd</sup> International scientific conference. Pyatigorsk: PSLU, 2010. pp. 30 – 34.

11. L. Kh. Samsitova Objectivation of the cultural concepts of the epic linguocognitive space (based on the „Alpamişa“ Bashkir folk epos / L. Samsitova // Philological Education: history, modern days, perspectives: the materials of the International Scientific and Practical Conference. Sterlitamak, 2010. pp. 142 – 144.

12. L. Kh. Samsitova The cultural concepts of the epic linguocognitive space (based on «Zukhra and Aldar» Bashkir folk epos) / L. Samsitova // The actual problems of Bashkir and Turkic Philology: scientific works collection. Vol. I. Sterlitamak, 2013. pp. 289 – 296.

**Информация о научном журнале**  
**«Вестник Челябинского государственного педагогического университета»**  
**ISBN 1997-98-86**

Журнал учреждён ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет». Свидетельство о регистрации журнала ПИ № ФС77-35205 от 4.02.2009г. Министерством Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.

Журнал включен в перечень периодических научных и научно-технических изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых рекомендуется публикация основных результатов диссертаций на соискание учёной степени доктора наук по педагогике и психологии, филологии и искусствоведению, биологическим наукам и физике (список принят 17.06.2011г. ВАК Российской Федерации).

Журнал включен в Реферативный журнал и Базу данных ВИНТИ. Сведения о журнале публикуются в международной справочной системе по периодическим и продолжающимся изданиям «Ulrich's Periodicals Directory».

Журнал распространяется по подписке – индекс 12695, 70095 в каталоге «Почта России».

В журнале публикуются результаты исследований учёных.

Качество публикуемых статей контролируется редколлекцией, в состав которой входят ведущие ученые ФГБОУ ВПО «ЧГПУ», других вузов России и зарубежных стран.

**Правила оформления рукописи статьи**

Рукопись статьи, объемом не менее 8 страниц, должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате \*. doc или \*. rtf шрифтом Times New Roman Cyr, 14 pt, интервал – 1,5, все поля по 20 мм. В начале статьи помещаются УДК и ББК, фамилия, имя, отчество автора (авторов), ученая степень, ученое звание, город, аннотация объемом 5-6 строк, ключевые слова. Все эти данные предоставляются также на английском языке (см. образец в архиве).

Содержащиеся в статье формулы и символы помещаются в текст с использованием формульного редактора Microsoft Equation. Рисунки должны быть размещены в тексте статьи, ссылки на рисунки в тексте обязательны. Ссылки на первоисточники в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера из библиографического списка и страницы, список размещается в конце статьи с соблюдением ГОСТ 7.1 2003 (116 Kb, zip). (Например, Игнатъева, Т.М. Педагогическое управление [Текст]/Т.М. Игнатъева. – М.: Флинта, 2006.-198с.). Постраничные сноски должны иметь сквозную нумерацию. В конце статьи указываются сведения об авторе (авторах) – место работы: вуз, факультет, кафедра, ученая степень, ученое звание, шифр специальности, согласно номенклатуре научных работников, адрес электронной почты, контактные телефоны, почтовый адрес.

Пристатейный список литературы и сведения об авторе также предоставляются на английском языке после русской версии.

Рукопись статьи подписывается автором (авторами) с фразой: «статья публикуется впервые» и датой.

В редакцию журнала рукопись статьи передается в распечатанном виде на бумаге формата А4 и в электронном виде одним файлом по электронной почте ekaterina\_v87@bk.ru или на диске.

Публикация статей аспирантов осуществляется бесплатно.

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются.

Адрес редакции журнала: 454000, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 69, офис 450, редакция журнала «Вестник ЧГПУ».

Председатель редакционной коллегии – доктор педагогических наук, профессор

Елена Юрьевна Никитина.

Тел. (8-351)-2-39-37-34.

Консультации проводятся в понедельник и среду с 12:00 до 16:00, кандидатом педагогических наук – Зыряновой Екатериной Алексеевной.

Электронная почта редакции ekaterina\_v87@bk.ru, vestnikvak@cspu.ru.

**Information About Academic Journal  
«Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University»**

**ISBN 1997-98-86**

The academic journal was started by the Federal State On-Budget Educational Institution of Higher Professional Education (FSBEI HPE) “Chelyabinsk State Pedagogical University”. Registration certificate PI № FS 77-35205, issued on February, 4, 2009 by the Ministry of Press, Broadcasting and Mass Communications of the Russian Federation.

The journal is included into the list of the scientific and scientific-and-technical publications of Russian Federation, where it is recommended to publish the basic results of the theses for the scientific degree of Doctor of Pedagogics and Psychology, Philology and Art History, Biology and Physics (the list was adopted on June, 17, 2011 by the Higher Attestation Commission (HAC) of the Russian Federation).

The journal is included into VINITI Abstract Journal and Database. Information about the journal is published in «Ulrich’s Periodicals Directory», the international help system on periodicals and ongoing publications.

The journal is distributed by subscription - postal index 12695, 70095 in “The Post-office of Russia” catalogue.

The journal publishes the results of the scientists’ research.

The quality of the articles published is controlled by the editorial staff consisting of the leading scientists of FSBEI HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” and other higher educational establishments of Russia and foreign countries.

**Requirements for Manuscript Copy of the Article**

Manuscript copy of the article, no less than 8 pages, should be typed in the Microsoft Word Text Editor, format \*. doc or \*. rtf, Times New Roman Cyr, 14 pt, spacing - 1,5, margins - 20 mm. UDC (Universal Decimal Classification), BBC (Bibliothecal-Bibliographical Classification), surname, name, patronymic name of the author(s), academic degree, academic rank, city, summary of 5-6 lines, key words are placed at the beginning of the article. All these data should also be presented in English (see sample in the archive).

Formulas and symbols are put in the text with the help of Microsoft Equation Formula Editor. Drawings should be placed in the text, references to the drawings in the text are required. References to the primary sources in the text are inserted in the square brackets indicating the number from bibliography and the page number. Bibliography is placed at the end of the article according to the State Standard 7.1 2003 [www.biblioraphy.ru](http://www.biblioraphy.ru). (For example, Ignatieva, T.M. Pedagogical Management [Text] / T. M. Ignatieva. – M.: Flinta, 2006. - 198 p.). Footnotes should have continuous numbering.

Information about the author(s) - place of work: university; faculty; chair; academic degree; academic rank; specialty code, according to the scientific workers nomenclature; e-mail address; contact phone numbers; postal address should be placed at the end of the article.

Bibliography and information about the author(s) should be presented in English after the Russian version.

Manuscript copy of the article should be signed by the author(s) with the phrase: "The article is published for the first time“, date follows.

Manuscript copy of the article is presented to the editorial office in hard copy version (A4 paper) and by a single e-mail file - [ekaterina\\_v87@bk.ru](mailto:ekaterina_v87@bk.ru) or on CD.

Articles of the post-graduate students are published without payment.

Articles that do not meet these requirements are not accepted.

Editorial office address: 454000, Russia, Chelyabinsk, Lenina Street, 69, office 450, editorial office of the Herald of ChSPU.

Executive Editor – Doctor of Pedagogics, Professor

Elena Yurievna Nikitina

Phone number (8-351)-2-39-37-34.

Advising: Monday, Wednesday 12:00 - 16:00 by the Candidate of Pedagogics, Ekaterina Alexeevna Zyryanova.

Editorial office e-mail: [ekaterina\\_v87@bk.ru](mailto:ekaterina_v87@bk.ru), [vestnikvak@cspu.ru](mailto:vestnikvak@cspu.ru), [ekaterina\\_v87@bk.ru](mailto:ekaterina_v87@bk.ru)

**ВЕСТНИК  
ЧЕЛЯБИНСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**Научный журнал  
№ 2 2014 г.**

Отпечатано и сброшюровано в  
**ООО «Элит-Печать»**  
г. Челябинск, ул. Ак. Королева, 11А.  
Тел.: (351) 225-13-41, 225-13-42  
E-mail: [anu74-74@mail.ru](mailto:anu74-74@mail.ru)  
Формат 60x84 1/8  
Усл. печ. л. 19,50. Тираж 500 экз. Заказ № 2/2014.