

*«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**

**6/2014**

**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, профессор кафедры педагогики и филологии НОУ ВПО «Академия ВЭТУ» (г.Уфа)

**Афанасьева О.Ю.** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой английской филологии ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)

**Боровикова Т.В.** - доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой управления ФГБОУ ВПО «Смоленский государственный университет» (г.Смоленск)

**Бржезинская М.М.** – доктор физико-математических наук, старшего научного сотрудника Института нанометровой оптики и технологии Гельмгольц-Центра Берлин (г.Берлин)

**Брызгалов А.Н.** – доктор физико – математических наук, профессор, профессор кафедры физики и МПФ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)

**Буторин Г.Г.** – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)

**Валеева Р.А.** - доктор педагогических наук, профессор, профессор общей и социальной педагогики Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г.Казань)

**Викторов В.В.** - доктор химических наук, профессор, профессор кафедры физики и МПФ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)

**Гашева Л.П.** – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и МПРЯ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»(г.Челябинск)

**Долгова В.И.** – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)

**Ермакова Е.Н.** - доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры филологического образования ФГБОУ ВПО «Тобольская государственная социально-педагогическая академия им.Д.И. Менделеева» (г.Тобольск)

**Камскова Ю.Г.** – доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой теоретических основ физической культуры ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)

**Кусова М.Л.** - доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и МП в начальных классах ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (г.Екатеринбург)

**Литвинова Т.Н.** - доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры фундаментальной и клинической биохимии ГБОУ ВПО «Кубанский государственный медицинский университет» (г.Краснодар)

**Ломакина Т.Ю.** – доктор педагогических наук, профессор, директор Национального ЮНЕСКО Центра в РФ (г.Москва)

**Львовская Е.И.** – доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры биохимии ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры» (г.Челябинск)



- Магомедова Т.И.** - доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный университет» (г.Махачкала)
- Маркова Т.Н.** – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой литературы и МПЛ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)
- Павлова В.И.** - доктор биологических наук, профессор, профессор кафедры теоретических основ физической культуры ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)
- Песин Л.А.** - доктор физико – математических наук, профессор, профессор кафедры физики и МПФ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)
- Подобрий А.В.** - доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и литературы и МПРЯиЛ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)
- Помыкалова Т.Е.** - доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и МПРЯ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»(г.Челябинск)  
(г.Челябинск)
- Потапова М.В.** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физики и МПФ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)
- Розенфельд А.С.** - доктор биологических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры ФГБОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г.Екатеринбург)
- Соколова Л.Б.** - доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики высшей школы ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г.Оренбург)
- W. Strielkowski** – доктор философских наук, профессор кафедры экономики и общественных наук «Карлов университет» (г.Прага)
- Токарев Г.В.** - доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры документоведения и стилистики русского языка ФГБОУ ВПО «ТГПУ им.Л.Н.Толстого» (г.Тула)
- Тюмасева З.И.** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры валеологии, безопасности жизнедеятельности и медицинской коррекции ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)
- Худобородов А.Л.** - доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры отечественной истории права ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)
- Усова А.В.** – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г.Челябинск)
- Федотенко И.Л.** - доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики профессионального образования ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им.Л.Н.Толстого» (г.Тула)
- Шибкова Д.З.** – доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой анатомии, физиологии человека и животных ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»  
(г.Челябинск)
- Шиганова Г.А.** – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и литературы и МПРЯиЛ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)  
(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**

**6/2014**

**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, Professor of the Chair of Pedagogics and Philology, PEI of HPE “Academy VEGU” (Ufa)

**Afanasyeva O.Yu.** – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Chair of English Philology, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)

**Borovikova T.V.** - Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Chair of Management, FSEI of HPE “Smolensk State Pedagogical University” (Smolensk)

**Brzhezinskaya M.M.** – Doctor of Physics and Mathematics, Institute for Nanometre Optics and Technology, Helmholtz-Zentrum Berlin (Berlin)

**Bryzgalov A.N.** – Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Professor of the Chair of Physics and Methods of Teaching Physics, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)

**Butorin G.G.** – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Chair of Theoretical and Applied Psychology, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)

**Valeyeva R.A.** - Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the Chair of General and Social Pedagogics, Institute of Psychology and Education, FSAEI of HPE “Kazan (Volga Region) Federal University” (Kazan)

**Viktorov V.V.** - Doctor of Chemistry, Professor, Professor of the Chair of Physics and Methods of Teaching Physics, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)

**Gasheva L.P.** – Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Russian and Methods of Teaching Russian, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)

**Dolgova V.I.** – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Chair of Theoretical and Applied Psychology, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)

**Ermakova E.N.** - Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Philological Education, FSEI of HPE “Tobolsk State Social and Pedagogical Academy named after D.I. Mendeleev” (Tobolsk)

**Kamskova Yu.G.** – Doctor of Medicine, Professor, Head of the Chair of Theoretical Foundations of Physical Culture, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)

**Kusova M.L.** - Doctor of Philology, Professor, Head of the Chair of Russian and Methods of Teaching in Elementary School, FSEI of HPE “Ural State Pedagogical University” (Yekaterinburg)

**Litvinova T.N.** - Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the Chair of Fundamental and Clinical Biochemistry, SEI of HPE “Kuban State Medical University” (Krasnodar)

**Lomakina T. Yu.** – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of National UNESCO Centre in RF (Moscow)

**Lvovskaya E.I.** – Doctor of Medicine, Professor, Professor of the Chair of Biochemistry, FSEI of HPE “Ural State University of Physical Culture” (Chelyabinsk)

**Magomedova T.I.** - Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the Chair of Methods of Teaching Russian and Literature, FSEI of HPE “Dagestan State University” (Makhachkala)



- Markova T.N.** - Doctor of Philology, Professor, Head of the Chair of Literature and Methods of Teaching Literature, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)
- Pavlova, V.I.** - Doctor of Biology, Professor, Professor of the Chair of Theoretical Foundations of Physical Culture, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)
- Pesin L.A.** - Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Professor of the Chair of Physics and Methods of Teaching Physics, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)
- Podobry A.V.** - Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Russian and Literature and Methods of Teaching Russian and Literature, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)
- Pomykalova N.Ye.** - Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Russian and Methods of Teaching Russian, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)
- Potapova M.V.** – Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the Chair of Physics and Methods of Teaching Physics, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)
- Rozenfeld A.S.** - Doctor of Biology, Professor, Professor of the Chair of Theory and Methods of Physical Culture, FSAEI of HPE “Russian State Vocational Pedagogical University” (Yekaterinburg)
- Sokolova L.B.** - Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the Chair of Higher School Pedagogics, FSEI of HPE “Orenburg State Pedagogical University” (Orenburg)
- W. Strielkowski** – Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Chair of Economics and Social Sciences, Charles University (Prague)
- Tokarev G.V.** - Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Documentation Management and Stylistics, FSEI of HPE “Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy” (Tula)
- Tyumaseva Z.I.** – Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the Chair of Valeology, Life Safety and Medical Correction, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)
- Khudoborodov A.L.** - Doctor of History, Professor, Professor of the Chair of Russian History and Law, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)
- Usova A.V.** – RAE Academician, Doctor of Pedagogics, Professor, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)
- Fedotenko I.L.** - Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Chair of Psychology and Pedagogics of Professional Education, FSEI of HPE “Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy” (Tula)
- Shibkova D.Z.** – Doctor of Biology, Professor, Head of the Chair of Human and Animal Anatomy and Physiology, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (Chelyabinsk)
- Shiganova G.A.** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Chair of Russian and Literature and Methods of Teaching Russian and Literature, FSEI of HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” (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>БИЛЬДАНОВА В.Р., ШАГИВАЛЕЕВА Г.Р.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ВЫРАЖЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ КАК ВАЖНОГО УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ .....	11
<b>БОБРОВ Е.С.</b> ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОРЕНБУРГСКИХ КАЗАКОВ (НА ПРИМЕРЕ ВОЕННЫХ ПОХОДОВ НА ВОСТОКЕ В КОНЦЕ XIX - НАЧАЛЕ XX ВВ.) .....	20
<b>ВЕРШИНИНА Л.В., ДАНИЛОВА И.В.</b> ПРОЦЕСС ФЛУКТУИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА КАФЕДРЫ ВУЗА КАК ДИССИПАТИВНОЙ СТРУКТУРЫ .....	27
<b>ДОЛГОВА В.И., ОВЧАРОВА Р.В.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА .....	40
<b>КАИШАУРИ Э.Г.</b> СПЕЦИФИКА ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В СТРАТЕГИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ .....	49
<b>КОТОВСКИЙ В.В., КРАСНОЩЕЧЕНКО И.П.</b> ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ УСПЕХЕ .....	58
<b>ЛОКТЕВА М.Н.</b> УЧЕБНАЯ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНЧЕСТВА КАК АСПЕКТ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА .....	69
<b>НЕКРАСОВА Н.В.</b> ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ РЕГИОНОВЕДЕНИЯ .....	81
<b>НИКИТИНА Е.Ю., ГАВРИЛЕНКО Е.В.</b> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ .....	91
<b>НИКИТИНА Е.Ю., ОВСЯНИЦКАЯ Л.Ю.</b> ПОСТРОЕНИЕ OLAP-МОДЕЛИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ НА ЦИКЛАХ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВРАЧЕЙ .....	102
<b>РЕБРОВА Т.С.</b> СОВРЕМЕННЫЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА .....	113
<b>САЙНИЕВ Н.С.</b> НОВЫЙ ВЗГЛЯД В ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА .....	125
<b>ТЕРЕХОВА Г.В.</b> ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ ПРИ ОСВОЕНИИ СТУДЕНТАМИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ОСВОЕНИЯ ТРИЗ) .....	133
<b>ТКАЧЕВА А.Н.</b> ОПТИМИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ А.КОРТО .....	143
<b>ХАТАЕВА Р.С., АБДУЛЛАЕВ Д.А.</b> РАЗВИТИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА БАЗЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ .....	151
<b>ШАДРИНА М.В.</b> ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ НРАВСТВЕННО-ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНЦЕ 60-Х - 80-Х ГГ. XX ВЕКА .....	159

<b>ШАКУТО Е.А.</b> УПРАВЛЕНИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОГО ПОДХОДА.....	169
<b>ШАХМАНОВА А.Ш.</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПТИМИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА.....	179

#### **ФИЛОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ**

<b>АЛИЕВА Н.А.</b> СТРУКТУРНО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ СВЯЗИ В ПРОСТОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ.....	189
<b>ДОДУЕВА А.Т.</b> ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПОСЛЕЛОГОВ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ЗНАЧЕНИЙ В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ ЯЗЫКЕ.....	199
<b>КАЧАЛАЕВА М.А.</b> СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОДАЛЬНЫХ ФЕ В КУМЫКСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ.....	207
<b>КОНОПЛЕВА Н.В., МУХАРЛЯМОВА Л.Р.</b> КОНТЕКСТУАЛЬНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, СЕМАНТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ЛИЦ МУЖСКОГО ПОЛА, В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ.....	217
<b>КУРОЧКИНА М.А.</b> О СМЫСЛОВОЙ НАГРУЖЕННОСТИ АИС, ПРИНИМАЮЩИХ УЧАСТИЕ В СОЗДАНИИ МЕСТНОГО КОЛОРИТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ).....	228
<b>КЫШТЫМОВА Т.В.</b> ПОНЯТИЕ "ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ" В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ.....	237
<b>МАТАШ К.А.</b> СЕМАНТИКА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ПРИЗНАКА В АВТОРСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Б.АКУНИНА).....	245
<b>СИМОНОВ К.И., БЕЛАЯ Г.В.</b> КОММУНИКАТИВНАЯ И ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИИ В ТЕКСТЕ ФРАНЦУЗСКОЙ ФОЛЬКЛОРНОЙ СКАЗКИ.....	253
<b>УРАЗАЕВА Н.Х.</b> ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В ТЕКСТАХ БАННЕРНОЙ ИНТЕРНЕТ-РЕКЛАМЫ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ.....	262
<b>ФАИЗОВА Л.Х.</b> ПОЭТИЧЕСКИЙ МИР СИБИРСКО-ТАТАРСКОГО ПОЭТА ШАУКАТА ГАДЕЛЬШИ: ТЕМАТИЧЕСКОЕ РАЗНООБРАЗИЕ, ЯЗЫКОВОЕ БОГАТСТВО И НАРОДНОСТЬ.....	269
<b>ЮРОВСКАЯ О.Л.</b> ПОЭТИКА ПОХОРОННО-ПОМИНАЛЬНЫХ ДУХОВНЫХ СТИХОВ ГОРНОЗАВОДСКИХ РАЙОНОВ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ.....	279

#### **БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ И ФИЗИКА**

<b>ДАУТОВА А.З., УСМАНОВА С.Р., ИСАЕВА Е.Е., РЫСКОВА А.А., ШАМРАТОВА В.Г.</b> ВЛИЯНИЕ ПОЛИМОРФНОГО ВАРИАНТА ALU INS/DEL ГЕНА АНГИОТЕНЗИН - ПРЕВРАЩАЮЩЕГО ФЕРМЕНТА (АПФ) НА СОСТОЯНИЕ КИСЛОРОДТРАНСПОРТНОЙ ФУНКЦИИ КРОВИ У ЗДОРОВЫХ ЮНОШЕЙ.....	292
<b>ЛЕОНТЬЕВ В.В.</b> ЭКОЛОГО-БИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ДИНАМИКИ ИНВАЗИЙ НАСЕЛЕНИЯ Г.АЛЬМЕТЬЕВСК.....	300



---

---

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

**УДК 337 (075.8)**  
**ББК 88. 4я73**

**Бильданова Виля Рустемовна**

старший преподаватель

кафедра психологии

Казанский федеральный университет

г. Елабуга

**Шагивалеева Гузалия Расиховна**

кандидат психологических наук,

доцент

кафедра психологии

Казанский федеральный университет

г. Елабуга

**Bildanova Vilya Rustemovna**

Senior Teacher

Chair of Psychology

Kazan Federal University

Yelabuga

**Shagivaleeva Guzalia Rasikhovna**

Candidate of Psychological Sciences,

Assistant Professor

Chair of Psychology

Kazan Federal University

Yelabuga

guzel-shagivalee@mail.ru

**Исследование выраженности социально-профессиональных компетенций у современных студентов как важного условия профессиональной подготовки**

**Study of expression of social and professional competencies for today's students as an important training opportunities**

Данная статья посвящена исследованию выраженности компетентности у современных студентов как важному условию их профессиональной подготовки. В работе обосновывается актуальность исследования, рассматриваются социально-профессиональные компетенции. Большое значение уделяется социальным, познавательным, операционным и специальным компетенциям.

This paper investigates the severity of competence in modern students as an essential condition of their training. In the paper the relevance of the study is justified, social and professional competence are considered. Great importance is given to the social, cognitive, operational and special competencies.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, компетентность, компетенция, системный подход, самоактуализация, социальные, познавательные, операционные и специальные компетенции, личностное и профессиональное развитие.

**Key words:** competence approach, competence, competency, systematic approach, self-actualization, social, cognitive, operational and special competence, personal and professional development.

Современный этап развития мирового сообщества характеризуется стремительно разворачивающимися инновационными процессами, причём инновации всё более приобретают статус генерального индикатора культурного развития. Условием прогресса становится готовность общественного и индивидуального сознания к переменам во всех сферах жизни социума и принятия нового как ценности. С позиций новой социокультурной парадигмы личность рассматривается как активный субъект, способный воздействовать на социальное развитие, создавать новое пространство жизни, духовный мир науки, культуры, нравственные нормы, задавать новые направления общественного развития.

Происходящие в России в последнее десятилетие развитие рыночной экономики, модернизация структуры и содержания высшего профессионального образования породили принципиально новые требования к организации подготовки специалистов в вузах. Вхождение России в Болонское соглашение 2003 года, введение в вузах двухуровневой подготовки бакалавриат – магистратура, предпочтение компетентностного подхода в системе высшего образования, принятие в конце 2012 года нового ФЗ «Об образовании», внедрение его в практику использования с сентября 2013 года, – неизбежно приводят в движение всю образовательную систему, стимулируют её изменения.

В концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р, ясно прописано, что «стратегическая цель государственной политики в области образования - повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям об-



щества и каждого гражданина. Реализация этой цели предполагает решение следующих приоритетных задач. Первая задача - обеспечение инновационного характера базового образования, в том числе: обеспечение компетентностного подхода, взаимосвязи академических знаний и практических умений» [4, с.42].

«...Компетентностный подход характеризуется как системный. Это утверждение предполагает, что компетентностный подход рассматривается как системное образование и, что самое главное, имеет в качестве объекта приложения также системное явление (в данном случае – образовательный процесс), что в другом (общепедагогическом) контексте отмечалось Н.В. Кузьминой, В.А. Сластениным и многими другими исследователями образования (Н.А. Селезневой, А.И. Субетто, В.Д. Шадриковым и др.)» [7, с. 22].

«Компетентностный подход по сути своей есть системный подход. Речь идет о том, что когда совокупность всех характеристик (компетенций) выпускника рассматривается как единое целое, это приобретает иное качество, чем качество просто суммы характеристик (имеет место «сверхсуммарный эффект»)» [7, с. 11]. В отечественной педагогике и психологии компетентностный подход отчетливо обозначен в трудах отечественных психологов В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, Э.Ф. Зеера, В.Д. Шадрикова, П.М. Эрдниева, И.С. Якиманской, В.И. Байденко, И.А. Зимней, Г.И. Ибрагимова, В.А. Кальней, А.М. Новикова, М.В. Пожарской, С.Е. Шишова, А.В. Хуторского и др.

Компетентностный подход – приоритетная ориентация на цели, которые включают обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, развитие индивидуальности. Компетентность и компетенция выступают в качестве инструментальных средств достижения.

Б.Н. Герасимов определяет компетентность как «способность специалиста решать типовые задачи в какой-либо профессиональной области» [3, с. 66]. При этом важно, что «компетентный специалист не только успешно справляется с любыми заданиями, но и способен передать опыт решения подобных задач другому,

например, новичку или специалисту, который никогда не сталкивался с подобными заданиями».

Реализация компетенций происходит при выполнении разнообразных видов деятельности, которые позволяют студенту решать теоретические и практические задачи. Известно, что студенты, имея большой багаж теоретических знаний, испытывают определённые трудности при их реализации на практике.

Целью нашего исследования является изучение выраженности социально-профессиональных компетенций будущего специалиста.

Под социальной компетенцией Р. Вундерер и П. Дик подразумевают способность (умение) и готовность (желание) людей относиться к себе и своим партнерам конструктивно, независимо, со стремлением к сотрудничеству и с учетом сложившейся ситуации [2, с. 106]. Социальные компетенции включают в себя способность к ведению дискуссий, восприятию критики, готовность к согласованным действиям, направленным, на достижение поставленных целей.

Под профессиональной компетенцией Э.Ф. Зеер и О.Н. Шахматова подразумевают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы их выполнения в профессиональной деятельности.

Для эмпирического исследования была использована методика «Экспертная оценка социально-профессиональных компетенций учащихся» [6]. Выборку составили 120 студентов первого и пятого курсов. Были выявлены следующие компетенции. Социальные компетенции включают в себя способность к ведению дискуссий, восприятию критики, готовность к согласованным действиям, направленным, на достижение поставленных целей. Познавательные компетенции - готовность к систематизации и оценке учебно-профессиональной информации, готовность к дальнейшему повышению профессиональной квалификации. Операционные компетенции – способность и готовность к целеустремленному и планомерному выполнению профессиональных заданий на основе освоенных методов работы, способов мышления. Специальные компетенции –



способность самостоятельно решать возникающие задачи в конкретной практической ситуации на основе полученных знаний с соблюдением соответствующих норм.

Исходя из полученных результатов исследования по первому курсу, можно сделать вывод, что из социальных компетенций наиболее значимыми являются: способность к сотрудничеству (46%), подчинение личных интересов группе (62%), умение улаживать конфликты и разногласия (36%), умение работать в команде (46%), проявление эмоциональной устойчивости в ситуациях социально-профессиональной напряженности (43%), проявление терпимости к другим мнениям и позициям (40%), быть стойкими перед трудностями (53%).

Наиболее значимыми из познавательных компетенций являются: умение переносить освоенные способы учения в новые ситуации (53%), устанавливать взаимосвязь межпредметных знаний (50%), определять индивидуальный тип учения (63%), быть готовым к учению (76%).

Среди операционных компетенций в качестве наиболее важных в своей будущей профессии студенты отметили: находить методы решения проблемы (60%), уметь противостоять неуверенности и неопределенности (65%), оценивать реальность и возможность решения проблемы (63%), выявлять проблему (65%). Как наименее значимые среди операционных компетенций студенты оценили следующие: оценивать и корректировать планы (36%), умение принимать решения и осуществлять решения (33%).

В группе специальных компетенций на первое место студенты поставили: применять знания и умения на практике (61%), правильно выбирать методы работы (49%), использовать профессиональную терминологию (39%), обладать профессиональной активностью (66%), обеспечивать качество выполняемой работы (62%), умение использовать новые технологии информации и коммуникации (67%).

Исходя из результатов исследования по пятому курсу можно сделать вывод, что из социальных компетенций наиболее значимыми являются: способность к сотрудничеству (96%), подчинять личные интересы группе (82%), уметь улаживать конфликты и разногласия (76%), участвовать в работе команды (100%), проявлять эмоциональную устойчивость в ситуациях социально-профессиональной напряженности (83%), проявлять терпимость к другим мнениям и позициям (80%).

Среди познавательных компетенций в качестве наиболее важных в своей будущей профессии студенты отметили: переносить освоенные способы учения в новые ситуации (93%), устанавливать взаимосвязи между межпредметными знаниями (80%), определять собственный (индивидуальный) тип учения (83%), быть готовым к учению (94%), находить источники информации (87%), правильно обращаться с аудиторной техникой (85%), концентрироваться на учебе или работе (95%).

В качестве наиболее важных операционных компетенций для своей будущей профессии студенты отметили: находить методы решения проблемы (80%), уметь противостоять неуверенности и неопределенности (80%), оценивать реальность и возможность решения проблемы (73%), выявлять проблему (73%).

Среди специальных компетенций на первое место студенты поставили: применять знания и умения на практике (98%), использовать профессиональную терминологию (85%), обладать профессиональной активностью (95%), обеспечивать качество выполняемой работы (97%), умение использовать новые технологии информации и коммуникации (98%).

Таким образом, мы выявили выраженность компетенций, которые обеспечивают продуктивность различных видов деятельности и не могут быть изолированы от конкретных условий ее реализации. Диагностика и самодиагностика таких компетенций важна как на начальном этапе обучения, так и в конце вузовского обучения.





Профессионально-педагогическая деятельность включает в себя диагностику профессиональной направленности, личностно ориентированное профессиональное обучение, социально-профессиональное воспитание, внеучебную воспитательную работу. Проводя диагностику личностных качеств, студент может совместно с преподавателем обсудить полученные результаты, наметить пути реализации тех или иных планов. Устойчивое желание работать по избранной профессии, стремление реализовать себя в ней, применять свои знания, способности отражают выраженность профессиональной направленности личности. Профессиональная компетентность – важный элемент в структуре личности педагога, от выраженности которой зависят возможности профессионального развития, достижения вершины профессионализма. Профессиональная компетентность оценивается уровнем сформированности профессионально-педагогических умений.

Профессиональное образование - важное условие достижения социально-экономических целей обновления общества, где огромную роль играет личностно ориентированное обучение. Система профессионального образования предъявляет к специалисту новые требования.

Существенные перемены в образовании невозможны без кардинальных изменений профессионального сознания будущего специалиста. Проблема подготовки компетентного специалиста становится все более актуальной. Компетентностный подход должен обеспечивать как личностное, так и профессиональное развитие специалистов, способствовать повышению уровня их социально-профессиональной мобильности, конкурентоспособности в различных сферах производственной деятельности.

### **Библиографический список**

1. Боярский, Е.А. Компетенции: от дифференциации к интеграции [Текст] /Е.А. Боярский, С.М. Коломиец //Высшее образование сегодня. – 2007. – №1. – С. 8–11.
2. Вундерер В., Дик П. Ключевая роль социальной компетенции в концепции сопредпринимательства [Текст] /В. Вундерер, П. Дик. - М., 2003 //Проблемы теории и практики управления. 2003. №5. – С.15-24.

3. Герасимов, Б.Н. Компетентность и профессионализм управленцев //Вопросы теории и практики формирования личностной, профессиональной направленности и компетентности человека в новых условиях системы образования и трудовой деятельности: монография [Текст] /Б.Н. Герасимов. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2011. – 128 с.

4. Инновационная Россия – 2020 (Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года) Минэкономразвития России, Москва, 2010, С.105.

5.Зеер, Э. Ф.Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] /Э.Ф.Зеер, З.Сыманюк //Высшее образование в России. – 2005. - № 4. – С. 23-30.

6. Зеер, Э.Ф., Павлова, А.М. Психология профессионального образования: практикум: учебное пособие для студ.высш.учеб.заведений [Текст] /Э. Ф. Зеер, А.М. Павлова. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 144 с.

7. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования [Текст] /И.А. Зимняя //Высшее образование. – 2006. – №8. – С. 21–26.

8. Камалеева, А.Р. Механизм формирования основных естественнонаучных компетенций студентов-гуманитариев [Текст]/А.Р. Камалеева, Р.Ф. Нургазизова //Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - 2009. - С. 54-70.

9. Камалеева, А.Р. Технология формирования у обучаемых самообразовательных измерительных и экспериментальных умений и навыков [Текст] /А.Р. Камалеева, В.М. Сарро //Вестник Челябинского педагогического государственного университета. - 2010. - С. 122-130.

### **Bibliography**

1. Boyarsky, EA Competence: from differentiation to integration [Text] /EA Boyarsky, S. Kolomiec //Higher education today. - 2007. - № 1. - P. 8-11.

2. Vunderer B. Dick P. The key role of social competence in the concept coentrepreneurship [Text] /V. Vunderer, P. Dick. - M., 2003 //Problems of the theory and practice of management. 2003. № 5. - P.15-24.

3. Gerasimov, B.N. Competence and professionalism of managers //Problems in the theory and practice of formation of personal, professional orientation and human competence in the new conditions of the education system and work: monograph [Text] /BN Gerasimov. - Penza: Volga House of Knowledge, 2011. – 128 p.

4. Innovative Russia - 2020 (The strategy of innovative development of the Russian Federation for the period up to 2020), Ministry of Economic Development of Russia, Moscow, 2010. - P.105.

5. Zeer, E.F. Competence approach to modernization of vocational education [Text] /E. F. Zeer, Z.Symanyuk //Higher Education in Russia. - 2005. - № 4. - P. 23-30.

6. Zeer, E.F., Pavlov, A.M. Psychology Professional Education: Workshop: Tutorial for stud.vyssh.ucheb.zavedeny [Text] /E.F Zeer, A.M. Pavlova. - Moscow: Publishing Center "Academy", 2008. – 144 p.



---

7. Zimnyaya, I.A. Competence approach. What is its place in the approaches to the problems of education [Text] /I.A. Winter //Higher Education. -2006. - № 8. - P. 21-26.

8. Kamaleeva, A.R. The mechanism of formation of the basic natural science skills of students in the humanities [Text] /A.R. Kamaleeva, R.F. Nurgazizova //Vestnik Chelyabinsk State Pedagogical University. - 2009. - P. 54-70.

9. Kamaleeva, A.R. The technique of forming self-education students in measuring and experimental skills [Text] /A.R. Kamaleeva, V.M. Sarraut //Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. - 2010. - P. 122-130.

УДК 94(47).08:94(571)  
ББК (т)63.3(0)53

**Бобров Егор Сергеевич**  
аспирант  
кафедра отечественной истории и права  
Челябинский государственный педагогический университет  
г. Челябинск  
**Bobrov Egor Sergeevich**  
Post-graduate  
Department of Russian History and Law  
Chelyabinsk State Pedagogical University  
Chelyabinsk  
[egorbobrov@mail.ru](mailto:egorbobrov@mail.ru)

**Патриотическое воспитание Оренбургских казаков (на примере военных походов на Востоке в конце XIX – начале XX вв.)**  
**Patriotic education Orenburg Cossacks on the example of military campaigns in the East in the late XIX - early XX centuries.**

В статье рассматривается процесс воспитания и образования оренбургских казаков. Основное внимание уделено традициям воспитания молодых казаков. Благодаря своим традициям и преемственности поколений казаки воспитывали будущих патриотов и защитников отечества. На основе архивных документов автор показывает, что казаки, воспитанные в духе любви к родине, приняли непосредственное участие и сыграли немаловажную роль военных походах России на Востоке в рассматриваемый период.

The article describes the upbringing and education of the Orenburg Cossacks. Emphasis is placed on educating young Cossack traditions. Thanks to its tradition and continuity of generations Cossacks brought future patriots and defenders of the fatherland. On the basis of archival documents, the author shows that the Cossacks were brought up in the spirit of love of country, directly participated and played an important role Russian military campaigns in the East in the period under review.

**Ключевые слова:** казачество, оренбургское казачье войско, патриотические традиции, Памирские походы, русско-японская война, боксёрское восстание.

**Key words:** Cossacks, Orenburg Cossack army, patriotic traditions, Pamir hiking, Russian-Japanese War, the Boxer Rebellion.

В оренбургском казачестве к концу XIX в. сложились устойчивые традиции патриотического воспитания молодёжи. С малых лет жизнь казака была ориентирована на воспитание его в духе патриотизма и любви к своему войску и отечеству. Именно это и являлось смыслом жизни всех казаков. Всё это достигалось за счёт формирования у казачат чувства долга, чести и гордости за



своё войско и отечество. Такое воспитание прививалось им как в собственной семье, так и в школах, где, помимо обучения грамоте и письму, маленькие казаки постигали основы различных боевых навыков.

В конце 90-х гг. XIX в. во всех полках стали создаваться школы грамотности, поэтому подавляющее большинство казаков умели читать и писать. Командир 4-го Оренбургского казачьего полка полковник Ш.А. Кочуров сообщал в годовом отчёте в войсковой штаб, что «процент неграмотных на списочный состав полка составляет 5,2 процента» [5].

Процесс образования и воспитания казаков строился на преемственности. Учительский персонал станичных школ состоял в основном из уважаемых и опытных казаков – отставных офицеров и урядников. В одном из наставлений казачьим учителям отмечалось, что «скромность и вежливость при благоразумной и твёрдой воле поселят соревнование в учениках» [3]. То, что образование было тесно связано с военным и патриотическим воспитанием, подтверждает тот факт, что в перерывах между уроками и после учебных занятий детей казаков обучали также строевой подготовке и различным направлениям военных умений, таким как фехтование саблями и метание ножей.

Обязанности казачьих учителей были строго регламентированы особым положением о станичных школах. В одном из пунктов этого положения отмечалось: «объясняя ученикам своим святыи истины христианской веры и правило добродетели, он (учитель) должен стараться, чтобы вверенные ему дети не только без затруднений понимали его наставления, но и привыкали чувствовать всю важность оных и важность своих настоящих и будущих обязанностей к Богу, царю, поставленным над ними властями, к самому себе и ближним» [1].

Весь процесс воспитания казаков строился на родственных и товарищеских отношениях. Во главе казачьей семьи стоял отец, дед или старший брат. Он был непререкаемым авторитетом и имел в семье всю полноту власти. Уже с детства у них вырабатывался так называемый «казачий дух», причастность к своим – к казакам. Этому способствовали награды отцов и дедов, станичные

праздники и, конечно, казачьи сказки и песни. О песнях следует сказать особо, ведь традиции хорового пения у казаков имели глубокие корни. И в боях, и в походах казаки жили с песней на устах, а что, как не песня, способствует становлению духа товарищества? Каждый казак обязан был знать песни своего войска, причём пели они эти песни повсюду – в походе, на сборах, в поле, дома. К данной традиции казаков приучали с ранних лет. В станичных школах их обучали музыкальной грамоте. Основу песенного репертуара составляли старинные историко-героические песни, связанные с конкретными историческими событиями, а также те, которые отражали военный быт [10, с. 382].

В тетради сотника А. Мякутина, которая хранится в Государственном архиве Оренбургской области, записана песня, подтверждающая это:

«Мы киргизов усмиряли,  
Забирали Ак-Мечеть,  
И в Хиве мы побывли,  
И кокандцам сбили спесь.  
В семьдесят пятом году  
Разбивали мы орду,  
Штурмом взяли Андижан  
И покончили с ней там» [2].

Даже казачьи праздники были не просто весёлым времяпрепровождением, но являлись своеобразным экзаменом на ловкость и удаль – проводились джигитовки, скачки на конях, рубка шашками. Причём участвовали в них как взрослые, так и дети.

Немаловажную роль играло у оренбургских казаков религиозно-нравственное воспитание. В праздничные и воскресные дни казаки обязательно ходили в храм, что ещё больше приобщало их к традициям и, следовательно, воспитывало в них патриотические чувства.

Очевидно, что главным фактором воспитания являлись в первую очередь боевые традиции войска. Традиции эти передавались из поколения в поколение,



казаки с ранних лет приучались к тому, что приоритет они должны отдавать интересам отечества и войска в ущерб своим личным интересам. Оторванные от родины и семьи в далёких военных походах, они представляли собой единое целое – помогали друг другу во всём, поддерживали друг друга. Опытные казаки всегда следили за поведением своих более молодых соратников.

Участие в войнах и военных кампаниях оренбургского казачества усиливало в них патриотизм и любовь к отечеству. Период со второй половины XIX до начала XX вв. характерен тем, что к России была присоединена часть Средней Азии, расширилось влияние России на Дальнем Востоке. Казачество играло в этих событиях немаловажную роль. Оренбургские казаки принимали участие в Памирских походах 1891 – 1895 гг., в охране КВЖД и подавлении боксёрского восстания в 1900 – 1901 гг., в русско-японской войне 1904 – 1905 гг.

Памир достался Российской империи вместе с покорением Коканда. Но долгое время эта территория оставалась без должного внимания. И тогда англичане, афганцы и китайцы решили поделить между собой этот забытый край, начав посылать туда свои войска и укреплять границы. Чтобы доказать туземному населению и захватчикам, что данная территория принадлежит Российской империи, признано было необходимым отправить туда рекогносцировочный отряд от войск Ферганской области под общим начальством командира 2-го Туркестанского линейного батальона полковника Ионова. Охотничья команда 6-го Оренбургского казачьего полка под начальством сотника Хлебникова вошла в состав отряда в числе 32 нижних чинов и 1 фельдшера при 36 строевых лошадях [9, с. 276]. Только в 1895 г., после четырёхлетнего противостояния захватчикам, Россия при посредстве Англии заключила официальный договор, согласно которому «границею между русскими и афганскими владениями должна служить рек Пяндж и все земли, лежащие по правому берегу этой реки должны быть очищены афганскими войсками. Взамен такой уступки бухарский эмир принужден был отказаться от части Дарвазского бекства, лежащего к югу по левому берегу пограничной реки» [11, с. 141].

Участники похода получили в память о нём медали с вензелями Императоров Николая I, Александра II, Александра III и Николая II с надписью «за поход в средней Азии с 1873 – 1895 гг.» [12, с. 144].

В русско-китайской войне Оренбургское казачество сыграло не столь заметную роль, т.к. наиболее ожесточёнными и продолжительными были бои в Амурской области. В записи за 12 июня 1900 г. в журнале военных действий Хайларского отряда генерал-майора Орлова сказано: «Последовало высочайшее повеление о приведении войск Приамурского военного округа на военное положение и о призыве на действительную службу чинов запаса армии в пределах Приамурского края и губерний Сибири» [7]. Но свой вклад оренбуржцы всё же внесли. Во-первых, в 1898 г. для несения охраны и поддержания порядка на КВЖД была создана специальная охрана стража, сформированная из пяти конных сотен. Одна сотня состояла из Терского казачьего войска, две – из Кубанского, одна – из Оренбургского и одна сотня представляла собой смешанный состав [8, с. 104]. Во-вторых, сразу после русско-китайской войны на Амур и в Приморье были переселены несколько тысяч потомственных казаков Оренбургского казачьего войска, что существенно укрепило пограничную линию.

Непосредственное участие оренбургские казаки принимали в русско-японской войне 1904 – 1905 гг. Несмотря на то что война эта закончилась для России бесславно, многие казаки Оренбургского казачьего войска получили различные благодарности и награды.

Например, атаману станицы Коельской вахмистру П.Е. Попову за качественную подготовку мобилизованных в 12-й полк казаков и хорошее состояние их лошадей была объявлена благодарность [6]. Также 12 ноября 1904 года подъесаул 12-го оренбургского казачьего полка Николай Печенкин был награждён орденом Святой Анны IV степени с надписью «За храбрость», 18 ноября – Святой Анны III степени, с мечами и бантами, а 23 ноября – Святого Владими-





ра IV степени, с мечами и бантами, а также два ордена получил его однополчанин – хорунжий Владимир Плотников [4].

На данных примерах можно увидеть всю эффективность патриотического воспитания оренбургских казаков. Их роль в присоединении и освоении новых территорий на Востоке и в укреплении и защите границ огромна. Оренбургское казачество во всех войнах конца XIX – начала XX вв. показывало образцы героизма и мужества, доказав свою необходимость и жизнеспособность и выполнив все возложенные на него обязанности, не посрамив честь отцов и дедов.

Героические усилия и подвиги казаков во многом помогли России в военных походах на Востоке на рубеже XIX – XX вв. С другой стороны, эти подвиги служили базой для воспитания оренбургского войска.

#### **Источники**

1. Государственный архив Оренбургской области (далее – ГАОО). Ф. 37. Оп. 1. Д. 38а. Л. 37.
2. ГАОО. Ф. 96. Оп. 1. Д. 130. Л. 18.
3. ГАОО. Ф. 96. Оп. 1. Д. 133. Л. 103.
4. ГАОО. Ф. 185. Оп. 1. Д. 235. Л. 129.
5. ГАОО. Ф. 185. Оп. 71. Д. 232. Л. 53.
6. ГАОО. Ф. 186. Оп. 1. Д. 9. Л. 67.
7. Российский государственный военно-исторический архив. Ф. 486. Оп. 1. Д. 42. Л. 1.

#### **Библиографический список**

8. Мелихов, Г.В. Маньчжурия далёкая и близкая / Г.В. Мелихов. – М., 1991. – 314 с.
9. См.: Водопьянов, В.П. История 6-го Оренбургского казачьего полка / В.П. Водопьянов. – М., 1996. – 360 с.
10. См.: Сизенко, А.Г. Казачество России / А.Г. Сизенко. – Ростов-на-Дону: Владис, 2009. – 431 с.
11. Тагеев, Б.Л. Памирские походы 1892 – 1895 гг. / Б.Л. Тагеев. – Варшава, 1902. – 162 с.
12. Там же.

#### **Sources**

1. State Archive of the Orenburg region (onward – SAOR). F. 37. R. 1. F. 38a. P. 37.
2. SAOR. F. 96. R. 1. F. 130. P. 18.
3. SAOR. F. 96. R. 1. F. 133. P. 103.
4. SAOR. F. 185. R. 1. F. 235. P. 129.
5. SAOR. F. 185. R. 71. F. 232. P. 53.
6. SAOR. F. 186. R. 1. F. 9. P. 67.

7. Russian State Military Historical Archive. F. 486. R. 1. F. 42. P. 1.

### **Bibliography**

8. Melikhov, G.V. Manchuria distant and near / G.V. Melikhov. – M., 1991. – p. 314.
9. Q. v.: Vodopyanov, V.P. History 6th Orenburg Cossack Regiment / V.P. Vodopyanov. – M., 1996. – p. 360.
10. Q. v.: Sizenko A.G. Russian Cossacks / A.G. Sizenko. – Rostov-on-Don, 2009. – p. 431.
11. Tageev, B.L. Pamir hiking 1892 – 1895 / B.L. Tageev. – Warsaw, 1902. – p. 162.
12. Ibid.



УДК 378.12 (06)  
ББК 74.204.2

**Вершинина Лидия Васильевна**

доктор педагогических наук,  
профессор

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия  
г. Самара

**Данилова Ирина Вячеславовна**

кандидат педагогических наук,  
учитель

МГБОУ «Лицей»

г. Железнодорожный, Московская область

**Vershinina Lidia Vasilievna**

Doctor of Education,  
Professor

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities  
Samara

**Danilova Irina Viacheslavovna**

Candidate of Education,  
Teacher

Lyceum

Zheleznodorozhny, Moscow Region

[kaf\\_fl@pgsga.ru](mailto:kaf_fl@pgsga.ru)

### **Процесс флуктуирования коллектива кафедры вуза как диссипативной структуры**

### **The process of fluctuation of a university department as a dissipative structure**

В данной статье предпринята попытка рассмотрения некоторых процессов формирования педагогического коллектива кафедры высшей школы с точки зрения синергетики. Актуальность заявленной темы не вызывает сомнения, поскольку формирование личности будущего специалиста в процессе получения высшего образования проходит значительно более успешно при условии слаженной работы кафедр высшей школы как групп высокого уровня развития. Синергетический подход к данной проблеме позволяет наметить оптимальные пути ее решения.

The article analyses the problem of developing a university department. The author describes process of its effective development based on a synergetic approach.

**Ключевые слова:** коллектив кафедры, синергетический подход, флуктуация, диссипативная структура, синергетическая система.

**Key words:** university department, synergetic approach, fluctuation, dissipative structure, synergetic system

Социально-экономические изменения в нашей стране происходят на фоне глобализации различных отраслей экономики, реформирования российского социума и не могут не затрагивать систему образования в целом и высшего образования в частности.

Эффективность решения задач модернизации высшего профессионального образования зависит в том числе и от профессорско-преподавательского состава, объединенного в зависимости от профиля специальности в кафедры. Кафедра, как форма организации профессионального объединения и как постоянно действующая единица системы высшего учебного заведения, призвана на своем уровне решать многоаспектные задачи, связанные с модернизацией всей системы образования.

Обращает на себя внимание то, что даже в ситуации стабильной обстановки в стране, при которой большинство граждан воспринимает санкционированные государством нормы деятельности как привычные, необходимость работы кафедры как коллектива, а не только профессионального объединения преподавателей, не вызывает сомнения и требует постоянной организации, оптимизации и корректировки совместной деятельности для достижения социально заданных целей.

В период социальных и модернизационных преобразований деятельность кафедр в связи с новыми условиями и задачами и руководство кафедрами вуза многократно усложняются. Вслед за изменениями, происходящими в социуме, трансформируется и процесс формирования коллектива кафедр [5].

Анализ педагогической теории и практики по проблемам формирования коллектива кафедры выявил, что в основном при решении вышеназванных проблем используется наряду с другими системный подход, основанный на представлении о линейности функционирования коллектива и на положении о том, что однозначным и предсказуемым следствием результата внешнего управляющего воздействия является постулат: чем больше вкладываешь, тем больше будет отдача. Современный же мир сложен, неоднозначен, непредсказуем и от-



крыт в силу все усложняющихся многообразных причинно-следственных связей.

В последние годы некоторые ученые (В.М. Еськов и др.) указывают на острую потребность в формировании нового типа коллектива, способного работать в новых социальных условиях и нетрадиционно подходить к решению различных педагогических проблем.

Вопросы эффективного функционирования системы высшего образования как важнейшего элемента общественной жизни и государственного устройства во многом зависят от эффективной работы коллектива кафедры вуза, а точнее от положительной результативности деятельности коллективов кафедр.

Одним из возможных способов достижения данной цели, на наш взгляд, является реализация синергетического подхода к формированию коллектива кафедры вуза.

Необходимо отметить, что синергетика в представлениях Г. Хакена – это язык, на котором удобно и естественно описывать жизнь сложных систем и, в частности, явления самоорганизации, а ее понятийный аппарат позволяет рассматривать все происходящее «сверху вниз» – от целого к деталям, а не «снизу вверх» – от деталей к целому. Обратимое сжатие информации, осуществляемое в синергетике при переходе от многочисленных параметров состояния к малочисленным параметрам порядка, позволяет, минуя детали, описывать и понимать эмерджентные (непрогнозируемые, внезапно возникающие) свойства и самоорганизацию целого, что особенно важно в случае таких сложных систем, как человек или различные сообщества (культурные, социальные, экономические и т.п.), где далеко не все детали известны и понятны. Выбор способа рассмотрения происходящего «сверху вниз» в нашем случае наиболее оправдан, так как мы понимаем коллектив кафедры как саморазвивающуюся систему, а коллектив, в свою очередь, состоит из таких сложных подсистем, как человек.

Вместе с синергетикой, как отмечает В.Г. Виненко, пришло понимание того, что бифуркационный механизм развития, в основе которого лежит про-

цесс самоорганизации, чередования хаоса и порядка, является универсальным принципом мироустройства, характерным для систем самого общего вида [3, с. 55]. По мнению академика Н.Н. Моисеева, «все наблюдаемое нами, все, в чем мы участвуем, – это лишь фрагменты единого синергетического процесса...» [10, с. 63].

Разделяя точку зрения В.Г. Виненко, что синергетика позволила выявить конструктивную роль хаоса в процессах эволюции сложноорганизованных систем, и это открытие по своему масштабу превосходит создание квантовой механики и теории относительности, естественно предположить, что столь значительные изменения в науке не могут не найти отражения в формировании коллектива кафедры вуза.

Принципиальное отличие синергетики от других наук, изучающих системы, заключается в идее самоорганизации как имманентном свойстве сложных систем. Самоорганизация – появление порядка из хаоса, рождение структур, их усложнение и развитие – нередкое явление в науке и человеческой деятельности. В этом плане психология, социология, педагогика допускают выявление сходных черт, достойных выработки общего подхода, который и называется синергетическим.

Самоорганизация – «самопроизвольное (не требующее внешних организующих воздействий) образование упорядоченных пространственных или временных структур в сильно неравновесных открытых системах (физических, химических, биологических и др.). Непрерывные потоки энергии или вещества, поступающие в систему, поддерживают ее в состоянии, далеком от равновесия. При таких условиях в системе развиваются собственные (внутренние) неустойчивости (области неустойчивого поведения), развитием которых является синергетика» [1, с. 1043].

В работе Е.Н. Князевой и С.П. Курдюмова отмечается, что «в нашем непредсказуемом мире можно жить только в режиме самоорганизационного раз-



вития, поэтому важно сегодня не просто управление учебным заведением, а управление его саморазвитием, самоорганизацией» [6, с. 5].

Актуализация способности общества и личности к самоорганизации тесным образом связана с фактором социальной нестабильности. Задача современного руководителя профессионального объединения состоит именно в поддержке и инициировании процессов самоорганизации в формировании коллектива. Самоорганизация наделена принципиальным отличием от организации. Согласно определению Г. Хакена об организации говорят в том случае, когда рабочий действует точно определенным образом после получения указания извне, например, от руководителя: «тот же самый процесс называется самоорганизацией, если внешние упорядочивающие воздействия отсутствуют, а рабочие трудятся коллективно благодаря взаимопониманию, устанавливаемому между ними самими, причем в производстве продукта каждый рабочий выполняет свою функцию» [12, с. 226].

В условиях быстрого и фронтального реформирования нет возможности искать ответ путем проб и ошибок, а «навязать» системе необходимое поведение очень трудно, даже детально представляя требования к ней. Г.Г. Малинецкий, Н. А. Науменко совершенно справедливо отмечают, что гораздо разумнее действовать, опираясь на знание внутренних свойств системы, законов ее развития [9]. В такой ситуации значение законов самоорганизации трудно переоценить. Необходимо признать, что источником порядка и развития социальных систем, а значит и коллектива кафедры вуза, сегодня является их самоорганизация, позволяющая каждому элементу и компоненту социальной системы (человеку, подразделению, учреждению...) быть самостоятельным, саморазвивающимся и саморегулирующимся организмом, содержащим внутренние факторы поддержания собственного равновесия, предохраняющего его от саморазрушения. При этом важно помнить, что, изучив каждую из частей отдельно, невозможно понять свойства целого. Необходим целостный, системный анализ, так как целое обладает свойствами, которых нет ни у одной из частей.

Чтобы использовать синергетический подход в процессе формирования коллектива кафедры вуза, нужно определить, является ли коллектив кафедры вуза синергетической системой, т.е. коллектив должен быть открытым, нелинейным, неравновесным и самоорганизующимся.

В результате анализа исследований ряда ученых (В.В. Василькова, В.Г. Виненко, В.Т. Волон, М.С. Добронравова, В.А. Игнатова, Д.Ф. Китаев, Г. Хакен и другие) выявлено, что коллектив является:

- открытой системой, так как происходит постоянный обмен энергией, информацией с окружающей средой, т.е. восприимчивость коллектива кафедры к социокультурным изменениям;
- нелинейной системой, т.е. в такой системе, как коллектив кафедры вуза многовариантность (нелинейность) означает создание условий выбора и предоставление каждому субъекту шанса индивидуального движения к успеху, стимулирование самостоятельности выбора и принятия ответственного решения, обеспечение развития альтернативного и самостоятельного пути;
- неравновесной системой, так как он чувствителен к внешним воздействиям;
- самоорганизованной системой, т.е. предполагающей наличие определенного взаимодействия между руководителем и преподавателем в профессиональном объединении, что выражается в самопроизвольном возникновении и относительно устойчивом существовании новых структур в открытых неравновесных системах, соответствующих требованиям формирования коллектива кафедры и вытекающих из объективных предпосылок его самодвижения.

Коллектив кафедры имеет бифуркационные (критические) точки разрушения старых структур и возникновения веера возможностей для перехода системы в новое качество; его вероятностное развитие может быть представлено диссипативными структурами как образованиями более высокой сложности, чем разрушаемые предыдущие; коллектив кафедры обладает свойствами нелинейности, т.е. многовариантностью и непредсказуемостью перехода сис-



темы из одного состояния в другое; коллектив кафедры неустойчив и сильно неравновесен, флуктуален, открыт для развития и т.д.[2]

Коллектив кафедры вуза как диссипативная структура флуктуация, которого осуществляется в разных направлениях между уровнями «кооперация» – «автономия» – «коллектив», поддерживаемого «рамками» организационно-педагогических условий можно представить в виде рисунка 1, который является авторской разработкой Л.В. Вершининой.

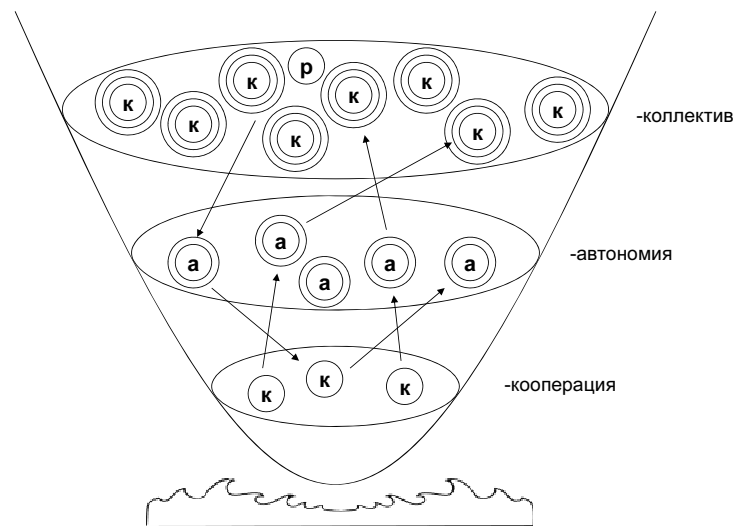


Рисунок 1. Процесс флуктуирования коллектива кафедры вуза как диссипативной структуры

Данный рисунок представлен в виде «котла», где высшим уровнем является коллектив, средним – автономия и низшим – кооперация. Кружками изображены преподаватели, а кружком с буквой «Р» руководитель. Руководитель на всех уровнях – на уровне кооперации, автономии и коллектива – должен занимать позицию фасилитатора. Рисунок изображен в виде «котла», так как профессиональное объединение, достигнув наивысшего уровня развития – коллектива, становится диссипативной (самоорганизованной) структурой с точки зрения синергетического подхода, внутри которой коллектив флуктуирует между уровнями кооперация – автономия – коллектив, где большая часть профессионального объединения находится на высшем уровне – коллектив, поэтому рисунок изображен с расширением кверху. Но всегда есть небольшая доля про-

цента членов профессионального объединения, которая спускается периодически вниз, потом возвращается наверх, в результате влияния внешних (и внутренних) воздействий, поэтому рисунок изображен книзу суженным, что в целом создает образ «вечно бурлящего котла», подогреваемого на медленном огне (изменяющиеся условия). На рисунке «огонь» символизирует внешние и внутренние воздействия на коллектив. Обратим внимание, что «котел» изображен без крышки, что означает открытость коллектива кафедры вуза, а также заметим, что границы котла изображены линиями, которые уходят в бесконечность, что означает непрерывность процесса формирования коллектива кафедры вуза как диссипативной структуры. Границей котла являются организационно-педагогические условия, задающие «рамку», т.е. направленность развития коллектива кафедры вуза, что не дает распасться коллективу, поддерживает его устойчивость. Задачей руководителя-фасилитатора является создание организационно-педагогических условий, держащих процесс формирования коллектива кафедры вуза в некоторых рамках, не позволяющих отклоняться от избранного пути.

Данный рисунок отображает сформированность коллектива кафедры вуза как диссипативной структуры. Так как «самоорганизация – свойство любой диссипативной системы» [7, с. 171], то внутри коллектива происходит постоянное движение между уровнями «кооперация» – «автономия» – «коллектив». При этом важно отметить, что коллектив не теряет свои признаки высокоорганизованной группы, где процесс самоорганизации с точки зрения синергетики поддерживается, прежде всего, благодаря циклической смене состояний: бесконечному чередованию этапов «спокойной» адаптации и «революционных» перерождений, выводящих системы на новые ступени развития. С позиции синергетического подхода и живое, и неживое, и человек, и общественные процессы подчиняются определенным «ритмам». Периоды неустойчивости перемежаются периодами устойчивости.



Под устойчивостью (устойчивое равновесие) нами понимается состояние, при котором система при попытке вывести ее из этого состояния самопроизвольно в нее возвращается. Примером может служить модель «устойчивое равновесие» или «шарик в ямке»: после любого внешнего воздействия он все равно возвращается в исходное положение (рис. 2). Примером модели «устойчивого равновесия» является сформированный коллектив кафедры вуза как диссипативной структуры, где, несмотря на любые внешние и внутренние воздействия, коллектив сохраняется.

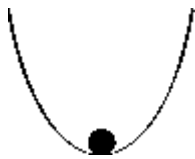


Рисунок 2. Модель «устойчивое равновесие»

Под неустойчивым равновесием мы понимаем такое состояние, при котором система при попытке вывести ее из этого состояния самопроизвольно в нее не возвращается (рис. 3).

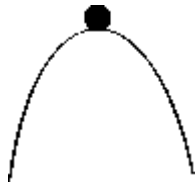


Рисунок 3. Модель «неустойчивое равновесие»

При таком состоянии малейшее воздействие на систему выводит ее из равновесия, причем путей выхода из этого состояния множество. Моделью «неустойчивого равновесия» является низкий уровень развития профессионального объединения, например ассоциация, где при любой стрессовой ситуации профессиональное объединение на данном уровне дезорганизуется.

Следует отметить, что мы вслед за М.А. Федоровой, которая описала образовательный процесс с точки зрения синергетики, считаем, что формирование коллектива кафедры вуза имеет периодический характер и, как система, со-

стоит из чередующихся устойчивых и неустойчивых состояний [11], что показано нами на рис. 5.

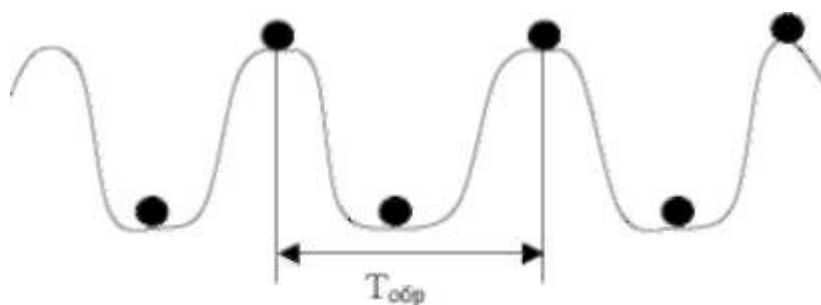


Рисунок 5. Чередование устойчивых и неустойчивых состояний системы

Сформированный коллектив кафедры как диссипативная устойчивая структура стабильно функционирует, заполненный деятельностью ведущей к достижению цели. Состояние неустойчивости, то есть переход коллектива в состояние автономности или кооперации, соответствует моменту достижения поставленной цели и, соответственно, моменту выбора (определения) новой цели. Очевидно, что моменты неустойчивости короче по продолжительности промежутков устойчивости.

Момент определения новой цели может следовать непосредственно за моментом достижения прежней цели, как отмечает А.М. Федорова [11]. В этом случае процесс формирования коллектива кафедры становится непрерывным. Если между указанными моментами есть временной разрыв, такой процесс можно считать дискретным (рис. 6), а состояние системы в промежутки перерыва можно считать состоянием «безразличного» равновесия.

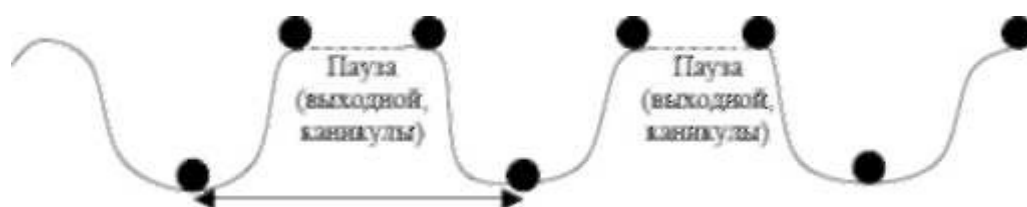


Рисунок 6. Дискретность состояния коллектива кафедры вуза

Согласно теории синергетического подхода допустимо предположить, что коллектив как диссипативная структура не распадается при переходе из од-



ного состояния в другое. «Локальная неустойчивость ... невероятным образом сочетается ... с глобальной устойчивостью всей структуры в целом» [4, с. 68]. Так, согласно синергетическому подходу, коллектив кафедры вуза, как глобальная устойчивость, сочетается с локальными неустойчивостями, не изменяясь, не теряя ранее существовавшей формы.

Таким образом, сформированный коллектив кафедры вуза как диссипативная структура обладает:

- согласованностью, то есть коллектив ведет себя как единое целое и структурируется так, как если бы каждый член коллектива, входящий в более сложную из систем макросистему, был «информирован» о состоянии системы в целом;
- нарастающей изменчивостью (флуктуативностью), то есть происходящие в коллективе флуктуации вместо того, чтобы затухать, могут усиливаться, и коллектив кафедры эволюционирует в направлении «спонтанной» самоорганизации. Это открывает перед нами неустойчивый мир, в котором малые причины порождают большие следствия;
- конструктивизмом хаоса – синергетика свидетельствует о том, что хаос является конструктивным механизмом самоорганизации сложных систем, т.к. рождение нового связано с нарушением привычной системы упорядоченности, с переструктурированием и достраиванием за счет элементов среды, с выходом за пределы исходной системы [8, с. 314];
- памятью – важная особенность диссипативных структур состоит в том, что они способны «запоминать» условия своего формирования и, проходя через точки бифуркации, «выбирать» одно из нескольких возможных направлений дальнейшей эволюции;
- взаимосвязью необходимости и случайности – эволюция сложноорганизованных систем, а нашем случае коллектива кафедры вуза, содержит внешние обусловленные (детерминированные) и внутренние

случайные (стохастические) элементы, представляя собой смесь необходимости и случайности;

- неравновесностью (кризисностью) – исходное состояние, источник самодвижения системы.

Итак, выше перечисленные отличительные особенности коллектива кафедры вуза как диссипативной структуры, сформированного на основе синергетического подхода, дают возможность развиваться коллективу как самоорганизованной системе, что отвечает изменениям в различных областях экономики, влекущим модернизацию высшего профессионального образования.

### **Библиографический список**

1. Большой энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая Рос. энцикл. ; СПб: Норинт, 1998. – 1434 с.

2. Вершинина Л. В., Данилова И. В. Формирование коллектива кафедры высшей школы: синергетический подход. [Текст] // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: материалы пятой международной научно- практической конференции. – Самара: ПГСГА, 2010. – С. 109-112.

3. Виненко, В. Г. Синергетика в школе [Текст] / В.Г. Виненко // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 55-60.

4. Виноградова, Г. А. Феноменология нравственно-психологического климата профессионально-педагогических коллективов [Текст] / Г.А. Виноградова. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1997. – 168 с.

5. Данилова, И.В. Синергетический подход к формированию коллектива кафедры вуза [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И.В. Данилова. – Самара, 2011. – 23 с.

6. Князева, Е. Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем [Текст] / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: Наука, 1994. – 236 с.

7. Комолова, Л. Ф. Технологии современной дидактики в процессе управления методической работой в школе [Текст] / Л.Ф. Комолова ; под ред. проф. Л.П. Ильенка. – М.: Аркти, 2006. – 200 с.

8. Кульневич, С. В. Педагогика самоорганизации: особенности перехода к постнеклассической теории воспитания [Текст] / С.В. Кульневич // Известия Российской академии образования. – 1999. – № 3. – С.41-49.

9. Малинецкий, Г. Г. Нанобиология и синергетика. Проблемы и идеи [Текст] / Г.Г. Малинецкий, Н.А. Митин, С.А. Наumenко // ИПМ РАН. – 2005. – № 29. – 85 с. (препринт)

10. Моисеев, Н. Н. Алгоритмы развития [Текст] / Н.Н. Моисеев. – М.: Наука, 1987. – 304 с.



11. Федорова, М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М.А. Федорова. – Ставрополь, 2004. – 169 с.

12. Хакен, Г. Синергетика [Текст] / Г. Хакен. – М.: Мир, 1980. – 395с.

### **Bibliography**

1. Encyclopædia Britannica [Text] / Ch. Ed. Prokhorov. - 2nd ed., Rev. and add. – Moscow: Big Russian Encyclopedia; St. Petersburg: Norint, 1998. - 1434 p.

2. Vershinin L.V., Danilova I.V. Formation of the university staff development: synergetic approach. [Text] // Higher education in the humanities XXI Century: Challenges and Perspectives: Proceedings of the Fifth International Scientific and Practical Conference. – Samara PGSGA 2010. – pp. 109-112.

3. Vinenko, V.G. Synergetics school [Text] / V.G. Vinenko // Pedagogy, 1997. – № 2. – pp. 55-60.

4. Vinogradov, G.A. Phenomenology of moral-psychological climate of professional teaching staff [Text] / G.A. Vinogradov. – St. Petersburg. University of St. Petersburg. University Press, 1997. – 168.

5. Danilova, I.V. Synergistic approach to the formation of the university faculty collective [Text]: Auto review dissertation. ... candidate of Education: 13.00.08 / I.V. Danilova. – Samara, 2011. – 23 p.

6. Knyazev, E.N. Laws of evolution and self-organization of complex systems [Text] / E.N. Knyazev, S.P. Kurdiymov. – Moscow: Nauka, 1994. – 236 p.

7. Komolova, L.F. Modern didactics technology in the management of methodology work at school [Text] / L.F. Komolova; L.P. Ilienکو. – M.: the Arctic, 2006. – 200 p.

8. Kulnevich, S.V. Pedagogy of self-organization: features of the transition to postnonclassical education theory [Text] / S.V. Kulnevich // Proceedings of the Russian Academy of Education. – 1999 – № 3. – pp.41-49.

9. Malinetskii, G.G. Nanobiology and synergy. Issues and Ideas [Text] / G.G. Malinetskii, N.A. Mitin, S.A. Naumenko // IPM RAS. – 2005. – № 29. – 85 p. (Preprint)

10. Moiseev N.N. Algorithms of development [Text] // N.N. Moiseev. – Moscow: Nauka, 1987. – 304.

11. Fedorova, M.A. Educational Synergetics as a basis for modeling and implementation of activities of high school teacher [Text]: dissertation. ... candidate of Education: 13.00.08 // M.A. Fedorova. – Stavropol, 2004. – 169 p.

12. Haken, H. Synergetics [Text] / H. Haken. – New York: Wiley, 1980. – 395 p.

УДК 152.3: 372

ББК 88.834.01:74.100.53

**Долгова Валентина Ивановна**

доктор психологических наук,

профессор

кафедра теоретической и прикладной психологии

декан факультета психологии

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

**Овчарова Раиса Викторовна**

доктор психологических наук,

профессор

кафедра общей и социальной психологии.

Курганский государственный университет

г. Курган

**Dolgova Valentina Ivanovna**

Doctor of Psychology,

Professor

Department of Theoretical and Applied Psychology

Dean of the Faculty of Psychology

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

**Ovcharova Raisa Viktorovna**

Doctor of Psychology,

Professor

Department of general and social psychology

Kurgan State University

Kurgan

oraissa@mail.ru

### **Психологические детерминанты нравственного развития дошколь- ника**

#### **Psychological determinants of moral development of a preschooler**

В статье раскрывается нравственная сфера личности, общие факторы и психологические механизмы развития нравственной сферы личности дошкольника, процессы психолого-педагогического моделирования и составление соответствующих программ, системообразующие компоненты нравственной сферы личности в дошкольном возрасте.

The article reveals the moral sphere of the person, the common factors and psychological mechanisms of the development of the moral sphere of the individual preschooler processes psychological-pedagogical modeling and drafting of relevant programmes, strategic components of the moral sphere of the individual in the pre-school age.





**Ключевые слова:** нравственная сфера, дошкольник, модель, программа, компоненты.

**Key words:** moral sphere, preschooler, model, program components.

Нравственная сфера личности – интегрированное взаимодействие *когнитивного* (нравственное сознание, нравственный смысл, нравственные ценности, нравственные образы, нравственные нормы), *эмоционального* (нравственные чувства, эмпатические проявления в нравственных отношениях); *поведенческого* компонентов (нравственное поведение, поступки и действия в их мотивационной направленности) в личностной сфере, обеспечивающая единство нравственного сознания и поведения.

Развитие нравственной сферы личности в детстве может быть представлено как процесс усвоения (интериоризации-экстериоризации) базисных этических понятий, на основе которых вырабатываются нравственные эталоны, образцы, нормы и правила. Это происходит через действие общего механизма интериоризации-экстериоризации базисных этических понятий и частных механизмов подражания-имитации; идентификации; внутренней (самооценка) и внешней оценки (оценка окружающих). С другой стороны, это процесс формирования нравственной позиции личности, построенной на основе нравственного самосознания, нравственных переживаний и опыта [2, 4, 5, 7, 9].

*Общие факторы развития* нравственной сферы личности в дошкольном возрасте: нравственные чувства и переживания, осознание нравственных норм и отношение к ним, нравственное сознание и чувство нравственного долга, нравственная оценка и самооценка, адекватность эмоциональных отношений, переживаний и поведения при их выполнении.

Особенные и единичные факторы развития нравственной сферы личности дошкольника связаны с успешностью процессов психолого-педагогической коррекции поведения и психических свойств дошкольников. А эти процессы в свою очередь зависят от того насколько адекватно осуществлено соответствующее моделирование и его последующая реализация в специально организованной психологически безопасной образовательной среде [1, 3, 6, 8].

Например, модель психолого-педагогической коррекции нравственного развития дошкольника может быть представлена следующими структурными компонентами: целевой (определение целей и задач коррекции), диагностический (проведение диагностических процедур по проблеме исследования), коррекционный (проведение программы нравственного развития дошкольника), аналитический (оценка эффективности программы нравственного развития дошкольника).

I. Целевой компонент:

1. Изучить психолого-педагогическую проблему коррекции нравственного развития дошкольника в психолого-педагогической литературе.

1.1. Изучить феномен нравственного развития дошкольников в психолого-педагогической литературе.

1.2. Выявить особенности проявления нравственного развития дошкольников.

2. Разработать модель психолого-педагогической коррекции нравственного развития дошкольников.

2.1. Разработать показатели нравственной сферы личности дошкольника.

2.2. Выявить общий показатель нравственного сознания.

2.2.1. Провести психолого-педагогическую коррекцию нравственных знаний.

2.2.2. Провести психолого-педагогическую коррекцию нравственных представлений.

2.2.3. Провести психолого-педагогическую коррекцию опыта нравственных переживаний.

2.3. Выявить общий показатель нравственных чувств.

2.3.1. Провести психолого-педагогическую коррекцию нравственных чувств.

2.3.2. Провести психолого-педагогическую коррекцию нравственных отношений.



2.3.3. Провести психолого-педагогическую коррекцию нравственных переживаний.

2.4. Выявить общий показатель нравственного поведения.

2.4.1. Провести психолого-педагогическую коррекцию нравственных действий и поступков.

2.4.1. Провести психолого-педагогическую коррекцию отношения к нравственным действиям и поступкам.

2.4.2. Провести психолого-педагогическую коррекцию переживаний в процессе их осуществления.

3. Представить организацию опытно-экспериментального исследования уровня нравственного развития дошкольников.

3.1. Определить этапы, методы и методики исследования.

3.2. Дать характеристику выборки и провести анализ результатов констатирующего этапа эксперимента.

4. Организовать опытно-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции нравственного развития дошкольников.

4.1. Составить программу психолого-педагогической коррекции нравственного развития дошкольников

4.2. Провести анализ результатов формирующего этапа эксперимента.

4.3. Составить рекомендации по психолого-педагогической коррекции нравственного развития дошкольников для родителей и воспитателей.

4.4. Составить технологическую карту внедрения результатов исследования в практику.

II. Коррекционный компонент. Цель: провести программу по коррекции нравственного развития дошкольников.

Задачи: повышение уверенности в себе; снятие страхов; развитие коммуникативных навыков.

Методы: упражнения на релаксацию, концентрацию, игры и игровые ситуации, телесная терапия, арт-терапия, функциональная музыка.

III. Аналитический компонент. Цель: проверить эффективность программы по психолого-педагогической коррекции нравственного развития дошкольников.

Психологическое тестирование: методики «Паровозик» (С.В. Велиева); оценка уровня тревожности ребенка (А.И. Захаров); «Дом. Дерево. Человек» (Дж. Бак); «Рисунок семьи» (Р.Бернс, С. Кауфман); «Детский тест тревожности» (Р.Тэмпл, М.Дорки); в отдельных случаях - анкета по выявлению тревожности у детей (Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко). Рекомендуем изучать динамику произошедших изменений с помощью t-критерия Вилкоксона.

Для подбора методик и выбора испытуемых следует проводить воспитательные и культурно-просветительские мероприятия; индивидуальные беседы с детьми; беседы с воспитателем и психологом по программе, которая может быть рассчитана как минимум на десять занятий по 30 минут в неделю. Занятия должны проводиться в игровой форме, под руководством психолога.

В качестве системообразующего фактора выступают нравственные чувства и переживания.

*Общий психологический механизм развития нравственной сферы личности в дошкольном возрасте разворачивается следующим образом:*

- если процесс выполнения этических норм сопровождается позитивными нравственными переживаниями, что символизирует высокий уровень их принятия, нравственное поведение ребенка будет адекватным;
- адекватное нравственное поведение и позитивные моральные переживания ребенка в процессе его осуществления способствуют сохранению стойкого позитивного эмоционального отношения в процессе общения с окружающими, прежде всего с родителями, которые поощряют такое поведение;
- адекватное нравственное поведение, позитивные моральные переживания и отношения при соблюдении нравственных требований вновь стимулируют позитивное к ним отношение и влекут за собой новые нравственные действия и



поступки ребенка;

- постепенно на этой основе у ребенка вырабатываются устойчивые нравственные действия, уже не связанные с внешним стимулированием, а обусловленные его собственными нравственными отношениями, оценками и самооценкой;
- в процессе нравственного развития у ребенка-дошкольника формируются высшие нравственные чувства, прежде всего, чувство долга перед взрослыми, стремление соответствовать их моральным требованиям не из-за угрозы наказания, а из-за долженствования;
- осознанность нравственных норм и адекватность эмоционального отношения в процессе формирования нравственной сферы личности в дошкольном возрасте усиливают аспекты произвольности нравственного поведения дошкольника, однако его нравственные чувства и переживания всегда остаются решающим фактором.

*Частные психологические механизмы развития нравственной сферы личности дошкольника: идентификация с носителями моральных норм и ценностей, подражание нравственным образцам, внешняя (моральная оценка взрослых) и внутренняя (моральная самооценка) оценка нравственного поведения и отношений ребенка, интериоризация-экстериоризация нравственных норм.*

Рассмотрение уровня сформированности отдельных компонентов нравственной сферы показало, что наиболее сформированным в начальном периоде дошкольного возраста является нравственное поведение и слабо сформированным – нравственное сознание, что подтверждается данными возрастной психологии.

Уровень развития и тип мышления детей-дошкольников не позволяет в достаточной мере овладевать нравственными понятиями и предполагает их освоение в наглядно-практической форме. Недостаточный уровень развития

нравственного сознания влияет также на общий уровень нравственного развития ребенка-дошкольника.

Проведение однофакторного анализа по общему уровню развития нравственной сферы личности дошкольника (НС) показало, что в возрасте 4 лет его суммарный показатель составил 1,0; 5 лет – 1,5; 6 лет – 2,3, 7 лет – 2,6 балла. Таким образом, наблюдается общая восходящая динамика нравственного развития.

Однофакторный анализ показал, что восходящая-нисходящая динамика развития присуща и отдельным компонентам нравственной сферы личности, однако по уровню развития доминирует компонент нравственного поведения и отстает компонент нравственного сознания. Возрастная динамика формирования компонентов нравственной сферы идентична и отличается только уровнем. Проблемным в нравственном развитии является возраст 5 лет, где снижаются показатели всех компонентов. К 6-7 годам динамика становится снова восходящей. Развитие нравственной сферы личности дошкольника происходит от неморального уровня (4 года) к доморальному (5 лет), конвенциональному (6 лет) и автономной морали (7 лет). В целом по дошкольному периоду *уровень развития нравственной сферы личности приближается к конвенциональному.*

Таблица 1

Динамика нравственного развития личности ребенка 4-7 лет

Возраст	4 года Неморальный уровень	5 лет Доморальный уровень	Возраст	6 лет Конвенциональный уровень	7 лет Уровень автономной морали
<b>Нравственное сознание</b>					
нс1	-0,99	-0,22	нс1	3,70	4,51
нс2	-1,21	-1,04	нс2	3,70	4,75
нс3	-1,11	1,48	нс3	3,90	4,70
нс	-1,10	0,07	нс	3,76	4,65
<b>Нравственные чувства</b>					
нч1	0,97	1,51	нч1	4,52	4,77
нч2	-1,76	-0,69	нч2	3,51	3,91
нч3	0,38	1,56	нч3	3,65	4,08
нч	-0,13	0,79	нч	3,89	4,25



Нравственное поведение					
нп1	1,95	3,04	нч1	4,75	5,01
нп2	1,64	2,42	нч2	2,92	3,51
нп3	1,79	2,89	нч3	3,60	3,74
нп	1,79	2,78	нч	3,75	4,05
ОУНР	0,28	1,21	ОУНР	3,80	4,08

Условные обозначения: НСЛ – показатели нравственной сферы личности дошкольника; НС – общий показатель нравственного сознания, НС1 – нравственные знания, НС2 – нравственные представления, НС3 – нравственные переживания; НЧ – общий показатель нравственных чувств, НЧ1 – нравственные чувства, НЧ2 – нравственные отношения, НЧ3 – нравственные переживания; НП1 – общий показатель нравственного поведения, НП1 – нравственные действия и поступки, НП2 – отношение к ним; НП3 – переживания в процессе их осуществления.

Таким образом, *системообразующим компонентом* нравственной сферы личности в дошкольном возрасте являются нравственные чувства, отношения и переживания, а ее формирование осуществляется, прежде всего, на основе освоения базисных этических категорий.

Построение программ в соответствии с предложенным моделированием должно обеспечивать социальную направленность педагогических взаимодействий по развитию нравственной сферы личности дошкольника и социализацию ребенка.

### Библиографический список

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования // Психологическая наука и образование. 2012. №4. С. 11-17.
2. Виноградова А.М. Нравственное воспитание дошкольника в системе психолого-педагогической антропологии // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2013. №1. С. 4-10.
3. Дубровина И. В. Практическая психология образования // Под ред. И. В. Дубровиной - 4-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 592 с.: ил.
4. Конохова Е.С. Использование образовательных ситуаций в нравственном воспитании старших дошкольников // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2013. №12. С.091-097.

5. Космачева Н.В. Проблема формирования нравственных ценностных ориентаций у дошкольников// Детский сад: теория и практика. 2011. №4. С. 17-26.
6. Лохвицкая Л.В. Методический инструментарий нравственного воспитания дошкольников// Детский сад от А до Я. 2013. №5(65). С. 126-145.
7. Семешко Г.А. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников// Обучение и воспитание: методики и практика. 2012. №1. С.310-315.
8. Феномен развития детей дошкольного возраста: коллективная монография // Под ред. Л.В.Трубайчук // Монография. - М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2013. - 234с. - ISBN 978-5-691-01954-4. - сод. 234с. -500экз., www: <http://cspu.ru>
9. Физиологические, психологические и педагогические проблемы детско-родительских отношений на этапе дошкольного взаимодействия: Резолюция V сессии отраслевого психологического конгресса МАНВО в области психологических наук (Лондон, 01-30 апреля 2014)//Под научн ред. В. Павлова; С. Георгиевского; В. Долговой. - Лондон: МАНВО, 2014 - 130 с. - <http://gisap.eu>.

### **Bibliography**

1. Bayeva I.A. Psychological safety of the educational environment as resource of mental health of subjects of education////Psychological science and education. 2012 . No. 4. С. 11-17 .
2. Vinogradova A.M. Moral education of the preschool child in system psychology and pedagogical the anthropology//preschool child. Technique and practice of education and training. 2013 . No. 1. Page 4-10.
3. Dubrovina I.V. Prakticheskaya education psychology // Under the editorship of I. V. Dubrovina - 4 prod. – SPb. : St. Petersburg, 2007. – 592 pages: silt.
4. Konokhova E.S. Use of educational situations in moral education of seniors of preschool children//news of Youzhny federal унверситета. Pedagogical sciences. 2013 . No. 12. Page 091-097.
5. Kosmacheva N. V. Problema of formation of moral valuable orientations at preschool children // Kindergarten: theory and practice. 2011 . No. 4. Page 17-26.
6. Lokhvitskaya L.V. Metodichesky tools of moral education preschool children // Kindergarten from And to I. 2013 . No. 5(65). Page 126-145.
7. Semeshko G. A. Education of moral senses at seniors preschool children // Training and education: techniques and practice. 2012.№1. Page 310-315.
8. Phenomenon of development of children of preschool age: the collective monograph // Under the editorship of the L.V.Trubaychuk // Monograph. - М.: Humanitarian prod. VLADOS center, 2013. - 234с. - ISBN 978-5-691-01954-4. - honeycombs. 234с. - 500экз. www: <http://cspu.ru>
9. Physiological, psychological and pedagogical problems of parent-child relationship at the stage of pre-school interaction: resolution of the V session of the sectoral psychological Congress of the IASHE in the field of psychological sciences (London, April 01-30, 2014). - Scientific edition by V. Pavlov; S. Georgievski; V. Dolgova. – London: IASHE, 2014. - 130 p. - <http://gisap.eu>.





УДК 37.02  
ББК 74.02

**Каишаури Этери Георгиевна**

ассистент

кафедра фортепиано

Белгородский государственный институт искусств и культуры

г. Белгород

**Kaishauri Eteri Georgievna**

assistant

of department of piano

Belgorod state Institute of arts and culture

Belgorod

[etery-83@mail.ru](mailto:etery-83@mail.ru)

**Специфика возрастных особенностей учащихся в стратегии музыкального обучения**

**Specifity of pupil's age-related individualities in the strategy of musical education**

Статья посвящена проблеме взаимодействия индивидуальных психологических и возрастных особенностей учащихся в стратегии музыкального обучения. Автором отмечается необходимость корреляции результатов обучения с эстетическим развитием детей как исполнителей музыкальных произведений. В статье представлен анализ возрастных особенностей ученика в различных дидактических системах обучения применительно к методикам музыкальной педагогики в условиях трансформации отношения и оценки роли творческой личности в общекультурном процессе.

This article is dedicated to the problem of cooperation of pupils' psychological and age-related individual peculiarities in the strategy of musical education. The author specifies the necessity of educational results' correlation with the esthetic development of children as performers. The article gives an analyze of pupil's age-related abilities in the distinct didactical schemes of education, applying to musical pedagogical methods in terms of attitude and appraisal of creative individual's role in the common cultural process.

**Ключевые слова:** музыкальное творчество, музыкальное образование, педагогический процесс, музыкальная педагогика, возрастной аспект.

**Key words:** musical creativity, musical education, the pedagogical process, music pedagogy, the age aspect.

На протяжении XX века наблюдались существенные изменения в искусстве. На смену модерну пришел постмодерн. И вот уже в обществе «витают» идеи трансгуманизма. Но распространение тех или иных идей в современном мире пропорционально росту распространения систем коммуникаций. Но даже с учетом развитых информационных коммуникаций XXI века, зафиксировать в единое смысловое поле тот огромный эмпирический материал, оказавший существенное влияние на художественное развитие человека, до сих пор не удастся. Наряду с этим мы отмечаем тесную связь с современной культурой музыкального образования и потому последнее рассматривается нами как важнейшая сторона нового осмысления музыкального искусства, формирования подлинной музыкальности. Ведь именно подлинная музыкальность, проявляющаяся в непосредственном отношении к объекту, основывается на способности приобретать новый опыт. И хотя «адекватное музыкальное сознание не влечет за собой непосредственно даже адекватного художественного сознания вообще» [4:25], в данной связи становление ученика новой формации при учете изменившихся требований общества к обучению составляют сущность изменений в процессе образования. Вместе с тем, в сфере музыкального образования подобные изменения зачастую сопряжены с распадом связи требуемого качества и скорости усвоения необходимого объема умений и знаний. Кроме того, для понимания ценностного значения культуры, эстетического постижения произведений искусства в полной мере не учитываются психологические возможности ученика в аспекте его актуализированной возрастной способности к духовному восприятию. Определяя, таким образом, «современного ученика» в первом приближении через призму соответствующих понятий как непосредственный продукт инкультурации, эксплицируемой в форме стратегии музыкального образования, с необходимостью примем во внимание возможность изменения его психофизиологического потенциала. Совершенно определенно существует связь между психическим здоровьем ребенка и теми условиями, создаваемыми на практике в образовательной среде, которые способны предоставить возмож-



ности интенсивного музыкального, художественного и интеллектуального развития. Поэтому личностный рост в онтогенезе, по нашему мнению, должен определяться средствами музыкального обучения. Результаты учебной деятельности при этом коррелируются с необходимостью эстетического развития детей, являющихся, прежде всего исполнителями музыкальных произведений. Ведь именно живое исполнение позволяет выстроить индивидуальный подход к произведению, раскрывая замысел автора. Формирование данного подхода происходит на основе объективации опыта исполнителя, в содержание которого мы определяем не только знание теории, истории музыки и т.п., но и в немалой степени способность к пониманию творчества композитора. Последнее, в широком смысле нами определяемое, как объективация допредикативного опыта на уровне вербализации музыкальных впечатлений, может быть затруднено недостаточной степенью владения музыкальной терминологией. Разумеется, занятия подразумевают не только постановку и решение творческих проблем, но и качество игры, грамотную технологию. Выученность, надежность и стабильность также являются понятиями психологической устойчивости исполнителя, определяющими его уровень игры и в известной степени зависящий от его возрастных особенностей.

Учет возрастных особенностей в учебном процессе является основным тезисом, провозглашенным в дидактике Яном Амосом Каменским. Сущность данного положения актуализирует прямую взаимообусловленность детского обучения в соответствии с определёнными его возрастными этапами. С тех пор данное положение, в той или иной форме, становится основополагающим педагогическим принципом. Данным принципом руководствуются, в частности, и при составлении учебной нагрузки, когда выбирается наиболее корректное для ребенка определенного возраста время занятий.

Вместе с тем, современная музыкальная педагогика не только бережно хранит традиции исполнительской культуры, но и привносит в них определённые коррективы. Изменяются и обновляются методы преподавания,

создаются новые программы, комплексные формы обучения. Данные процессы – свидетельство решения актуальных проблем музыкального образования. Важным, по нашему мнению, является безусловная субъективная убежденность в важности и значительности музыкального искусства. Именно такое серьезное отношение и побуждает педагога к поиску наиболее эффективных средств музыкального обучения и воспитания ребёнка и становится одной из важнейших задач. Ее конкретизация педагогом определяет не только развитие необходимых умений и навыков ученика, но акцентирует внимание на необходимости создания благоприятных условий для всестороннего развития личности ребёнка. И здесь, с необходимостью должна учитываться специфика возрастных этапов в обучении в соответствии с поставленными целями и задачами.

Начальный период обучения музыке имеет особое значение. Именно на этом этапе происходит формирование основных навыков, которые должны обеспечить развитие ребёнка. Задача педагога – научить юного музыканта воспринимать музыку, понимать её содержание. Достижение этой цели позволит вызвать интерес ученика и во многом поможет облегчить решение последующих задач.

В младших классах музыкальной школы прогресс умственного развития ребёнка наиболее интенсивен и заметен. Если в возрасте 6–7 лет доминирует наглядно-действенный образ мышления, дооперационный (терминология Л.С.Выготского), то уже к 8–9 годам уровень мышления учащегося становится словесно-логическим, операционным. Также в этом возрасте особенно интенсивно раскрываются способности и одарённости детей. Л. С. Выготский показал, что *«обучение является источником развития»*. При этом основным условием эффективного обучения является его опережение развития, когда учитывается не только то, что доступно ребёнку в процессе самостоятельной деятельности – *«зона актуального развития»*, но и то, что он может сделать совместно с взрослым *«зона ближайшего развития»* [1:374].



Новую *дидактическую систему обучения младших школьников* создал коллектив Л. В. Занкова (1963–1964 гг.) Ее основные принципы, построены с учетом психологических особенностей и возрастных возможностей ученика:

- высокий уровень трудности организации обучения (направление умственных сил на преодоление препятствий при усвоении детьми нового материала);
- быстрый темп изучения материала (исключение однообразно повторяемых упражнений);
- признание ведущей роли теоретических знаний в начальном обучении (усваивание взаимозависимости явлений, их существенные связи);
- осознание школьником самого процесса учения (связи его операций, механизмов возникновения ошибок);
- работа учителя над развитием всех учащихся, в том числе и наиболее слабых.

В результате длительного и многостороннего психолого-педагогического исследования данной системы Л. В. Занков сделал следующий вывод: «...И по продвижению в общем развитии, и по качествам овладения знаниями и навыками вскрыто фундаментальное превосходство школьников экспериментальных классов над учащимися обычных» [2:20].

В зарубежных исследованиях, в целом, отмечается выраженная тенденция к выделению познавательного аспекта музыкальности. Вместе с тем, по результатам работ Shuter-Dyson, посвященных исследуемой нами проблематике, наиболее благоприятным периодом для начала обучения музыке определяется возраст от 5 до 9 лет. Возрастные особенности данного этапа выделяются следующие: в данном возрасте дети уже руководствуются сложными «вербальными инструкциями»; способны овладеть ритмическими, мелодическими и гармоническими навыками и освоить систему нотного письма [5].

Вместе с тем, мотивационная сфера ребенка младшего школьного возраста представлена довольно динамично, что в свою очередь представляет широкое поле возможностей педагога для достижения эффективного обучения.

Многолетние исследования в области педагогики и психологии показали, что для гармоничного развития детей необходимы следующие условия: физическая, психическая и мотивационная готовность — способность ребёнка переключиться в учебную деятельность и противопоставить игровой деятельности учебно-познавательную. Упоминая о мотивационной готовности ученика к обучению, мы имеем в виду потребность ребёнка в достижении успехов, высокую самооценку и соответствующий уровень притязаний. Желание достичь успеха, безусловно, должно доминировать над чувством страха перед неудачей. Однако, важно, чтобы самооценка ребёнка была адекватной и уровень притязаний соответствовал реальным возможностям ребёнка. Обычно учащиеся достигают этой стадии готовности уже в конце первого года обучения. Однако, в процессе игры на инструменте нет необходимости в смене художественно-образной деятельности на учебно – познавательную с формальным запоминанием музыкально-теоретических сведений, с логическим обоснованием и обилием инструктивного материала. Вполне естественно желание ребёнка получать от музыки радость и удовольствие, но не каждый готов достигать этого ценой длительной работы. Поэтому одна из главных задач педагога на начальном этапе обучения – избавить ребёнка от ощущения однообразия. Нужно последовательно готовить ребенка к работе за инструментом, постепенно наполнять процесс обучения интересными и понятными учащемуся заданиями. Именно так можно привить интерес ребенка не только к результату, но и к работе за инструментом. Всю основную работу, а также изучение нового материала лучше проводить в классе, чтобы дома ребёнку оставалось лишь закрепить усвоенное на уроке.

Дети с лёгкостью воспринимают новое, но быстро забывают выученное на занятии. Поэтому необходимо регулярно возвращаться к пройденному



ранее. Кроме того, ребенок имеет иной темп мышления, чем взрослый, его мышление гораздо медленнее. Отсюда следует, что всякое принуждение к быстрой реакции будет иметь лишь отрицательные последствия, принесёт чувство беспокойства, а возможно и страха.

Еще одна характерная черта детской психологии – мышление конкретными образами. Объяснение довольно абстрактных для восприятия ребёнка терминов, приемов игры на инструменте желательно проводить на примере хорошо знакомых ему явлений.

Следующий возрастной период (10–11 лет) характеризуется переходом от младшего школьного возраста к отрочеству. Это переломный этап в интеллектуальном развитии ребенка. Наиболее полно *проблемы мышления и процесса усвоения знаний* были исследованы швейцарским ученым Жаном Пиаже и американским психологом Лоуренсом Колбергом в рамках когнитивной теории. По словам Ж. Пиаже это стадия конкретных операций. Мышление становится более похожим на мышление взрослого человека, изменяется и характер функционирования памяти ребёнка: основным её видом становится произвольная память. Также изменения касаются и структуры мнемических процессов. Процесс умственных операций приобретает большую развитость: он сам формирует различные понятия, в том числе абстрактные. Происходит формирование мысленного представления о последовательности действий. Для *нормального умственного развития ребенка*, согласно концепции Ж.Пиаже, необходима «*форма обучения в процессе деятельности*», когда мыслительные навыки приобретаются, по мере того как происходит общее развитие детского организма (естественным образом) [3].

Одна из важнейших составляющих детского обучения – самостоятельность мышления. Как правило, чем ребёнок одареннее, тем с большей отчётливостью проявляются его музыкальные пристрастия. Менее способные ученики нуждаются в помощи педагога в процессе выработки

своего отношения к музыке. Здесь важно создать благоприятные условия для выбора понравившихся ребёнку пьес. Важно поощрять самостоятельность учащегося. Не стоит запрещать ребёнку играть понравившееся ему произведение, пусть и не соответствующее уровню его технических возможностей.

Для публичных выступлений учащихся этого возраста характерна нестабильность в исполнении, метроритмическая неустойчивость. Одни склонны ускорять темп, другие — напротив, становятся апатичными либо рассеянными. В это время может наблюдаться спад интереса к творчеству, но зато появляется желание приобрести знания, приобщиться к миру взрослых. Перед педагогом встаёт новая задача: изменить привычные методы обучения и найти новые приемы воздействия на ребёнка.

Подростковый возраст — наиболее проблемный и нестабильный. Именно он характерен интенсивным развитием личности. Процесс обучение игре на инструменте предполагает повышенную нагрузку на нервную систему ребёнка. Репетиционные процессы, заучивание наизусть нотного текста, репетиции и выступления требуют от учащихся больших усилий. Они испытывают большое нервное напряжение, которое необходимо компенсировать радостью игры, самовыражением за инструментом. Конечно же, в этот период ребенок остро нуждается в эмоциональной поддержке и доверии со стороны преподавателя.

Радикальные заявления педагога нужны лишь тогда, когда ребёнок настаивает на профессиональной карьере, а в остальных случаях занятия музыкой надо продолжать до тех пор, пока они вызывают интерес и способны увлечь его. Начинать занятия музыкой тоже никогда не поздно. Мнение, что несвоевременное начало обучения игре на инструменте фатально для музыканта — предрассудочное. Музыкальное дарование возможно раскрыть в любом возрасте. Общеизвестны случаи, когда успешными исполнителями становились люди, начавшие свой музыкальный путь в юношеском возрасте.





---

---

### Библиографический список

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М., 1991.
2. Занков Л.В. О начальном обучении. – М., 1963. – С.20.
3. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебник для вузов. – М.: Высшее образование; МГППУ, 2009 – 460 с.
4. Теодор В. Адорно. Избранное: социология музыки. – М.-СПб: Университетская книга. – 445 с.
5. Shuter-Dyson, R. And Gabriel, C. The Psychology of Musical Ability (2<sup>nd</sup> edition). – London: Methuen. 1981.

### Bibliography

1. Vygotsky L. Pedagogical psychology / Ed. V. Davydov. – М., 1991.
2. Theodor V. Adorno. Selected works: sociology of music – М.-SPb: Universitetskaya kniga. – 445 p.
3. L. Zankov About the primary education. – М., 1963. – p.20.
4. Obukhova L. Developmental psychology: college textbook. – М.: Vyshee obrazovaniye; MGPPU, 2009 – 460 p.
5. Shuter-Dyson, R. And Gabriel, C. The Psychology of Musical Ability (2<sup>nd</sup> edition). – London: Methuen. 1981.

УДК 155 : 378  
ББК 88.41 : 74.480

**Котовский Владислав Владимирович**

аспирант

Высшая школа психологии (Институт)

г. Москва

**Краснощеченко Ирина Петровна**

доктор психологических наук,

профессор

Психологический факультет

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского

г. Калуга

**Kotovskiy Vladislav Vladimirovich**

Post-graduate

School of Psychology (Institute)

Moscow

**Krasnoshechenko Irina Petrovna**

Doctor psychological sciences,

Professor

Dean of the Psychology Department of the

Kaluga State University K.E. Tsiolkovsky

Kaluga

[zit@cspu.ru](mailto:zit@cspu.ru)

### **Представления студенческой молодежи о профессиональном успехе** **Students' representations of professional success**

В статье представлены некоторые общие результаты эмпирических исследований представлений студенческой молодежи о профессиональном успехе. Определены общие и особенные характеристики данных представлений, имеющих психологическое и социально-психологическое содержание. Выявлены наиболее значимые признаки профессиональной успешности в представлениях студентов. Представлено качественно строгое лингвистическое описание представлений студенческой молодежи о профессиональном успехе.

This article presents some general results of empiric studies of college students' ideas about professional success. General and specific characteristics of these ideas are defined, that consist of a psychological and social-psychological aspects. The most important elements of professional activities – as students think – are found. A qualitatively strict linguistic description of ideas of young students about a professional success is presented.

**Ключевые слова:** профессия, успех, профессиональный успех, образы представления, профессионализм, профессиональный статус, карьера.

**Key words:** profession, success, professional success, images, representation, professionalism, professional status, career.



Проблема качества подготовки специалистов в высших учебных заведениях стала особенно актуальной в связи с проводимыми реформами высшего образования. Существуют различные пути ее решения, однако их реализация должна обязательно учитывать интересы студенческого сообщества, в частности того, как представляет свое профессиональное будущее учащаяся молодежь. Известно, что многие молодые люди, обучающиеся в вузах, имеют карьерные устремления, ориентированы на профессиональные достижения. Это отрядный факт, однако, в данной направленности им нужна соответствующая помощь со стороны научно-педагогических вузовских кадров. Чтобы эта помощь была эффективной, необходимо знать, каковы представления студенческой молодежи о профессиональном успехе, какие они видят пути достижения профессионального успеха. Только в этом случае возможно совмещение интересов государства и индивидуальных интересов учащихся.

Психологические исследования свидетельствуют, что представления (или образы представления) о профессиональном успехе являются вторичными репродуктивными психическими образами. Отличительной особенностью данных психических образов является то, что они являются своеобразным интеллектуальным образным синтезом различной информации, в связи с этим они могут целенаправленно формироваться или корректироваться (В.А. Барбанщиков, В.А. Ганзен, А.А. Гостев, Б.Ф. Ломов и др.). Возможности такого целенаправленного формирования были наглядно продемонстрированы на примерах имиджа и деловой репутации как типичных образах представления (Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин, Е.А. Костенко, А.П. Мельников, С.В. Сеин, С.В. Яндарова и др.). Возможности целенаправленного формирования представлений необходимо использовать в учебном процессе в вузах, в частности, для формирования представлений о профессиональном успехе у студентов, которые станут регуляторами их учебной деятельности.

Следует отметить, что проблема представлений студенческой молодежи о профессиональном успехе является недостаточно разработанной. Проведен-

ный теоретико-методологический анализ проблемы показал, что представления о профессиональном успехе у студенческой молодежи находятся под большим влиянием доминирующих ценностей в обществе, особенно ценностей молодежной среды (Д.О. Ерохин, О.Т. Мельникова). Однако существуют и другие факторы детерминации.

В психологических и социально-психологических исследованиях установлено, что представления как социально-психологический феномен отличаются следующими особенностями:

- имеют социально-психологический ценностный характер;
- характеризуются неустойчивостью, подверженностью влияния внешних и внутренних факторов;
- действием в определенном временном диапазоне;
- зависимостью от множества объективных и субъективных факторов, в том числе, носящих трудно прогнозируемый характер.

Отмеченные общие психологические характеристики представлений представляют собой обобщенную психологическую модель. Данная психологическая модель стала основанием для проведения эмпирических исследований представлений студенческой молодежи о профессиональном успехе. Основным методом исследования было выбрано анкетирование, кроме того, проводились собеседования и групповые дискуссии. Для анкетирования была разработана и апробирована соответствующая анкета. В анкетировании приняли участие 73 студента первого (34 человека) и четвертого (39 человек) Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, обучающихся по специальностям «Информатика» и «Психология». Соответственно 44 студента – психолога, 39 студентов, обучающихся по специальности информатика.

В проведенных исследованиях главным было определение особенностей представления студентов о профессиональном успехе на разных курсах обучения. Результаты проведенного эмпирического исследования позволили сде-



лать необходимые обобщения и дать описание общим и особенностям психологических и социально-психологических характеристик представлений студенческой молодежи о профессиональном успехе.

Студенты вузов как типичные представители своей возрастной группы вообще любят мечтать (около 75–80% положительных ответов). Причем, это характерно практически для всех девушек-респондентов.

Подавляющее большинство респондентов отметили, что многие их мечты связаны с их представлениями о будущем (88% и 79%) (первое числовое значение относится к ответам студентов первого курса, а второе – четвертого курса). Причем студенты первых курсов больше мечтают, думают о своем будущем, чем старших курсов. Это известный психологический феномен, когда ситуация с неопределенностью, а на первом курсе она существенно выше, стимулирует образное мышление, в частности формирование репродуктивных образов (В.И. Лебедев, О.Н. Кузнецов). Заметим, и в этом случае девушки-респонденты о будущем думают примерно в два раза больше, чем юноши. Это устойчивое проявление связано с более широким спектром интересов, в частности, девушки-респонденты большое внимание уделяют не только своему профессиональному, но и семейному будущему.

Подавляющее большинство респондентов свое будущее представляют на относительно близкую перспективу – на один год и пять лет (85% и 94%). Причем, представления студентов старших курсов о своем будущем более выраженное – значимая разница 15%. Данный феномен связан с тем, что именно в это время они начнут осуществлять свою самостоятельную профессиональную деятельность. В условиях реальной безработицы на современном рынке труда остро встает проблема хорошего трудоустройства. Студентов, скорее всего, это уже заботит. О будущем на пятнадцать лет вперед думают не более десятой части респондентов, а еще более отдаленном будущем студенты не думают вообще.

В целом образы будущего у респондентов довольно определенные и

осознаваемые (58% и 71%). Причем, как отмечалось, девушки представляют будущее более ясно и четко, чем юноши. Обращает на себя внимание тот факт, что у студентов четвертого курса образы будущего более четкие, ясные и осознаваемые, им понятные, чем у студентов первого курса – значимая разница показателей от 10 до 17%. Это вероятно связано с двумя факторами – общим взрослением и профессионализацией в процессе обучения. Профессионализация при обучении структурирует и систематизирует мышление, направляет его в сферу будущей профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, способствует более активному включению психологических механизмов антиципации, что повышает характеристики образов представления (Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков).

Доминирующая направленность образных представлений студенческой молодежи проявляется вполне определенно. Студентам лучше всего представляются следующие образы будущего:

- семейного положения – 73% и 77% (девушки опять же об этом думают больше);
- материального положения – 56% и 72%;
- характера профессиональной деятельности – 44% и 56%;
- профессиональных успехов – 56% и 41%;
- профессионального и социального статуса – 29% и 36% (в виду того, что в анкете отмечались два-три из предложенных вариантов, общая сумма более 100%).

Таким образом, и у этой студенческой группы респондентов преобладают ценности, соответствующие обыденному сознанию (семья, достаток). Мы уже отмечали, что высокая значимость семейных ценностей у респондентов на самом деле является весьма отрадным фактом, потому что сейчас отмечена активная работа, особенно в средствах массовой информации, по дискредитации самого института семьи как основы общества.

В то же время отчетливо проявились и значимые отличия в данных об-



разах представления. В частности о будущем материальном положении, профессиональной деятельности и профессиональном успехе больше думают студенты четвертого курса, чем первого – разница от 12% до 15%. Думается, это также связано с отмеченными выше психологическими факторами: общим взрослением и профессионализацией в процессе обучения.

Большое значение в представлениях студентов о своем профессиональном будущем и профессиональном успехе имеет характер будущей профессиональной деятельности и профессионального успеха. Большинству респондентов они представляется довольно ясно и четко – около двух третей положительных ответов. В отдельных случаях они имеют мажорную тональность, что весьма характерно для данного возраста.

Следует отметить, что в образах будущей ожидаемой профессиональной успешности преобладают следующие ее важнейшие признаки, отраженные в представлениях респондентов (представим в порядке уменьшения значимости):

- самореализация в профессии (56% и 61%);
- профессионализм в своем деле (44% и 49%);
- хорошая профессиональная или должностная карьера (47% и 44%);
- высокий профессиональный и социальный статус (41% и 36%).

Фактом, достойным внимания, является то, что образ большого материального вознаграждения за свою профессиональную деятельность не является доминирующим по степени значимости (18% и 33%), главное для студентов – самореализация и профессионализм. В дискуссиях и собеседованиях с респондентами эти результаты также нашли свое подтверждение. Профессиональный успех ими воспринимается, прежде всего, как естественное следствие самореализации в профессии и достижения профессионализма, которые должны обеспечить высокий статус и заработок, карьерное продвижение. Причем, по мнению респондентов, существует устойчивая связь между профессионализмом, авторитетом, статусом и материальным достатком. Этот ре-

зультат является акмеологическим по своему содержанию. Следует отметить, что это весьма зрелые суждения, которые формируют правильные жизненные и профессиональные установки.

В то же время отмечены и существенные различия в оценках. В частности, студенты четвертого курса большее значение придают фактору материального вознаграждения и очень большое значение (разница 26%) возможностям дальнейшего личностно-профессионального развития.

Интересны и сами образы (образные признаки) профессионального успеха у студенческой молодежи. Образные признаки профессионального успеха у студентов первого и четвертого курсов по сути дела одни и те же. Доминируют профессиональные и материально-статусные признаки профессионального успеха, причем как у юношей, так и девушек. Это, в первую очередь, профессионализм, материальный достаток, увлеченность профессией, высокий престиж, статус и авторитет, признание в профессиональном сообществе, успешная карьера. В то же время отчетливо проявляются и социальные факторы успеха, это, прежде всего, уверенность в завтрашнем дне, стабильность хорошего положения, ясные позитивные жизненные и профессиональные перспективы.

Особое внимание респонденты обращали на образные признаки профессионального неуспеха. И в этом случае образные признаки профессионального неуспеха у студентов первого и четвертого курсов по сути дела одни и те же. Профессиональный неуспех респонденты связывают, прежде всего, с непрофессионализмом, низкой квалификацией, низким заработком, низким статусом и непрофессионализмом, отсутствием перспектив роста, отсутствием интереса к профессии. Отмечается недостаток признания, отсутствие стремления к самореализации в профессии, плохие отношения с коллегами по работе, отсутствие целей и смыслов личностно-профессионального развития.

Отдельному анализу подверглись субъекты профессионального успеха и их характеристики. Образцами профессионального успеха в представлениях





студентов-респондентов являются так называемые «медийно раскрученные», то есть хорошо известные, благодаря средствам массовой информации личности. Среди них лидируют политики и государственные деятели, крупные бизнесмены, спортсмены, артисты и пр. Заметим, что не были названы ученые, деятели культуры, религиозные деятели, которые добились большого профессионального успеха. Не отмечены и представители их профессионального сообщества, не был упомянут ни один психолог или специалист в области информатики. Судя по их выборам и комментариям, и в этом случае респонденты главным образом ориентировались на формальные признаки достижений и не принимали во внимания условия и скрытые движущие силы, способствующие достижениям.

В процессе эмпирического исследования выявлены психологические факторы, оказавшие влияние на формирование представлений о профессиональном успехе. Отмеченные респондентами первого и четвертого курсов факторы обладали сходством как по степени значимости, так и по выраженности представления о будущей профессиональной деятельности и ее успешности, формировались, главным образом, самостоятельно (65% и 64%). В меньшей степени они связаны с семейными ценностями (20% и 18%), существующими профессиональными стандартами и эталонами (9% и 8%) и имеющимися примерами достойными подражания (6% и 10%). На наш взгляд, это весьма интересный и позитивный результат, ведь акмеологическое по своему содержанию представление о профессиональном успехе сформировалось самостоятельно. Следовательно, имеются все предпосылки для усиления влияния этой «акмеологической составляющей» представлений.

Существующие образные представления о профессиональном успехе, безусловно, обладают, значительным регуляторным влиянием. Представления респондентов о будущей профессиональной деятельности и профессиональном успехе оказывают влияние, прежде всего, на формирование профессиональных интересов (35% и 48%).

В то же время респонденты разных годов обучения существенно разошлись в оценке значимости регулирующей роли представлений о профессиональном успехе. В частности, студенты старших курсов полагают, что эти представления оказывают сильное влияние на осуществление профессиональной самореализации, их поведение и отношения, формирование профессионального восприятия и мышления. Студенты первого курса не придали этому большого значения.

Интересно отметить, что примерно треть респондентов (первого и четвертого курсов обучения) отметили значимое влияние этих представлений на их учебу («побуждают лучше учиться»), остальные нет. Этот факт свидетельствует о том, что заявленная ими решающая роль профессионализма в профессиональном успехе для многих респондентов является пока лишь декларативной, до конца не осознанной. В данном случае правильная идея не стала понастоящему «руководством к действию». Думается, что большее осознание придет к концу обучения, особенно в процессе практики и поиска места работы.

Были определены и главные психологические детерминанты профессиональной успешности в представлениях студенческой молодежи. Респонденты согласились, что профессиональная успешность зависит от многих как объективных, так и субъективных факторов или детерминант. Наиболее значимыми общими для всех респондентов являлись:

- умение использовать свой личностный потенциал (62% и 69%);
- целенаправленное личностно-профессиональное развитие (65% и 56%);
- гибкость, умение «попасть в струю» (47% и 46%);
- удача (35% и 36%).

В то же время отмечены и значимые различия:

- студенты первого курса больше значение придают увлеченности своей профессией;



– студенты старших курсов – роли родственных связей.

Иными словами, в процессе профессионального обучения усиливается роль прагматических компонентов в представлениях о профессиональном успехе.

В эмпирических исследованиях отчетливо проявилось понимание важности сочетания субъективных и объективных факторов в достижении профессионального успеха. Это говорит о реалистическом взгляде на данную проблему. В то же время и в этом случае предпочтение отдавалось факторам, которые являются проявлениями субъектности и самостоятельности.

Безусловно, принадлежность к тому или иному курсу обучения влияет на представления студенческой молодежи о профессиональном успехе, независимо от выбранной специальности. Значимые отличия составляют около одной трети от количества суждений и ответов и проявляются в следующем: представлениями о будущем; «дальности» представлений; ясности, четкости и осознаваемости образов представления; направленности образов представления; конкретных проявлениях образов профессионального будущего; направленности влияния образов представления о профессиональной успешности; представлениях о факторах и детерминантах профессиональной успешности.

В период обучения в вузе представления конкретизируются, становятся более прагматичными и реалистичными. Все это происходит на фоне обогащения информацией, формирования профессионального восприятия и профессионального мышления.

### **Библиографический список**

1. Богданов, Е.Н. Построение модели будущего специалиста / Е.Н. Богданов, Г.П. Иванов, Л.Н. Митюхина // Прикладная юридическая психология. – 2012. – № 4. – С. 84–99.
2. Деркач, А.А. От подготовки специалистов к подготовке профессионалов / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин // Профессиональное образование. – 2013. – № 11. – С. 10–12.
3. Зазыкин, В.Г. Акмеологическая среда как условие формирования социального капитала / В.Г. Зазыкин // Вестник МГАДА. – 2012. – № 2 (15). – С. 19–23.

4. Шипунова, О.Д. Понимание и успех / О.Д. Шипунова // Предприниматель и успех /// под ред. К.С. Пигрова. – СПб.: СПбГУ, 2006. – С. 93–100.

5. Толочек, В.А. Интерсубъектные, интра-субъектные и внесубъектные факторы профессиональной успешности / В.А. Толочек // Социология и управление персоналом. – 2008. – № 2. – С. 155–161.

#### **Bibliography**

1. Bogdanov, E.N. Professional Future Model Developing / E.N. Bogdanov, G.P. Ivanov, L.N. Mityukhina // Applied Legal Psychology. – 2012. – No. 4. – P. 84–99.

2. Derkach, A.A. From Teaching Specialists to Teaching Experts / A.A. Derkach, V.G. Zazykin // Professional Education. – 2013. – No. 11. – P. 10–12.

3. Zazykin, V.G. Acmeological Environment as a Condition for Developing a Social Capital / V.G. Zazykin // MSABA Bulletin. – 2012. – No. 2 (15). – P. 19–23.

4. Shipunova, O.D. Understanding and Success / O.D. Shipunova // Businessman and Success /// Ed.by K.S. Pigrov. – St-Petersb.: SPSU, 2006. – P. 93–100.

5. Tolochek, V.A. Inter-subjective, Intra-Subjective and Out-Subjective Factors of a Professional Success / V.A. Tolochek // Sociology and Personnel Management. – 2008. – No. 2. – P. 155–161.



УДК 378.1  
ББК 63.3

**Локтева Марина Николаевна**

аспирант

кафедра Отечественной истории и права

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

**Lokteva Marina Nikolaevna**

PhD student in Historical Science

Chair National History and Law

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

[Mara-lokteva@yandex.ru](mailto:Mara-lokteva@yandex.ru)

**Учебная и научно-исследовательская деятельность студенчества как  
аспект культурного пространства**

**(на примере Челябинского государственного педагогического инсти-  
тута-университета в переходный период 1990-х годов)**

**Educational and research activities of students as an aspect of cultural  
space (for example, Chelyabinsk State Pedagogical Institute and the University  
of the transition period of the 1990s)**

В работе определены место и роль научно-исследовательской деятельности в культурном пространстве молодежи, проанализировано развитие форм и содержания студенческой научной активности на примере ЧГПУ в 1990-е гг.; выявлены преемственность и развитие по сравнению с 1980-ми гг. – периодом наивысшего подъема исследовательской активности студентов вуза; соотнесены достижения ЧГПУ с другими вузами региона в целом.

In this paper we define the place and role of research activities in the cultural space of youth, analyzes the development of the form and content of student research activity CSPU example in the 1990s.; identified continuity and development compared to 1980 E's. - The period of greatest increase in exploratory activity of university students; CSPU achieve correlated with other universities in the region as a whole.

**Ключевые слова:** культурное пространство молодежи, научно-исследовательская работа студентов (НИРС), учебно-исследовательская работа (УИРС), традиционные и инновационные формы НИРС, научное студенческое общество.

**Key words:** youth cultural space, the research work of students (NIRS), teaching and research work (UIRS), traditional and innovative forms of NIRS, student scientific society.

В ходе коренных изменений политического устройства и структуры социальных отношений в 1990-е гг. модернизации подверглась и система образования, которая коснулась ее финансовой основы и содержательной стороны. В

связи с переходом к рыночной экономике и сокращением финансирования вузов страны и региона приходилось искать новые пути развития, сохраняя при этом традиционные ценности. Одними из них являлись научная и творческая работа со студентами [20, с. 15], которые играли ключевую роль в формировании культурного пространства будущего специалиста и представителя интеллигентной среды общества.

Проблема научной активности студенческой молодежи преимущественно рассматривается психолого-педагогическими и социологическими науками как в теоретическом [11, 27], так и практически-прикладном аспектах, в том числе на примере ЧГПУ и некоторых других вузов Урала [2, 3].

В данной статье предпринята попытка проанализировать эволюцию форм и содержания научной активности студентов в переходный период 1990-х гг. на примере ЧГПУ – одного из ведущих педагогических вузов страны и региона, с исторической позиции, используя достижения психолого-педагогических наук.

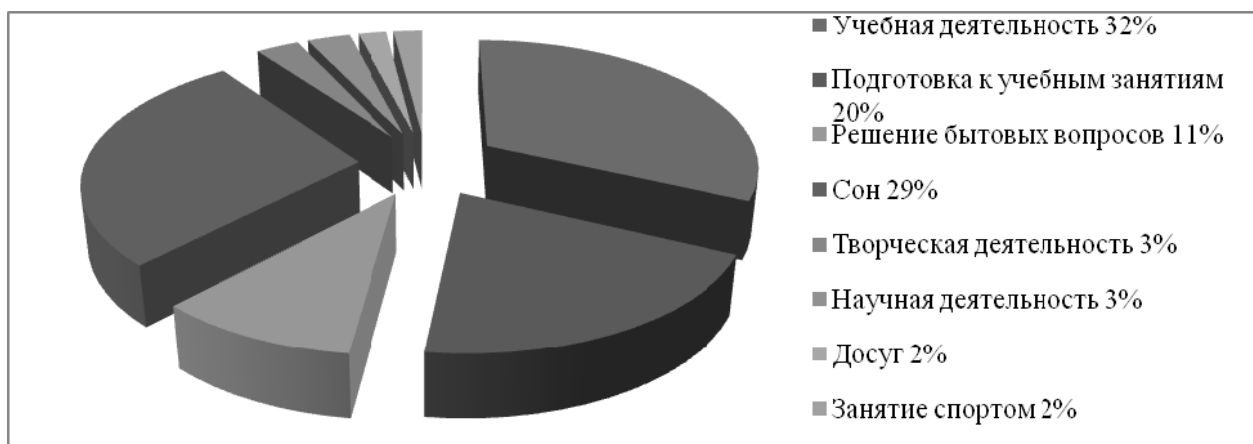
Для решения поставленной задачи определены основные критерии, включающие такие важные показатели развития НИРС и УИРС в вузе, как: степень вовлеченности студентов, организационная структура НИРС, формы и содержание НИРС и УИРС, эффективность данных видов деятельности.

Для раскрытия исследовательских задач привлечен комплекс разнообразных источников, среди которых наиболее важными явились материалы двух федеральных, регионального, двух городских и шести вузовских архивов [12, 13, 14, 18, 21]. Они позволили нам провести подсчеты степени вовлеченности студентов в НИР, выявить формы организации НИРС и УИРС в вузах региона.

Ценный материал был получен в ходе интервьюирования представителей вузовской науки и организаторов НИРС и УИРС в высших учебных заведениях региона в 1990-х гг. [4].

Среди опубликованных документов стоит выделить делопроизводственные акты, статистические материалы, связанные с высшей школой, вузовскую периодику [9, 15, 16, 19, 20].

Под культурным пространством студенчества мы понимаем становление и развитие таких его сторон как свободное время, быт, досуг и др. (см. диаграмм. 1).



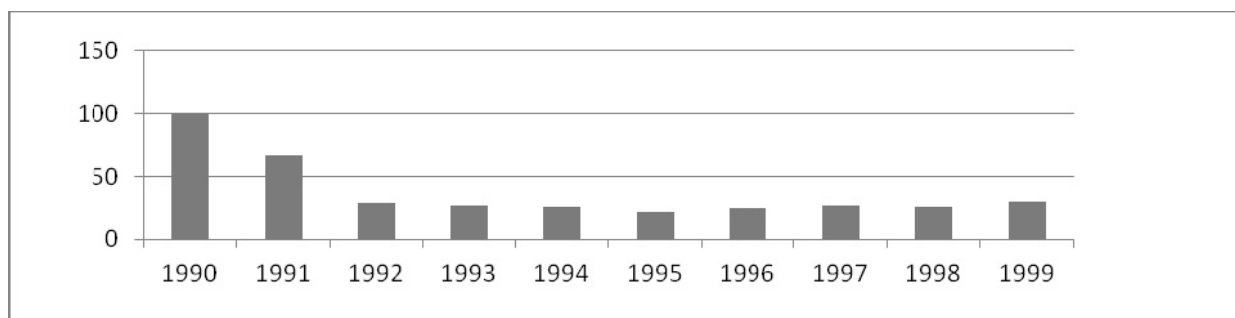
**Диаграмма 1. Культурное пространство студентов в 1990-е гг. на Южном Урале [5, с. 55, 14, 21]**

Исследуя данные приведенной диаграммы, можно сделать вывод, что учебно- и научно-исследовательская деятельность занимает важное место в формировании культурного пространства студенчества. Посещая научные кружки и лаборатории, консультации с научными руководителями и т.п., студенты тратят на науку от двух до четырех часов в неделю, не считая подготовки к данному виду занятий в свободное время, что составляет около 3% от их суточного времени.

В структуре исследовательской деятельности студентов выделяют две составляющие – УИРС и НИРС. УИРС выступает как средство формирования профессиональной культуры студентов. Она включает в себя работу, связанную с учебным планом и выражающуюся в написании реферативных, курсовых и дипломных проектов. НИРС мы рассматриваем как форму проявления сформированности профессиональной культуры, которая выражается в создании ново-

го научного продукта, обеспечивает преемственность в формировании научных кадров и создает предпосылки к непрерывному образованию [19].

Данный вид творческой деятельности получил наибольший импульс развития в 1980-е гг., что было связано с особым отношением к науке и соответствующим финансированием научных и учебных учреждений. С начала 1990-х гг. внутренние затраты на научно-исследовательские и опытно-конструкторские разработки (далее НИОКР) в российской экономике сократились в 3 раза, что отразилось в том числе и на вузовской науке (См. график 1).

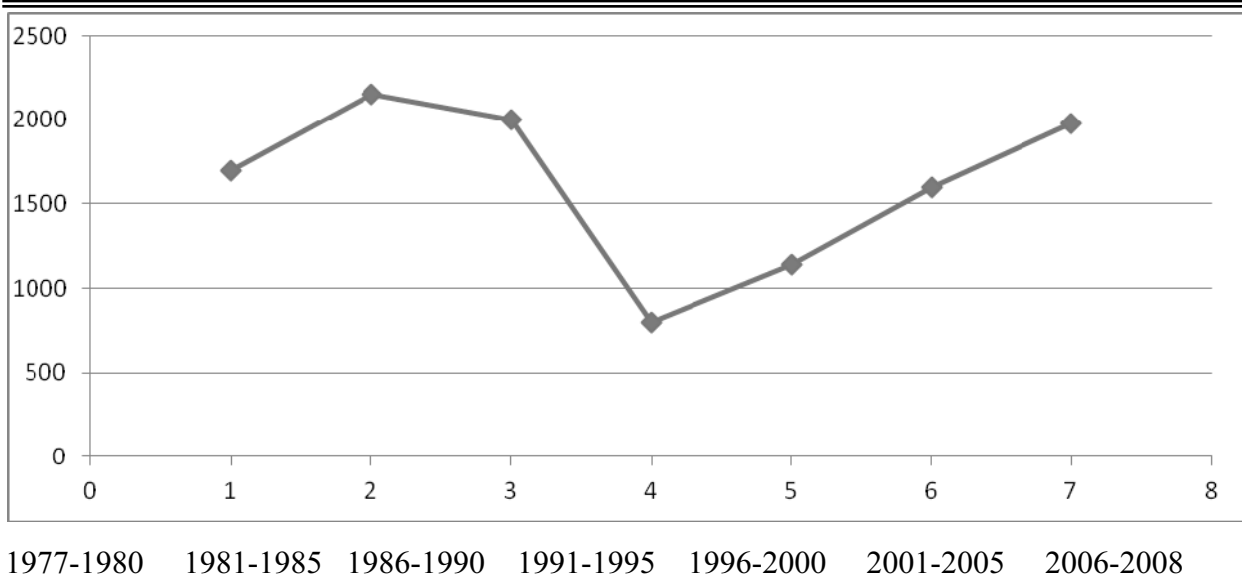


**График 1. Внутренние затраты на НИОКР в российской экономике в 1990-е гг. [6, с. 105]**

Резкое сокращение финансирования научных учреждений и вузов страны в начале 1990-х гг. создало новую ситуацию, с которой пришлось считаться вузам. Особенно остро этот вопрос стоял перед вузами технической направленности в силу необходимости закупа оборудования для проведения исследований. Перед гуманитарными университетами, с одной стороны, расширился спектр научных интересов в силу освобождения науки и научной мысли от строго диктата идеологии, а с другой – появились требования к ориентации научной деятельности на конкуренцию и практическую направленность [8, 12].

Создавшиеся условия в стране и в регионе отразились на степени активности студентов в научной жизни вуза. Сравним ее показатели с предшествующим советским периодом – 1977-1990 гг. (См. график 2).

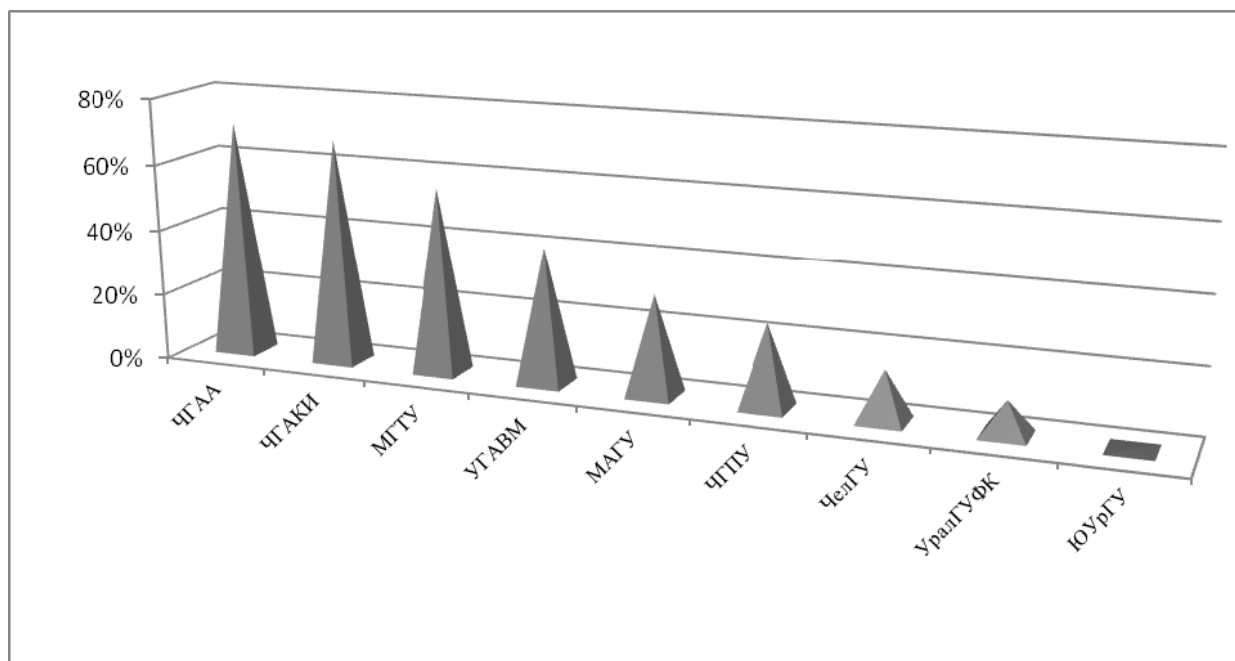




**График 2. Общее количество студентов, входящих в НСО [4, 19, с. 7]**

На основании приведенного графика можно сделать вывод, что среднее количество студентов, активно участвующих в научной жизни вуза, составляло около 25% от общего числа обучающихся [19, с. 22]. В то же время с первой половины 1980-х гг. до первой половины 1990-х гг. отмечалась тенденция падения интереса к НИРС. Это вызвано переориентацией студенчества в сложных социально-экономических условиях на решение преимущественно материально-бытовых проблемы [8, с. 155-157]. Со второй половины переходного десятилетия начался рост числа участников НИР, продолжающийся до настоящего времени, что связано как с политической стабилизацией общества, так и с обновленной политикой руководства вуза, направленной на формирование научной активности обучающихся.

Для оценки эффективности организации НИРС в ЧГПУ, мы сопоставили показатель вовлеченности студентов в НИР с другими вузами региона (см. диаграмма 2).



**Диаграмма 2. Студенты вузов Южного Урала, принимавшие участие в научной жизни вузов в 1990-е гг. (в процентах) [9, 14]**

Анализируя диаграмму, мы видим, что по степени вовлеченности студентов в НИРС ЧГПУ в 1990-е гг. занимал шестое место среди девяти крупнейших вузов Челябинской области и третье – среди гуманитарных, уступая Челябинской государственной академии культуры и искусства (далее ЧГАКИ) и Магнитогорскому государственному университету (далее МаГУ). В среднем в вузах естественно-технической направленности степень вовлеченности студентов в НИРС составляла 40% от их общего числа, а в гуманитарной направленности – 30% .

Базой развития НИРС в ЧГПУ, как и в других вузах региона, являлись кафедры, научные центры и лаборатории. Они предоставляли доступ для проведения научных исследований студентам.

Вопросы планирования, организации и контроля УИРС и НИРС в ЧГПУ входили в компетенцию Ученого совета и Научно-методического совета университета, ученых советов институтов, кафедр, Совета молодых ученых и Студенческого научного общества.

Субъектами научной деятельности в изучаемом вузе являлись также профессорско-преподавательский состав кафедр, руководители и научные сотруд-



ники научно-исследовательских центров ЧГПУ, докторанты, аспиранты и студенты. К данному виду деятельности привлекались по трудовому соглашению научные сотрудники иных образовательных учреждений, специалисты федеральных и республиканских организаций.

Действенным звеном функционирования системы выступало НСО как добровольная организация, объединяющая студентов, выполнявших учебный план и активно занимающихся самостоятельной творческой научно-исследовательской деятельностью. Ее воссоздание относится к середине 1990-х гг. Основными задачами НСО являлись массовая, организационная, конкурсная и редакционно-издательская работа [19, с. 4]. НСО на деле осуществляло связь кафедр вуза со студенческим научным активом.

Для повышения стимула использовались как моральные, так и материальные поощрения. К ним можно отнести участие в слетах активистов на базах отдыха Черемушки, СОЛ ЧГПУ «Чайка», Уральская березка [4] и награждение именными стипендиями. Ежегодно около 20-25 студентов-активистов поощрялись такими стипендиями, как им. М.В. Ломоносова, Администрации области, Совета института, стипендия имени выдающихся ученых и преподавателей ЧГПИ: им. профессора Н.К. Лисовского, им. профессора С.А. Сидоренко, им. профессора Л.Н. Рынькова, им. профессора Г.А. Турбина, им. научно-педагогической династии Кошелевых, им. профессора С.В. Шулепова и др. [13].

Для педагогического университета в переходный период оказались востребованными классические формы НИРС, сложившиеся в предшествующие периоды 1970-х и 1980-х гг. К ним относятся научно-практические конференции, олимпиады, работа студентов, интегрированная в научную деятельность на кафедрах и в лабораториях, хоздоговорные и госбюджетные задания и др. [15, с. 12]. При этом традиционные формы приобретают некоторые новые черты: усиливается их практическая направленность. Многие исследования

студентов были выполнены в рамках заданий, поставленных городскими и областной властью в решении хозяйственно-экономических задач.

Следует отметить, что в других вузах, преимущественно технической направленности, с середины 1990-х гг. зарождаются инновационные формы научной работы студентов [7, 10]. В ЧГПУ они получают развитие в более поздний период – с начала 2000-х гг.

Одной из наиболее массовых форм организации научной жизни университета в 1990-е гг. являлись научно-практические конференции, способствовавшие не только самовыражению личности студента, но и обмену научной и культурной информацией. Традиционная апрельская студенческая конференция, проводившаяся ежегодно и получившая название Дня науки, позже переросла в Неделю науки, затем – Декаду и закрепилось как Ассамблея. В среднем ежегодно количество участников в ней составляло около 666 человек и работало порядка 65 секций [4, 13].

Важным звеном, формирующим культурное пространство студентов и показывающим степень сформированности их знаний, были олимпиады различных уровней. За 1990-е гг. их количество возросло на 60%. Стабильно высоким было качество подготовки студентов к участию в них. Например, команда математического факультета в апреле 1990 г. заняла призовые места среди вузов Уральского региона [1, с. 19].

К формам НИРС с практической направленностью относились научно-исследовательские экспедиции и выездные длительные исследования, которые проводились на базе Ильменского государственного заповедника и Института минералогии силами студентов естественно-географического, исторического и других факультетов. В числе наиболее значимых следует отметить гидрологические экспедиции студентов-географов под руководством зав. кафедрой физической географии профессора М.А. Андреевой. Студенты выполнили работу по прогнозу гидрологического режима озера Увильды в связи с переброской части стока реки Уфы, что позволило оценить характер естественного восполнения



озера, предотвратить отрицательные экономические последствия. В период 1990-х гг. кафедра зоологии возглавляла Всероссийскую программу «Биоцит» по Челябинской области. В период полевых экспедиций студенты под руководством преподавателей изучали редких и охраняемых животных. Эту работу, отмеченную медалью, возглавляла заведующая кафедрой зоологии, кандидат биологических наук З.И. Тюмасева [22, с. 156-160].

В лабораториях и на кафедрах вуза студенты под руководством ведущих специалистов активно участвовали в хоздоговорных и госбюджетных исследованиях. Ежегодно в них было вовлечено около 23% [13]. На физическом факультете научную деятельность вели в лаборатории графитчиков им. С.В. Шулёпова. Основной их деятельностью являлось изучение магнитных, электрических, тепловых свойств графитовых материалов. В лаборатории по выращиванию кварца, структуры кристаллов, руководителем которой был профессор А.Н. Брызгалов, исследовались свойства алюминиево-литиевых сплавов. Физико-химическая лаборатория, возглавляемая профессором В.В. Викторовым, занималась созданием химических продуктов с новыми физическими свойствами их композитного материала [1, с. 20].

Таким образом, с середины 1990-х гг. в вузе была воссоздана организация структурным управлением учебно- и научно-исследовательским процессом, позволившим во время сложной социально-экономической ситуации в стране сохранить традиционные формы научной деятельности и найти и дать импульс их дальнейшего развития и обновления в связи с новыми запросами времени и потребностями в формировании инициативного, разносторонне развитого специалиста. Основой эффективности работы вуза в этом направлении было осознание значимости студенческой науки руководством вуза, активная заинтересованность профессорско-преподавательского состава, которые в целом дали высокую степень привлечения обучающихся в данном направлении – 25%. Научная работа со студентами отличалась не только массовостью, но и ее практической направленностью – вовлеченностью в решение народно-хозяйственных

проблем, стоявших перед областью. Немаловажный факт, что большинство аспирантов (80%) были выходцами из НСО, что указывает на его важную воспитательную и мотивационную роль [1, с. 18; 4]. Опыт организации УИРС и НИРС в вузе в 1990-е годы может быть успешно применен и в настоящее время, в том числе в других вузах.

### **Библиографический список**

1. Ахатова, С.Н. Концепция развития НСО ЧГПУ на 2000-2005 гг. [Текст] / С.Н. Ахатова, А.Н. Мищенко. – Челябинск: изд-во ЧГПУ, 2000. – 19 с.
2. Горелова, Г.Г. Педагогические условия подготовки студентов к творческой профессиональной деятельности во внеаудиторной исследовательской работе [Текст]: дис. ...канд. пед. наук. – Челябинск, 1983 – С. 295.
3. Дуранов, М.Е. Теоретические и методические предпосылки формирования направленности личности [Текст]: моногр. / М.Е. Дуранов, Т.Н. Третьякова, И.М. Дуранов. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. - 82 с.
4. Интервью с С.Н. Ахатовой, специалистом отдела аспирантуры и докторантуры ЧГПУ от 19.02.2014.
5. Корешкин, И.А. Большая энциклопедия народной медицины. Золотые рецепты здоровья и долголетия [Текст] / И.А. Корешкин, Е.В. Загарова. – М., 2010.
6. Кузнецов, Ю. Финансирование гражданской науки в России из федерального бюджета: положение дел и основные проблемы [Текст] // Отечественные записки: сб. ст. – М., 2002.
7. Лебедева, Л. Н. Сегодняшний день науки // За народное здоровье. – 1990. – № 3.
8. Локтева, М.Н. Облик регионального студенчества конца XX века (по материалам Южного Урала) / М.Н. Локтева // XX век и Россия: общество, реформы, революции [электронный ресурс]. – Самара, 2013. – Вып. 5. URL: <http://sbornik.portal63.ru/> (дата обращения 20.06.2014).
9. Механизатор [Текст]. – 1999. – № 5.
10. Никифоров, Б.Н. Магнитогорск. Краткая энциклопедия. – Магнитогорск, 2000.
11. Особенности стратегий смыслообразования студентов гуманитариев и естественников [Текст] / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. - Т5. - 368с.
12. Отдел науки и вузов // Российский государственный архив новейшей истории (далее РГАНИ). Ф. Р-5. Оп. 35. Д. 11. Л. 93.
13. Отчеты об итогах НИР в ЧГПУ в 1990-е гг. // Подсчитано автором по: Объединенный государственный архив Челябинской области (далее ОГАЧО). Ф. Р-1606. Оп. 1. Д. 2534. Л. 55; Д. 2613. Л. 6; Д. 2682. Л. 3; Д. 2757. Л. 6; Д. 2833. Л. 1; Д. 2925. Л. 19.



14. Отчеты по НИР в Челябинском государственном агроинженерном университете (далее ЧГАА) за 1990-1994 гг., в Южно-Уральском государственном университете (далее ЮУрГУ) за 1990-1991 гг., в Магнитогорском государственном техническом университет им. Носова (далее МГТУ) за 1990-1996 гг., в Уральской государственной академии ветеринарной медицины (далее УГАВМ) за 1990-2000 гг., в ЧелГУ за 1990-2000 гг., в МаГУ 1990-1999 гг. // Подсчитано автором по: ОГАЧО. Ф. Р-1397; Ф. Р-861; Ф. Р-1606; Ф. Р-1778; Ф. Р-392; Отдел хранения документов ЮУрГУ Ф. Р-1392; Городской архив Магнитогорска. Ф. Р-60; Ф. Р-132; Архив города Троицка. Ф. Р-55; Архив УГАВМ. Ф. Р-55; Архив федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный университет» (далее – архив ЧелГУ). Ф. Р-861.

15. Положение об исследовательской работе студентов [Текст]. – Челябинск, 2008. – 28 с.

16. Положение об организации учебного процесса в Челябинском государственном педагогическом университете (далее ЧГПУ) [электронный ресурс]. URL: <http://www.cspu.ru/norm.html> (дата обращения 02.02.2014).

17. Сухомлинский, В.А. Рождение гражданина. М.: Молодая гвардия, 1971. – 336 с.

18. Управление образованием. Отчет по итогам 1979-1980 гг., подготовка к началу 1980-1981 гг. // Отделение государственного бюджетного учреждения «Центральный государственный архив Москвы» Центр хранения документов после 1917 г. (далее ЦХД после 1917 г.) Ф. Р-528. Оп. 8. Д. 168. Л. 6.

19. Устав НСО ЧГПУ [Текст]. – Челябинск, 1999. – 9 с.

20. Устав педагогического университета [Текст]. – Челябинск, 1995. – 43 с.

21. Учебные планы в ЧГПУ и УГАВМ // ОГАЧО. Ф. Р-1606. Оп. 1. Д. 2607. Л. 56; Архив города Троицка. Ф. Р-55. Оп. 2. Д. 1964. Л. 162.

22. ЧГПУ [Текст] / Г.С. Шкробень [и др.]. – Челябинск: ЧГПУ, 2004. – 272 с.

### **Bibliography**

1. Ahatova, SN Development Concept VAT CSPU for 2000-2005. [Text] / SN Ahatova, AN Mishchenko. - Chelyabinsk publ CSPU, 2000. - 19.

2. Gorelova GG Pedagogical conditions of preparation of students to creative professional activities in extracurricular research [Text]: dis. ... Cand. ped. Sciences. - Chelyabinsk, 1983 - S. 295.

3. Duran, ME Theoretical and methodological background beamformer personality [Text]: monograph. / ME Duran, TN Tretyakov, IM Duran. - Chelyabinsk: Izd SUSU, 2000. - 82.

4. Interview with SN Akhatova department specialist postgraduate and doctoral CSPU from 19/02/2014.

5. Koreshkin, IA Big encyclopedia of traditional medicine. Gold recipes for health and longevity [Text] / IA Koreshkin EV Zagarova. - Moscow, 2010.

6. Kuznetsov, Yu Financing civil science in Russia from the federal budget situation and the main problems [Text] // Domestic notes: Sat Art. - Moscow, 2002.
7. Lebedev, LN Today science // for the people's health. - 1990. - № 3.
8. Lokteva, MN Image of regional student end of the XX century (South Urals) / MN Lokteva // XX century and Russia: society, reform, revolution [electronic resource]. - Samara, 2013. - Vol. 5. URL: [http:// sbornik.portal63.ru /](http://sbornik.portal63.ru/) (date accessed 20/06/2014).
9. Mechanizator [Text]. - 1999. - № 5.
10. Nikiforov, BN Magnitogorsk. Concise Encyclopedia. - Magnitogorsk, 2000.
11. Features strategies smysloobrazovanija students in the humanities and the natural sciences [Text] / LS Vygotsky // Collected Works in 6 volumes, Moscow: Pedagogy, 1982. - T5. - 368s.
12. The Department of Science and Universities // Russian State Archive of Contemporary History (hereinafter RGANI). F. R-5. Op. 35. D. 11. L. 93.
13. Reports on the results of research in CSPU in the 1990s. // Calculated by the author at: Joint State Archive of the Chelyabinsk Region (OGACHO). F. R-1606. Op. 1. D. 2534. L. 55; D. 2613. L. 6; D. 2682. L. 3; D. 2757. L. 6; D. 2833. L. 1; D. 2925. L. 19.
14. Reports on research in the Chelyabinsk State Agro University (hereinafter in Select) for 1990-1994., In the South Ural State University (SUSU hereinafter) for 1990-1991., The Magnitogorsk State Technical University. Nosov (hereinafter MSTU) for 1990-1996., In the Ural State Academy of Veterinary Medicine (hereinafter UGAVM) for 1990-2000., CSU in 1990-2000., MaSU in 1990-1999. // Calculated by the author at: OGACHO. F. R-1397; F. R-861; F. R-1606; F. R-1778; F. R-392; Department store documents SUSU F. R-1392; Municipal Archives of Magnitogorsk. F. R-60; F. R-132; Archive of Troitsk. F. P-55; Archive UGAVM. F. P-55; Archive of the federal government's budget educational institution of higher professional education "Chelyabinsk State University" (hereinafter - the archive CSU). F. F-861.
15. Regulation on the research work of students [Text]. - Chelyabinsk, 2008. - 28 p.
16. Regulations on the organization of the educational process at Chelyabinsk State Pedagogical University (hereinafter CSPU) [electronic resource]. URL: [http:// www.cspu.ru / norm.html](http://www.cspu.ru/norm.html) (date accessed 02/02/2014).
17. Sukhomlinsky, VA Birth citizen. M.: Young Guard, 1971. - 336.
18. Education Management. Report on the results of 1979-1980., Getting ready to start of 1980-1981. // Department of State Organization "Central State Archive in Moscow" Center for storage of documents after 1917 (hereinafter referred to CDR after 1917) F. P-528. Op. 8. D. 168. L. 6.
19. Charter VAT CSPU [Text]. - Chelyabinsk, 1999. - 9.
20. Pedagogical University Charter [text]. - Chelyabinsk, 1995. - 43.
21. Curricula in CSPU and UGAVM // OGACHO. F. R-1606. Op. 1. D. 2607. L. 56; Archive of Troitsk. F. P-55. Op. 2. D. 1964. L. 162.
22. CSPU [Text] / GS Shkreben [et al.] - Chelyabinsk Chelyabinsk State Pedagogical University, 2004. - 272.





УДК 461.6  
ББК 80:4

**Некрасова Нина Викторовна**

соискатель

кафедра теории и истории педагогики  
институт психологии и педагогики образования  
Московский городской педагогический университет  
г.Москва

**Nekrasova Nina Victorovna**

competitor

the department of theory and history of education  
of the Institute of psychology and pedagogics of education  
Moscow City Teachers' Training University  
Moscow

[smart\\_roadster@mail.ru](mailto:smart_roadster@mail.ru)

**Поликультурная компетенция как основа формирования  
общекультурных и профессиональных компетенций  
бакалавров регионоведения**

**Multicultural Competence as the Basis of the Formation  
of General and Professional Competences  
of the Bachelors of Region Study**

В статье рассматриваются содержательные и структурные характеристики и критерии определения уровня сформированности компонентов поликультурной компетенции как основы развития общекультурных и профессиональных компетенций специалиста регионоведения.

The article deals with the essential and structural characteristics of the multicultural competence and the criteria of the formation of the multicultural competence as the basis of the development of general and professional competences of the bachelors of region study.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, общекультурные компетенции, профессиональные компетенции, поликультурная компетенция, когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностно-поведенческий компонент компетенции.

**Key words:** competence approach, general competences, professional competences, multicultural competence, cognitive component, motivational and value components, the activity-behavioral component of a competence.

В условиях реализации компетентностной образовательной парадигмы проектирование результатов образования основано на формировании компетенций. Компетентностный подход относится к ключевым методологическим инструментам модернизации отечественной системы высшего профессионального образования.

Образовательные стандарты высшего профессионального образования установили требования к условиям реализации компетентностного подхода, провозгласив формирование ключевых компетенций специалиста как результативно-целевую основу его развития и самосовершенствования.

С точки зрения компетентностного подхода проектирование образовательных программ высших учебных заведений означает: отражение в них системы планируемых образовательных результатов, а также определение конкретных компетенций, необходимых выпускнику вуза для эффективной профессиональной деятельности, социальной активности и личностного развития. Таким образом, переход на компетентностно-ориентированное обучение имеет своей главной целью - обеспечение выпускнику вуза полноценного спектра компетенций для успешной профессиональной деятельности.

При всем разнообразии подходов к исследованию понятия «компетенция» в работах В.И.Байденко, А.В.Баранникова, В.А.Болотова, А.А.Вербицкого, И.А.Зимней, Н.В.Кузьминой, А.К.Марковой, Г.К.Селевко, В.В.Серикова, Ю.Г.Татура, Е.Е.Федотовой, А.В.Хуторского ученые отмечают общее в его сущностных характеристиках в отличие от традиционных понятий – знания, умения, навыки, опыт, а именно:

1. Компетенция имеет деятельностный, актуальный, практиконаправленный характер.
2. Компетенция имеет интегративный характер.
3. Компетенция имеет ценностно-смысловой личностный характер.



В ФГОС ВПО определены 2 вида базовых компетенций: общекультурные и профессиональные.

Разбиение компетенций на две большие группы: общие и профессиональные - впервые принято в проекте TUNING (Настройка образовательных структур в Европейском пространстве высшего образования), концептуальные идеи которого были положены в основу освоения компетентностного подхода в российском образовании.

В рамках проекта TUNING была выработана рабочая классификация общих компетенций, разбитая на три группы. Первую группу составляют инструментальные компетенции: когнитивные способности, методологические способности, лингвистические навыки. Вторая группа - межличностные компетенции: индивидуальные способности, социальные навыки. Третья группа - системные компетенции: способность применять знания на практике, в том числе, в новых ситуациях, исследовательские навыки, креативность, способность работать самостоятельно, разработка проектов и т.д. [9].

Каждая компетенция имеет трехкомпонентную содержательную структуру. Ее составляют когнитивный (знание и понимание), деятельностный (практическое и оперативное применение знаний) и ценностный компонент (способ восприятия жизни в социальном контексте).[6]. Этот вопрос для преподавателя вуза имеет принципиальное значение при проектировании их содержательных и технологических аспектов формирования компетенций.

Трехкомпонентная структура компетенции происходит от определения содержания самого понятия «компетенция», предложенного в проекте TUNING, где понятие компетенций и навыков включает *знание и понимание* (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), *знание как действовать* (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), *знание как быть* (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия жизни с другими в социальном контексте).

В составе компетенций, формирующих общую социально-

профессиональную компетентность бакалавра, поликультурная компетенция, как и любая другая проявляется в действиях, деятельности, поведении и поступках человека. [4].

В контексте формирования поликультурной компетенции как процесса и ее сформированности как результата целесообразно рассмотреть определение этого понятия в дискретном виде для того, чтобы в последующем выделить критерии, наиболее значимые для процесса обучения. Таковыми являются следующие: отнесение поликультурной компетенции к классу однородных компетенций, а также ее структурные характеристики. Содержательно поликультурная компетенция может быть описана посредством выделения общекультурных и профессиональных компонентов. Ее структурные характеристики включают в себя когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностьностно-поведенческий компоненты, анализ которых позволит обозначить критерии определения уровня сформированности поликультурной компетенции как контролируемые и оцениваемые параметры результативности обучения.

В обобщенном виде структурно-содержательная модель поликультурной компетенции бакалавра регионоведения представлена в табл. 1.

Таблица 1.

**Структурно-содержательная модель поликультурной компетенции бакалавра регионоведения.**

Название структурного компонента	Название содержательного компонента	
	Общекультурный компонент	Профессиональный компонент
<b>когнитивный</b>	- Владение культурой мышления и речи; - владение профессиональной лексикой; - владение основами методологии научного исследования; - умение применять знания для решения прикладных	- Умение составлять комплексную характеристику региона специализации; - владение понятийно-терминологическим аппаратом общественных наук; - умение применять научные подходы, к исследованию конкретных страновых и регио-



	<p>профессиональных задач;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- понимание сущности и значения информации, владение базовыми методами и технологиями управления информацией.</li> </ul>	<p>нальных проблем;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- умение анализировать современные политические тенденции на регионально-страновом уровне с учетом исторической ретроспективы.</li> </ul>
<b>мотивационно-ценностный</b>	<p>Толерантность в восприятии социальных и культурных различий;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- высокая мотивация к выполнению профессионального долга;</li> <li>- умение оценивать качество и содержание информации.</li> </ul>	<p>Умение учитывать характер исторически сложившихся социально-экономических, политических и правовых систем при рассмотрении особенностей политической культуры и менталитета народов региона специализации;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- умение интерпретировать и давать обоснованную оценку различным научным интерпретациям региональных событий, явлений и концепций в национальном, межрегиональном и глобальном контекстах;</li> <li>- умение выявлять степень и характер влияния религиозных и религиозно-этнических учений на становление и функционирование общественно-политических институтов в странах региона специализации.</li> </ul>
<b>деятельностно-поведенческий</b>	<p>Навыки устной и письменной коммуникации на иностранном языке;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- навыки рефлексии;</li> <li>- готовность к дальнейшему обучению и самообучению;</li> <li>- умение свободно осуществлять коммуникацию в глобальном виртуальном пространстве;</li> <li>- креативность, творческий подход к порученному зада-</li> </ul>	<p>В сфере организационно-коммуникационной деятельности владение базовыми навыками ведения официальной и деловой документации на языке (языках) региона специализации;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- в сфере культурно-просветительской деятельности владение базовыми навыками восприятия мультимедийной информации на языке</li> </ul>

	нию.	<p>(языках) региона специализации ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- в информационно-аналитической деятельности: умение описывать общественно-политические реалии стран(ы) региона специализации с учётом их/её лингвострановедческой специфики;</li> <li>- в научно-исследовательской деятельности владение основами социологических методов (интервью, анкетирование, наблюдение), готовность принять участие в планировании и проведении полевого исследования в стране/регионе специализации.</li> </ul>
--	------	--

На основании анализа данных таблицы можно выделить критерии определения результативности уровня сформированности поликультурной компетенции регионоведа в контролируемых и оцениваемых параметрах, обозначенных в ФГОС ВПО как «знать», «уметь», «владеть».

Как видно из таблицы, критериями сформированности *когнитивного* компонента поликультурной компетенции бакалавра регионоведения являются:

- *знание и понимание* законов, способов жизнедеятельности и развития поликультурного мира;
- *умение* применять знания для решения прикладных профессиональных задач; применять научные подходы, к исследованию конкретных страновых и региональных проблем; анализировать современные политические тенденции на регионально-страновом уровне с учетом исторической ретроспективы.
- *владение* культурой мышления и речи; понятийно-терминологическим аппаратом общественных наук; профессиональной лексикой; базовыми методами и технологиями управления информацией.



Критерии определения уровня сформированности *мотивационно-ценностного компонента* поликультурной компетенции регионоведа включают в себя:

- *знание и умение* учитывать характер исторически сложившихся социально-экономических, политических и правовых систем при рассмотрении особенностей политической культуры и менталитета народов региона специализации; интерпретировать и давать обоснованную оценку различным научным интерпретациям региональных событий, явлений и концепций в национальном, межрегиональном и глобальном контекстах; оценивать качество и содержание информации; выявлять степень и характер влияния религиозных и религиозно-этнических учений на становление и функционирование общественно-политических институтов в странах региона специализации;
- *владение (обладание)* навыками толерантного восприятия социальных и культурных различий; высокой мотивацией к выполнению профессионального долга; способами построения конструктивных взаимоотношений и предотвращения межкультурных конфликтов.

Критериями определения уровня сформированности *деятельностно-поведенческого компонента* поликультурной компетенции регионоведа являются:

- знание* социологических методов и готовность к проведению полевого исследования в стране/регионе специализации;
- умение* проводить лингвистический анализ текста с учетом специфики его лингвистических и национально-культурологических характеристик; осуществлять устную и письменную коммуникацию на иностранном языке в т.ч. в глобальном виртуальном пространстве; описывать общественно-политические реалии стран(ы) региона специализации с учётом их/её лингвострановедческой специфики;
- *владении* навыками рефлексии; способностью и готовностью к саморазвитию; творческим подходом к решению профессиональных задач; базовыми комму-

никативными навыками, в т.ч. - ведения официальной и деловой документации на языке (языках) региона специализации.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что основной функцией *когнитивного* компонента поликультурной компетенции регионоведа является обеспечение инструментальной основы мышления и решения прикладных профессиональных задач.

Сформированность *мотивационно-ценностного компонента* проявляется в устойчивом толерантном отношении к представителям иных социально-культурных групп и в мотивации специалиста к межкультурному взаимодействию.

*Деятельностно-поведенческий компонент* «отвечает» за личностную рефлексию, способность эффективно действовать в поликультурной среде.

На основании проведенного анализа содержательно-структурных характеристик поликультурной компетенции можно дать ей следующее определение.

**Поликультурная компетенция** – это интеллектуально-образующая системная компетенция, которая включает в себя знания и понимание законов, способов жизнедеятельности и развития поликультурного мира, умение толерантно воспринимать социальные и культурные различия, а также практические навыки рефлексии, культуры поведения и личностного саморазвития в поликультурной среде.

В аспекте педагогической деятельности формирование поликультурных компетенций включает несколько направлений:

- формирование культуры знаний, которая подразумевает высокий уровень знаний о культурном многообразии цивилизации как в пространстве, так и во времени;
- формирование эмоциональной культуры, которая адекватна поликультурной среде;





- развитие культуры поведения и личностного саморазвития в поликультурной среде.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что в контексте компетентностного подхода к обучению в составе системных компетенций поликультурная компетенция - ключевая по характеру - позволяет решать различные проблемы в повседневной, социальной и профессиональной жизни, включает творческие интеллектуальные умения, требует развитой саморефлексии; практико-ориентирована, в условиях образования - междисциплинарна и надпредметна. В этой связи одна из главных задач, стоящих перед высшим профессиональным образованием в области подготовки специалистов, состоит в разработке технологий формирования и развития данной ключевой компетенции, а также в разработке методов оценивания и фондов оценочных средств для определения уровня ее сформированности.

### **Библиографический список**

1. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход./ Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И.Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.
2. Болонский процесс: Концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.
3. Данилова Лариса Юрьевна. Формирование поликультурной компетентности студента : диссертация... канд. пед. наук : 13.00.01 Оренбург, 2007 .
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. Высшее образование сегодня. 2005. №11.
6. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования.- М.: ИЦ ПКПС.- 2004.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 032000 Зарубежное регионоведение (квалификация (степень) «Бакалавр»). Утвер-

жден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 г. №794.

8. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы.

9. Tuning Education Structures in Europe. General brochure. URL: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu> дата обращения: 20.03.2011.

### **Bibliography**

1. Bologna process: Results of Education and Competence Approach./ edited by prof. Baidenko V.I.- М.: Research Center of Higher Educational Problems, 2009.

2. Bologna process: Conceptual Methodological Problems Higher Education (book 3 edited by prof. Baidenko V.I.- М.: Research Center of Higher Educational Problems, 2009.

3. Danilova Larisa Yurievna. The Formation of the Multicultural Competence of a Student : dissertation ... dct. of pedagogics : 13.00.01 Orenburg, 2007.

4. Zimnyaya I.A. Key Competences as the Basic Result of Competence Approach in Education. – М.: Research Center of Higher Educational Problems, 2004.

5. Zimnyaya I.A. General Culture and Socio-Professional Competence of a Person// Higher Education Today.2005.

6. Tatur Y.G. Competence Approach in the Description of the Results and in Project Making of the Standards of Professional Education.- М.: RCHEP, 2004.

7. Federal State Standard of Higher Professional Education 032000 Foreign Region Studies (Bachelor).22.12,2009.

8. Federal Program of the Development of Education 2011-2015.

9. Tuning Education Structures in Europe. General brochure. URL: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu> the reference date : 20.03.2011.



УДК 378:155

ББК 74.480:88.40

**Никитина Елена Юрьевна**

доктор педагогических наук,  
профессор

кафедра русского языка, литературы и методики преподавания русского языка,  
литературы

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

**Гавриленко Елена Владимировна**

кандидат педагогических наук,  
учитель начальных классов

МОУ СОШ №6 Копейского городского округа

г.Копейск

**Nikitina Yelena Yuryevna**

Doctor of Pedagogics,  
Professor

Chair of Russian and Literature and Methods of Teaching Russian and Literature

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

**Gavrilenko Elena Vladimirovna**

candidate of Pedagogical science,  
primary school teacher

of secondary school number 6 Kopeysk urban district

Kopeysk

[elenaaurieva@bk.ru](mailto:elenaaurieva@bk.ru)

**Современные подходы и принципы развития умений деловой коммуникации будущего учителя**

**Modern approaches and principles for the development of business communication skills of future teachers.**

В данной статье раскрываются методические аспекты деловой коммуникации. Рассмотрены подходы и принципы развития умений деловой коммуникации у студентов вузов – будущих учителей.

This article describes the methodological aspects of business communication. Approaches and principles of business communication skills among university students - future teachers.

**Ключевые слова:** коммуникация, педагогическое общение, деловая коммуникация, компетентностный подход, семиотический подход, принцип партисипативности, принцип лингвопрофессиональной направленности.

**Key words:** communication, teacher talk, business communication, competence approach, semiotic approach, the principle of a participatory, the principle of lingvoprofessionalnoy orientation.

Актуальность проблемы формирования умений деловой коммуникации у студентов вузов обусловлена новыми экономическими условиями, переменами, происходящими в российском обществе и системе высшего образования, расширением международных контактов в сфере бизнеса. Знания, умения и навыки в области деловой коммуникации становятся средством установления личных и профессиональных контактов, позволяющих будущему специалисту успешно работать в системе «человек – человек».

Обобщение эффективного педагогического опыта показывает, что умение решать коммуникативные задачи целенаправленно не формируется у студентов педагогических вузов — будущих учителей. Об этом свидетельствует то, что в самой структуре учебников по русскому языку и культуре речи около 70% заданий направлено на формирование информационных умений студентов, причем более половины из них обеспечивает развитие умений сообщать, повествовать о чем-либо. И только 1,2% заданий предназначены для развития регуляционных умений и немногим более 3,5% — для развития коммуникативных умений, определяющих стиль общения.

Специфика деловой коммуникации обусловлена тем, что она возникает на основе и по поводу определенного вида деятельности, связанной с производством какого-либо продукта или делового эффекта. При этом стороны деловой коммуникации выступают в формальных (официальных) статусах, которые определяют необходимые нормы и стандарты (в том числе и этические) поведения людей [5]. Выделим признаки, характеризующие процесс деловой коммуникации:

- наличие равноправных участников деловой коммуникации;
- природа деловой коммуникации (совместный поиск решения проблемы);
- поле функционирования (речевое общение при решении конкретных задач);



- предмет деловой коммуникации (разработка определенных концепций);
- взаимоотношения в деловой коммуникации.

Выделенные признаки позволили определить деловую коммуникацию как многоплановый регламентированный процесс взаимодействия равноправных партнеров, в котором происходит обмен профессиональной деятельностью, информацией и опытом, предполагающий совместное движение определенного результата, решение конкретной проблемы или реализацию определенной цели.

Анализ научной литературы позволил выявить специфические особенности и принципы деловой коммуникации:

- кооперативности, т.е. вклад каждого из собеседников в обсуждение должен соответствовать требованиям общего направления разговора;

- целесообразности, т.е. умение выражать мысли ясно и убедительно, умение слушать и понимать нужную мысль, умение учитывать индивидуальные особенности собеседника, умение найти решение, не отклоняясь от темы;

- качества информации, т.е. говорить не больше и не меньше, чем требует данный момент деловой коммуникации;

- направленности, не только на само взаимодействие на обучающихся, но и на организацию освоения учебных знаний и формирование на этой основе умений. В результате общение можно охарактеризовать тройной направленностью: на само учебное взаимодействие; на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития); на предмет освоения (усвоения).

При выявлении структуры понятия «педагогическая деловая коммуникация» следует исходить из особенностей и специфики деловой коммуникации. Для этого нами были выделены функции деловой коммуникации у студентов вузов – будущих учителей: планирование, прогнозирование, мотивация, организация, контроль и коррекция, межличностная коммуникация и деловые способности будущего учителя.

Основная цель педагогической коммуникации состоит как в передаче общественного и профессионального опыта (знаний, умений, навыков) от педагога учащимся, так и в обмене личностными смыслами, связанными с изучаемыми объектами и жизнью в целом. Педагогическая коммуникация создает условия для реализации потенциальных сущностных сил субъектов педагогического процесса.

**Педагогическая деловая коммуникация** – способ организации и оптимизации педагогической деятельности с помощью коммуникативных форм (лекция, беседа, доклад, дискуссия и др.) и речевых конструкций (вывод, критическое замечание, мнение и др.) в зависимости от коммуникативного намерения на основе соблюдения статусных ролей, построенный на принципах кооперативности, целесообразности и качества информации.

Повышение уровня деловой коммуникации будущего специалиста продиктовано необходимостью разработки новых подходов к образованию, развитием профессиональных компетенций, успешное освоение которых позволит построить базу личной и социальной жизни с практическими навыками и умениями реализации в профессиональной деятельности. Сложность и многоуровневость процесса обогащения способов деловой коммуникации будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки, многофакторность его развития ставят на повестку дня проблему выработки адекватного теоретико-методического инструментария для ее исследования, в качестве которого выявлен компетентностно-семиотический подход. Опишем его составляющие.

Компетентностный подход (Д.А.Иванов, Т.М. Ковалева, И.Я. Лернер, К.Г. Митрофанов, Г.П. Щедровицкий, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской и др.) акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях [4].



Одной из основных проблем молодых специалистов является неумение применять свои знания на практике, вне самой системы образования.

Результатом развития умений деловой коммуникации будущих педагогов должна выступать коммуникативная компетенция, включающая уровень владения техникой речи, риторическими приемами, практикой аргументации и ведения спора; целесообразное использование понятийно-категориального аппарата; соблюдение речевой дисциплины; использование невербальных средств, что характеризует личность педагога, предопределяет его профессиональную успешность, а также умение разрабатывать документы педагогического характера, осуществлять экспертизу педагогической документации, строить квалифицированные педагогические оценки и консультации, систематически повышать свою профессиональную квалификацию, изучать педагогическую и психологическую практику и ее применение, ориентироваться в специальной литературе.

Второй составляющей избранной теоретико-методической основы исследования является семиотический подход (Р. Карнап, Ч. Моррис, Ч.С. Пирс, Ф. де. Соссюр и др.).

Нагляднее всего семиотичность проявляется в языке. Люди пользуются им в целях коммуникации, передавая различные сообщения и делаясь со своим собеседником информацией о результатах познавательной деятельности. Знаки, из которых строятся сообщения, выполняют функцию носителей определенных смысловых содержаний (значений). Благодаря этому оказывается возможным кодирование передаваемой информации и реализация коммуникативных актов.

Вслед за М.М. Бахтиным, А.А. Веряевым, Ю.С. Степановым и др. считаем, что одной из основных единиц языкового образования с позиций семиотического подхода является высказывание. Знак и высказывание являются носителями информации, однако представление о высказывании богаче, поскольку в нем концентрируется внимание и на процессуальной стороне как акте коммуникативного воздействия, и на знаковой. Кроме того, высказывание представляет собой элементарный объект культуры, посредством которого передается

социальный опыт. Высказывание транслирует себя в коммуникативных актах и является мельчайшей распознаваемой частицей, передаваемой не генетическим путем, а имитацией. М.М. Бахтин подчеркивает, что высказывание является «строительным материалом» в производстве текстов[1]. В связи с этим полагаем, что следующей семиотической единицей, рассматриваемой в рамках семиотического подхода к развитию умений деловой коммуникации, является связный текст. Поскольку текст является одной из единиц процесса языкового образования, то важно учитывать его характеристики: с одной стороны, как лингвистического объекта, т.е. особенности типа и жанра текста; с другой стороны, как единицы обучения, а именно: принимать во внимание его коммуникативную задачу и определяемые ею способы работы с текстом. Являясь целостным и законченным по содержанию и форме речевым произведением, текст репрезентует определенную тему и акт общения, содержит изучаемый лексико-грамматический материал, служит образцом речевой коммуникации. Следовательно, текст, прежде всего, является носителем определенной информации, а также образцом использования конкретного языкового материала в речи [1]. Таким образом, студенты должны создавать и воспринимать тексты, исходя из коммуникативной цели и ситуации. Следовательно, «для порождения и восприятия высказываний и текстов необходима методика обучения их порождению и восприятию» [7].

Таким образом, компетентностно-семиотический подход как теоретико-методическая основа формирования умений деловой коммуникации студентов – будущих учителей акцентирует внимание на подготовке компетентного специалиста путем повышения практической направленности коммуникативного образования, основанного на паритетных началах, обеспечении целостности и гибкости, высокой технологичности процесса обучения, учета индивидуальных способностей личности и уровня профессиональной подготовки.





Выявление принципов формирования умений деловой коммуникации будущих педагогов является внутренней необходимостью определения существенных связей предметов и явлений объективной действительности.

Учитывая особенности образовательного процесса высших учебных заведений, определены принципы развития умений деловой коммуникации будущих педагогов, отражающие специфические особенности данной проблемы: принцип партисипативности (Е.Ю. Никитина, Т.В. Орлова, В.М. Свистунов, Г.В. Слущкий и др.) и лингвопрофессиональной направленности (А.А. Вербицкий, Т.М. Сорока и др.).

Принцип партисипативности связан со становлением совместной творческой деятельности педагога и обучаемого и с трансформацией исторически предшествующих ей форм организации совместной деятельности. Категория «партисипативность» рассматривается нами как альтернатива авторитарности, принуждения, директивности.

Данный принцип предполагает субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов для выработки и реализации совместного решения. Механизм такого взаимодействия должен быть близок к переговорам с целью нахождения общности взглядов на ту или иную проблему, принятия единого согласованного решения и обеспечения активности студентов. Только при условии равноправного участия в образовательном процессе обучаемый может объективно оценивать результаты своей деятельности: на отдельном занятии; в конце определенного цикла занятий; в конце всего курса обучения в аспекте «чему научился», что требует максимальной мыслительной активности студента на всех этапах процесса образования, позволяет применять такие активные формы взаимодействия, как дискуссия, полемика, диспут и др. Активность студентов обеспечивает становление их личных мотивов и целей.

Анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта, результаты теоретико-экспериментальной работы позволили установить, что успешность процесса взаимодействия преподавателя и студента во многом зависит от

особенностей организации самого процесса принятия решения. В науке принято выделять следующие этапы: а) диагноз проблемы; б) формулировка ограничений и критериев для принятия решения; в) выявление альтернатив и их оценка; г) окончательный выбор решения; д) информирование преподавателя о принятом решении [9].

Принцип партисипативности рассматривается как теоретико-методологическая ориентация, согласно которой студент вуза расценивается как свободная, активная индивидуальность, способная к детерминации в результате общения с другими личностями, культурами на основе привлечения к принятию совместных решений учебно-познавательных задач, соучастия и организации кооперативной деятельности с преподавателем, а также неформальной и диалогической межличностной коммуникации, созданной на паритетных началах.

Принцип лингвопрофессиональной направленности позволяет обеспечить гуманистически ориентированное образование. В исследованиях Л.И. Божович, В.С. Мерлина, К.К. Платонова и др. убедительно показано, что системообразующим фактором личности является профессиональная направленность, состав которой включают мотивы (намерения, интересы, склонности, идеалы), ценностные ориентации (смысл труда, благосостояние, квалификацию, карьерный рост), профессиональную позицию (готовность к профессиональному росту), социально-профессиональный статус [6]. Лингвопрофессиональная направленность учебного материала отвечает необходимости профилизации обучения, способствующей углублению и расширению знаний будущей специальности студентами вуза, аргументируется идеей формирования личности будущего педагога как профессионала с высоким уровнем интеграции личностной позиции, профессионально-педагогическими знаниями, коммуникативными умениями, т.е. профессиональной компетентностью. Данный принцип значительно глубже отражает сущность кардинальных изменений, происходящих в



условиях современного педагогического вуза: он направлен на формирование профессиональной компетентности личности будущего педагога.

Аксиологический аспект принципа лингвопрофессиональной направленности обусловлен тем, что каждому виду профессиональной деятельности как целенаправленной, мотивированной, профессионально организованной присущи свои основания, оценки, критерии (цели, нормы, стандарты и т.д.) и способы оценивания. Данный аспект предполагает изучение и формирование профессиональных ориентаций личности, которые представляют собой устойчивые, инвариативные, скоординированные «единицы» профессиональных умений в области деловой коммуникации, основные лингвистические навыки, педагогические знания, выражающие суть профессиональной компетентности и наиболее общие умения деловой коммуникации и перспективы их развития.

Исследованием установлено: проектирование содержания языкового материала на основе принципа лингвопрофессиональной направленности должно способствовать успешной интеграции будущих специалистов в будущую профессию. В настоящее время наблюдается тенденция усиления профессиональных функций, ориентированных на самостоятельность и ответственность специалиста, его способности к деловой коммуникации. Это ставит перед преподавателями задачу отбора лингвистического материала для учебных целей, его методическому структурированию для различных образовательных контекстов и разработке технологии деловой коммуникации. Последнее подразумевает, насколько те или иные лингвистические знания и умения, которыми овладевает студент, будут способствовать развитию, саморазвитию личности, обогащать профессиональную компетентность. Поскольку процесс коммуникации подразумевает присутствие как минимум двух собеседников, то это значит, что обучаемые должны владеть формами и способами ведения беседы, передающей определенный объем информации, связанной с профессиональными аспектами, знанием речевых конструкций (вывод, критическое замечание, мнение и др.) в

зависимости от коммуникативного намерения на основе соблюдения статусных ролей.

Таким образом, компетентностно-семиотического подход, являясь инструментарием исследования проблемы развития умений деловой коммуникации будущих учителей и, основываясь на принципах партисипативности и лингво-профессиональной направленности позволяет реализовать следующие идеи:

- выявление деловых способностей личности студентов вузов – будущих учителей, путем снятия мотивационных трудностей и придания обучению личностного смысла;

- развитие профессиональной мобильности, логичности мышления и адекватного принятия решения соответствующего специфике ситуации, возникшей в ходе деловой коммуникации на основе умения ориентироваться в многообразии и своеобразии форм деловой коммуникации, осмысленно, гибко успешно реализовывать цели и проектировать, контролировать, корректировать деятельность в процессе коммуникации.

#### **Библиографический список**

1. Бахтин, М.М. Собрание сочинений [Текст]: в 5т. / М.М. Бахтин; под ред. С.Г. Бочарова, Л.А. Гоготишвили // Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького – М. : Рус. слов., 1997. – 731с.
2. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст]/ В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. –2003. - № 10. – С. 29 – 35.
3. Зимняя, И.А. К оценке социально-профессиональной компетентности выпускников вузов [Текст]/ И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. –2008. - № 5. – С. 47 – 49.
4. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструментарий. / Д.А.Иванов, К.Г.Митрофанов, О.В.Соколова: Учеб.-метод.пос. - М.: АПК и ПРО, 2003. - 101 с.
5. Колесникова, Л.Г. Подготовка студентов вуза к осуществлению менеджмента как вида профессиональной деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук / Л.Г. Колесникова. – Екатеринбург. – 2007. – 27с.
6. Маврина, Н.В. Развитие у студентов вуза культуры деловой переписки дис. канд. пед. наук / Н.В.Маврина. – Челябинск, 2005. – 217с.
7. Никитина, Е.Ю. К вопросу об использовании партисипативных методов при подготовке будущего учителя к управлению дифференцированным образо-



ванием// Актуальные проблемы управления качеством образования: сб. науч. ст. – Челябинск, 2001. – Вып., 6. – С.27 – 36.

8. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы: монография / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – М.: МАНПО, 2006. – 154с.

### **Bibliography**

1. Bakhtin, MM Collected Works [Text]: in 5t. / MM Bakhtin; ed. SG Bocharov, LA Gogotishvili / / Institute of world literature. im. AM Gorky - M. Eng. words. 1997. - 731s.

2. Bolotov, VA Competence model: from the idea to the educational program [Text] / VA Bolts, VV Serikov // Pedagogy. -2003. - № 10. - Pp. 29 - 35.

3. Winter, IA To assess the socio-professional competence of graduates [Text] / IA Winter // Higher education today. -2008. - № 5. - S. 47 - 49.

4. Ivanov, DA Competence-based approach in education. Problems. Concepts. Toolkit. / D.A.Ivanov, K.G.Mitrofanov, O.V.Sokolova: Textbook. - Metod.pos. - M.: agribusiness and defense, 2003. - 101.

5. Kolesnikova, LG Preparation of high school students in the implementation of management as a kind of professional activity: Author. dis. kan. ped. Science / LG Kolesnikov. - Yekaterinburg. - 2007. - 27с.

6. Mavrina NV Development of students' university culture business peregiski6 dis. Candidate. ped. Science / N.V.Mavrina. - Chelyabinsk, 2005. - 217с.

7. Nikitina, E. On the use of participatory methods in the preparation of future teachers to manage differentiated education / / Actual problems of education quality management: Sat scientific. Art. - Chelyabinsk, 2001. - Vol. 6. - P.27 - 36.

8. Nikitina, E. Pedagogical management communicative education university students: promising approaches: monograph / EJ Nikitin, O. Afanasyev. - M.: IASP 2006. - 154с.

УДК 378.046.4

ББК 74.5

**Никитина Елена Юрьевна**

доктор педагогических наук,  
профессор

кафедра русского языка, литературы и методики преподавания русского языка,  
литературы

Челябинский государственный педагогический университет  
г. Челябинск

**Овсяницкая Лариса Юрьевна**

кандидат технических наук,  
доцент

кафедра прикладной информатики и математики  
Уральского социально-экономического института (филиал)  
ОУП ВПО «Академия труда и социальных отношений»  
г. Челябинск

**Nikitina Yelena Yuryevna**

Doctor of Pedagogics,  
Professor

Chair of Russian and Literature and Methods of Teaching Russian and Literature  
Chelyabinsk State Pedagogical University  
Chelyabinsk

**Ovsyanitskaya Larisa Yurievna**

Candidate of Technical Science,  
Assistant Professor

Department of Applied Computer Science and Mathematics  
Ural Social-Economic Institute  
The affiliate of the Labour and Social Relations Academy  
Chelyabinsk

[elena.yurievna@bk.ru](mailto:elena.yurievna@bk.ru)

**Построение OLAP-модели компетентности для обеспечения  
педагогического управления на циклах последипломного образования  
врачей**

**The OLAP-model competence constructing for the pedagogical management  
at the doctors postgraduate education**

В статье представлена идея формирования модели компетентности специалиста системы здравоохранения на основе OLAP-технологий, которая позволяет формировать объективное представление об уровне компетентности специалиста и оценивать воздействия различных факторов на результат обучения с целью осуществления педагогического управления.



The article presents the idea of the health professional competence model based on the OLAP-technologies, which allow to create an objective view about the doctors competence level and to evaluate various factors impacting for making the pedagogical management.

**Ключевые слова:** OLAP-технологии, OLAP-куб, педагогическое управление, дополнительное и последипломное образование врачей.

**Key words:** OLAP-technology, OLAP-cube, pedagogical management, additional and postgraduate education of physicians.

Функционирование любой системы может быть успешным только тогда, когда существует ее управление. Независимо от объекта (технические объекты или люди), система управления представляет собой систематизированный, строго определенный набор средств сбора сведений о подконтрольном объекте и средств воздействия на его поведение, предназначенный для достижения определенных целей.

Говоря о процессе последиplomного обучения врачей, под главной целью мы понимаем подготовку специалистов, обладающих соответствующими знаниями, умениями, навыками и личностными характеристиками, позволяющими успешно решать задачи в области здравоохранения в рамках имеющихся компетенций.

Учитывая, что технологии и методы оценивания отдельно знаний, умений или навыков детально разработаны, наибольший интерес, на наш взгляд, представляет вопрос рассмотрения указанных выше количественных показателей учения и качественных характеристик личности в совокупности, неразрывно друг от друга.

Компетентность специалиста не может формироваться одномоментно, за учебный модуль, семестр или курс. Мы не можем сказать, что вчера человек был некомпетентным специалистом, а сегодня стал уже компетентным. Получаемые знания, умения и навыки надстраиваются на имеющийся фундамент личности. Переход к компетентностным моделям обучения выдвигает на передний план разработку технологии оценивания личностного и академического состояния студента, позволяющую оценить не

количество верных ответов на заданные вопросы, а определить, насколько он владеет данным вопросом в целом.

Никакие характеристики процессов, явлений или свойства предметов нельзя изучать изолированно. Любая попытка оценить уровни отдельно теоретических знаний или практических навыков несостоятельна, поскольку мы не в состоянии провести четкую грань между тем, где заканчивается сфера теории и начинается область практики.

Таким образом, приходим к выводу, что в настоящее время, несмотря на признание необходимости осуществления эффективного педагогического управления профессиональной подготовкой врачей к работе в условиях информатизации здравоохранения, существуют противоречия между:

- потребностью в объективной оценке уровня информационной компетентности и несовершенностью существующих систем оценочных показателей;
- потребностью в педагогическом прогнозировании, предвидении результата, возможных отклонений и нежелательных явлений, применении тех или иных методов, приемов и средств обучения, осуществляемом на научной основе [5, с. 44], и проведении занятий в жестком соответствии с предварительно намеченным планом;
- существованием доступных современных программных средств многомерного анализа данных и интеллектуальной обработки результатов, позволяющих оценить воздействия различных факторов на результат обучения с целью осуществления замкнутого управления, которое предполагает контроль каждого этапа обучения, оценки качества и, при необходимости, коррекции выполнения промежуточных заданий и дополнительных упражнений, и использованием результатов тестирования или выполнения других контрольных заданий исключительно для проведения итоговой аттестации.





По нашему мнению, решением существующих проблем может являться формирование идеальной модели компетентности, служащей для сравнения эталонных значений с реальными показателями учения, личностными, физиологическими и психологическими качествами специалиста. Идеальная модель должна отображать максимально возможное количество компонент, факторов, являющихся значимыми и оказывающими влияние на итоговый уровень компетентности специалиста здравоохранения.

Главная идея модели компетентности состоит в том, что все ее составляющие должны быть представлены в едином многомерном пространстве.

Попытки ученых продемонстрировать идеи единства мира известны давно. В 1928 г. в журнале Русского физико-химического общества была опубликована статья Г. Гамова, Д. Иваненко, Л. Ландау «Мировые постоянные и предельный переход». Статья была перепечатана в журнале «Ядерная физика» в 2002 году [2, с. 1406].

Основная идея, изложенная в статье, следующая: размерность любой физической величины может быть разложена на граммы, сантиметры и секунды. Таким образом, существуют только три независимые физические размерности. Одновременно, в физике существуют также три фундаментальные постоянные, каждая из которых важна для определенной группы физических явлений.

В статье был поставлен вопрос, что произойдет, если одна или несколько из этих констант не важны и могут быть проигнорированы. Какие теории тогда удалось бы построить?

Ответ на этот вопрос дал известный физик-астроном А.Л. Зельманов. Он впервые объединил разнородные фундаментальные величины, описывающие все процессы и явления (рис. 1). Главный смысл созданной визуализации следующий: если выпадает какое-либо измерение, описание

предмета исследования становится неполным, крайне ограниченным и не отражающим реальную действительность [3, с. 239].

Представив модель компетентности по аналогии с кубом физических теорий, мы сможем объединить разнородные показатели и категории и показать, что выпадение любого показателя учения или личностной характеристики из рассмотрения приводит к ограниченности оценки компетентности специалиста.

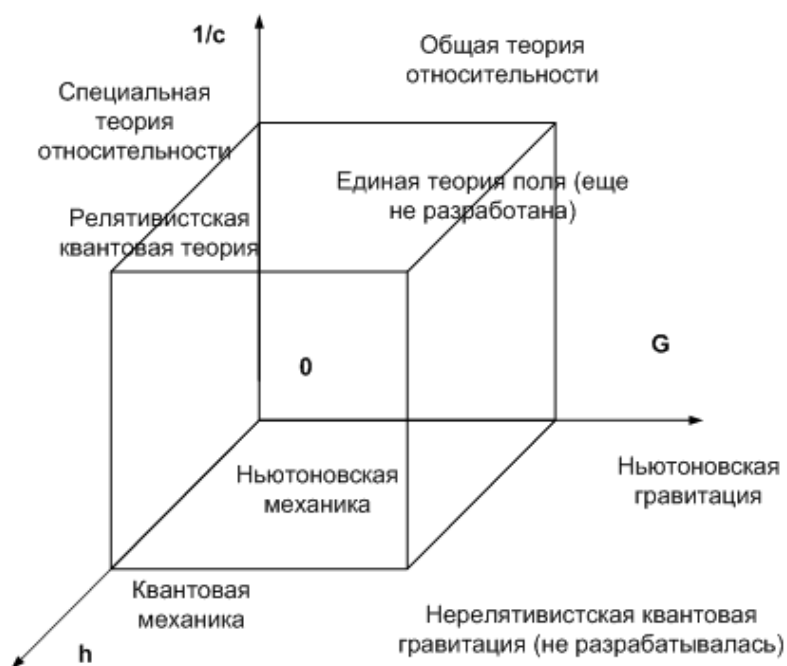


Рисунок 1. Куб физических теорий Зельманова

Идеальная модель компетентности должна обладать следующими свойствами:

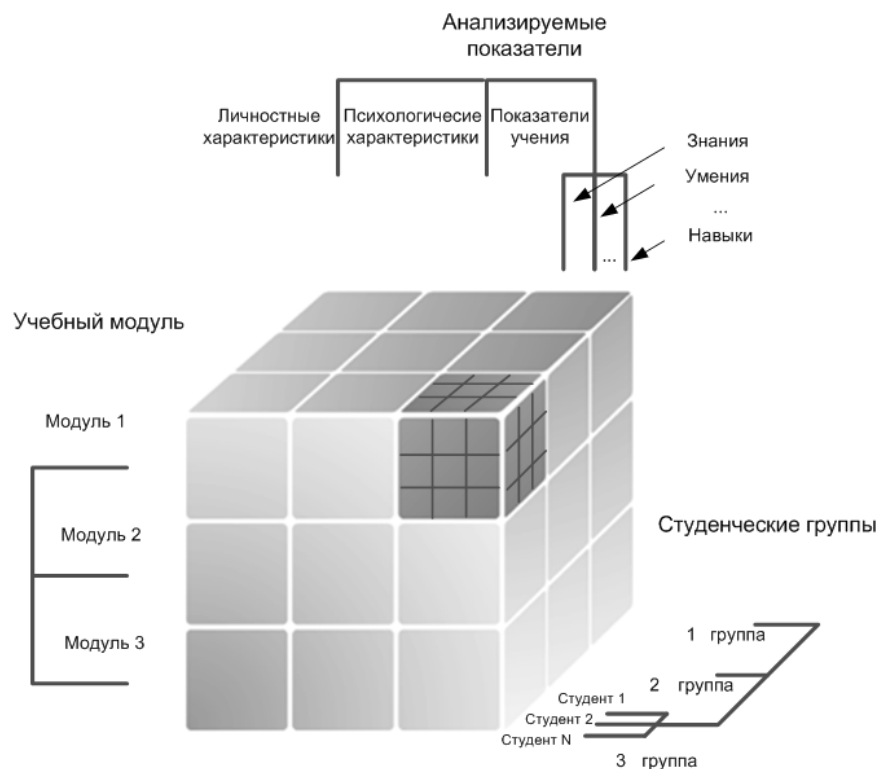
1. Модель компетентности должна быть многомерной. Игнорирование любого параметра, измерения или попытка оценить компетентность по одномерной шкале приводит к тому, что теряется объективное представление о качествах специалиста, модель становится ограниченной и неполной.



2. Составляющие модели должны строиться по иерархическому принципу: итоговая модель делится на компоненты [6, с.21], компоненты – на составляющие и так далее.
3. Составляющие модели компетентности должны отображать не только результаты текущих контрольных мероприятий, но и результаты прошлых контрольных мероприятий. Подобные данные называются пролонгированными, и они являются необходимыми для построения прогнозных моделей.

Важным вопросом является математическая обработка полученных данных с целью получения не только визуального, но и числового результата оценивания. В 1993 году британский учёный Эдгар Кодд (Edgar Frank Codd) впервые предложил термин OLAP (англ. Online analytical processing – аналитическая обработка в реальном времени). OLAP – это технология обработки данных, позволяющая подготовить суммарную (агрегированную) информацию на основе имеющихся накопленных массивах данных [1, с. 40].

На рис.2. приведен пример OLAP-куба [4, с.18].



## Рисунок 2. Пример OLAP-куба

Название «куб» отражает не геометрическую форму, а является указанием на трехмерную фигуру. Учитывая, что количество анализируемых показателей может быть любым, то геометрически OLAP-кубы практически всегда являются параллелепипедами. Ячейки OLAP-куба содержат соответствующие значения или ресурсы, которые чаще всего являются числовыми величинами. По принципу действия OLAP-куб напоминает известный кубик Рубика.

Элементы, представленные на рисунке 2, чаще всего являются составными: факультет состоит из студенческих групп, группы из студентов; этапы обучения можно поделить на годы, семестры, недели или на учебные модули, темы, задачи.

Анализируемые показатели могут представлять показатели учения (знания, умения, навыки), личностные и психологические характеристики, а также информацию об участии и полученных достижениях студентов в научных спортивных или творческих мероприятиях или олимпиадах.

При повороте по различным осям группы ячеек относительно друг друга можно отобразить оценить большое количество вариантов сочетания показателей в целом и различных элементов отдельно (рис. 3).

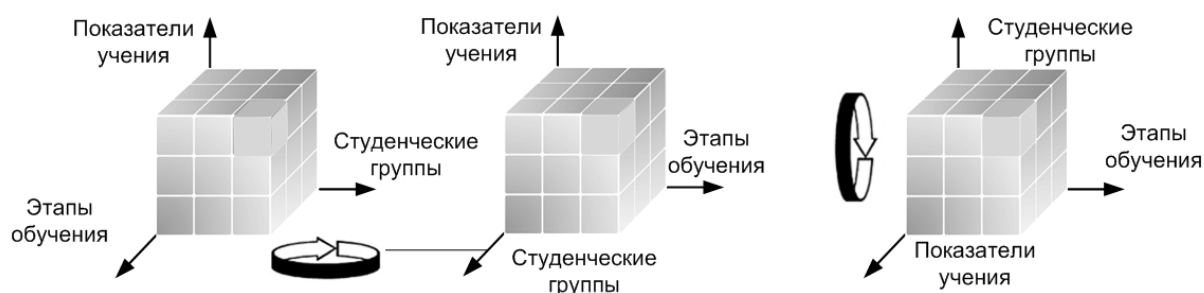


Рисунок 3. Варианты вращения слоев OLAP-куба



Совместное применение OLAP-технологий и методов интеллектуального анализа данных, в совокупности с современными программными средствами, позволяют проводить многоуровневую обработку информации.

На сегодняшний день существует большое количество комплексных приложений, разрабатываемых лидерами компьютерной индустрии, широко используется служба Microsoft Analysis Services, включающая в себя набор средств для работы с OLAP, совместимая со всеми приложениями Microsoft Office. Для построения несложных кубов используются инструменты сводных таблиц, включенные в программу MS Excel.

Указанные программные приложения позволяют не только обрабатывать большие массивы многомерных данных, визуализировать полученные результаты, но и строить прогнозные модели, служащие рекомендациями для специалистов, работающих в области принятия решений. До настоящего времени OLAP-технологии использовались в области финансов, экономики и менеджмента.

Нами введен термин OLAP-педагогика – педагогическая система, целью которой является оптимизация учебного процесса на основе современных программных средств интеллектуального анализа данных. Исследования в области OLAP-педагогики носят междисциплинарный характер и занимают пограничное положение на пересечении сфер профессиональной педагогики, кибернетики, информационных технологий и математических методов обработки и анализа информации.

В рамках OLAP-педагогики мы рассматриваем педагогическую систему как множество элементов, связей и отношений, взаимодействие которых обуславливает ее целостность. Причем воздействие любых, казалось бы, маловажных факторов в любой момент времени может воздействовать на целостность системы и должно быть учтено.

Оценивание данных академического педагогического мониторинга с помощью разработанных средств OLAP-технологий позволяет выявлять факторы, оказывающие влияние на результат и корректировать как дальнейший ход учебного процесса, так и работу учебного заведения в целом.

На рис. 4 представлена модель информационной компетентности специалиста системы здравоохранения в рамках OLAP-педагогике.

#### Выводы

Предложенная модель компетентности специалиста, созданная на основе технологии OLAP-кубов, позволяет сформировать объективное представление об уровне компетентности специалиста и оценить воздействия различных факторов на результат обучения с целью осуществления педагогического управления.

Педагог, используя современные программные средства многомерного анализа данных и интеллектуальной обработки результатов, способен осуществлять на научной основе педагогическое прогнозирование с целью проведения своевременного корректирования хода учебного процесса для достижения главной цели – формирования высокого уровня информационной компетентности специалиста здравоохранения.

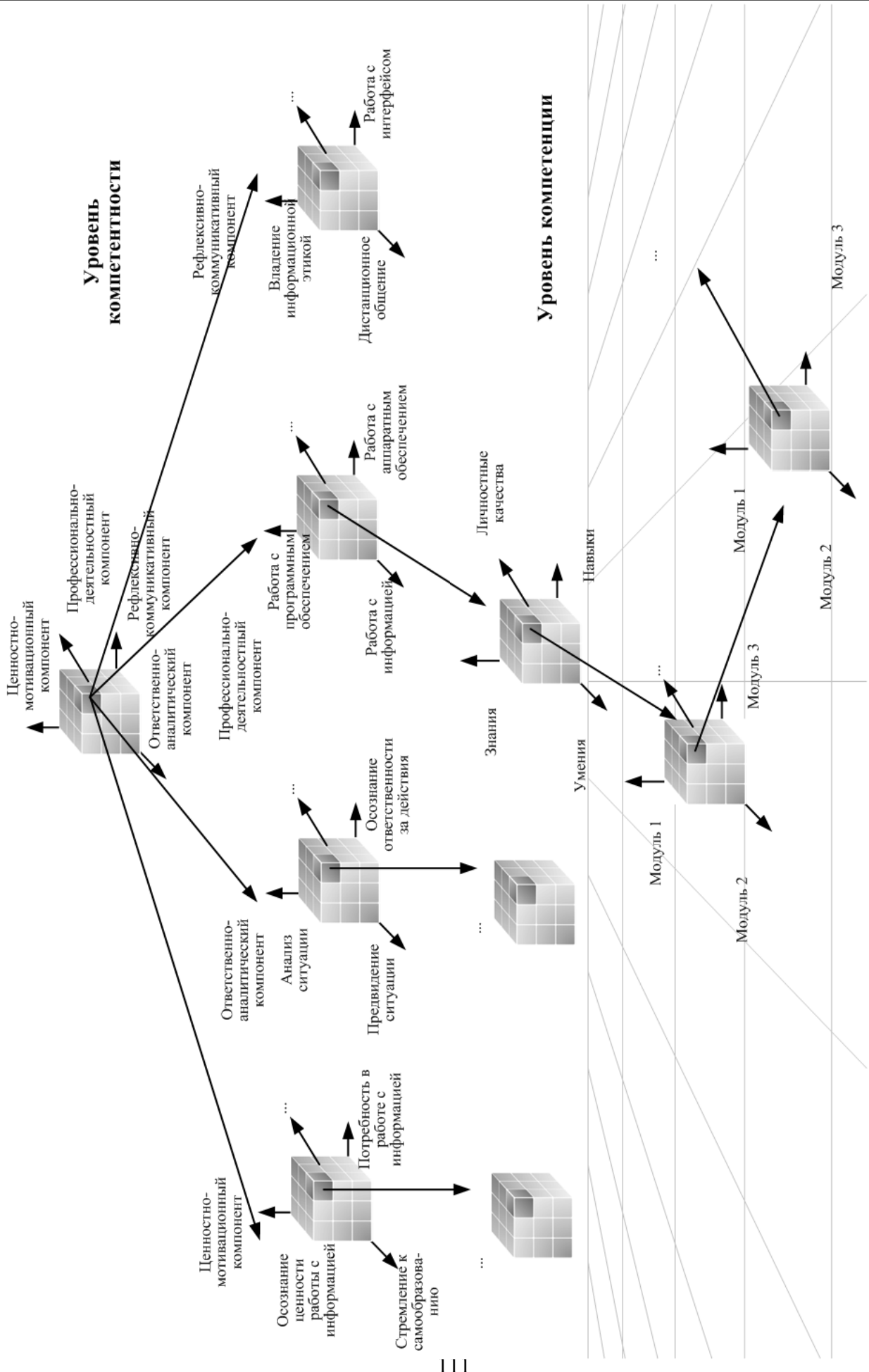


Рисунок 4. Формирование куба компетентности специалиста

## Библиографический список

1. Барсегян, А.А. Технологии анализа данных: Data Mining, Visual Mining, Text Mining, OLAP / А.А. Барсегян, М.С. Куприянов, В.В. Степаненко И.И. Холод. – СПб.: БХВ-Петербург, 2007. – 384 с.
2. Гамов, Г., Иваненко, Д., Ландау, Л. Мировые постоянные и предельный переход / Опубликовано в «Журнале Русского физико-химического общества. Часть физическая», т.LX, с.13, 1928. Перепечатано в журнале «Ядерная физика», 2002, т.65.
3. Зельманов, А.Л. О бесконечности материального мира // Диалектика в науках о неживой природе. М.: Мысль, 1964. С. 227–269.
4. Овсяницкая, Л. Ю. Применение OLAP-технологий для построения трансферентной системы учебного процесса // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2014. № 5. С. 13-21.
5. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
6. Темербекова, А.А. Формирование информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования // Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук (13.00.08)

## Bibliography

1. Barseghyan, A.A. Technology data analysis: Data Mining, Visual Mining, Text Mining, OLAP / A.A Barseghyan, M.S Kupriyanov, V.V Stepanenko, I.I. Holod. – St. Petersburg.: BHV-Petersburg, 2007. – 384 p.
2. Gamow, G., Ivanenko, D., Landau L. World constants and limiting transition / Published in the «Journal of the Russian Physico-Chemical Society. Part physical». V. LX, p.13, 1928. Reprinted in the journal «Nuclear Physics», 2002, v.65.
3. Zelmanov, A.L. About the infinity of the material world // Dialectics in the sciences of inanimate nature. M: M'isl, 1964. P. 227-269.
4. Ovsyanitskaya, L.Y. The application of OLAP-technology in constructing a transference training process system // Bulletin of the Baltic Federal University named after I.Kant. 2014. № 5. P. 13-21.
5. Pedagogy: Textbook for student teachers / V.A Slastenin, I.F Isayev, A.I Mishchenko, E.N Shiyarov. – M.: School Press, 1997. – 512 p.
6. Temerbekova, A.A. The information competence of the teacher in the regional system of additional professional training formation // Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogy (13.00.08).





УДК 371.321  
ББК 74.2

**Реброва Татьяна Сергеевна**

кандидат педагогических наук,  
доцент

кафедра естественных и гуманитарных наук  
НОУ ВПО «Институт управления»  
г. Волгоград

**Rebrova Tatiana Sergeevna**

the candidate of pedagogical sciences,  
the associate professor  
the department of natural and humanitarian sciences  
NSEI HVE «Management Institute»  
Volgograd  
[tanya\\_re1980@mail.ru](mailto:tanya_re1980@mail.ru)

### **Современные интерпретации индивидуального стиля деятельности педагога**

#### **Modern interpretations of individual style of teacher's activity**

В статье рассматриваются современные интерпретации индивидуального стиля деятельности педагога, приводятся различные точки зрения педагогов, психологов, философов. Конкретизируется взаимосвязь стиля деятельности педагога, его индивидуально-личностных особенностей, социокультурных норм и ожиданий общества.

Modern interpretations of individual style of activity of a teacher are examined and different points of view of teachers, psychologists, philosophers are brought in the article. Intercommunication of style of teacher's activity, his individually-personal features, sociocultural norms and expectations of society are specified.

**Ключевые слова:** деятельность педагога, типическое, индивидуальное, стиль деятельности, индивидуальный стиль деятельности педагога, ядро, пристройка к ядру, подструктуры личности.

**Key words:** teacher's activity, typical, individual, style of activity, individual style of teacher's activity, kernel, annex to the kernel, fine-tuning of personality.

На основе учета потребностей учащихся и их родителей как участников образовательного процесса в удовлетворении образовательных интересов школы создает условия для развития личности учащихся, конкурентоспособной по уровню и качеству полученных знаний, подготовленной к продолжению непрерывного образования (по ФГОСам второго поколения – «образование в течение жизни»).

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» отмечается, что Новая школа представлена новыми учителями, открытыми ко всему новому, понимающими детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающими свой предмет. Между качеством образования и качеством деятельности педагога существует объективная прямая связь. Современному учителю недостаточно овладеть определенной суммой предметных, психолого-педагогических знаний и методикой работы. Важно осознавать необходимость сотрудничества (с коллегами и учениками), поиска новых подходов и решений, позволяющих вырваться из педагогических стереотипов.

Учитывая, вышесказанное, на современном этапе развития российского образования к профессиональной деятельности педагога предъявляются все возрастающие требования независимо от его стажа и возраста. Эффективность педагогического процесса в значительной степени определяется деятельностью лично устойчивого, внутренне целостного и профессионально реализующегося педагога, осознающего себя полноправным субъектом педагогической деятельности.

В настоящий момент наблюдается обострение противоречий между требованиями, предъявляемыми к личности и деятельности педагога, и фактическим уровнем его подготовленности к выполнению профессиональных функций; между типовой системой подготовки учителя и индивидуальным характером его деятельности. Типовое (типическое) – то, что может быть сформировано в самом обществе и самим обществом. Индивидуальное – то, что развито у данного человека, обусловлено его субъективным развитием.

Типическое в деятельности педагога представляет собой для определенной группы что-либо характерное. Типическими являются те черты, которые усваиваются педагогом в совместной деятельности и общении, которые являются присущими для профессионального и социального окружения, где находится педагог. Индивидуальное – такие черты, которые педагог развивает самостоятельно, например, усидчивость. Так, знания, которые дают курсы повыше-



ния квалификации, являются типическими, но составляют базу для развития индивидуально-личностных качеств в профессии, формирования индивидуального стиля деятельности.

Для современного педагога всегда актуальны следующие вопросы. Каким образом стать полноправным профессионалом в своей сфере деятельности, успешным педагогом, личностью, которая будет примером для собственных учеников? Какие обстоятельства помогают учителю выработать только ему характерный индивидуальный стиль деятельности, который позволит добиваться высоких профессиональных результатов? Ведь, тот, кто выбирает профессию педагога, становится ответственным за воспитание и обучение других, а также «за самого себя, за свою профессиональную подготовку, за свое право быть Педагогом, Учителем, Воспитателем!» – утверждает И.А. Зимняя [3, С. 4]. Не теряет значимость утверждение К.Д. Ушинского: «В воспитании всё должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности» [9, С. 63].

Итак, во все времена деятельность педагогов всегда была значима для человеческого общества. Если раньше педагог являлся примером для коллектива, учеников, родителей, то сейчас он становится образцом для учеников, авторитетом для родителей, профессионалом-экспертом для остальных учителей.

Труды многих дидактов и ученых-психологов посвящены исследованию педагогической деятельности, ее содержания, сущности и структуры: И.Ф. Демидова, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, В.А. Крутецкий, В.С. Немов, С.А. Смирнов, А.П. Чернявская и др. К раскрутию понятия «педагогическая деятельность» каждый из них подошел по-своему.

Проанализировав понимание «деятельности», Т.С. Реброва указывает, что в современном понимании деятельность является специфической человеческой формой отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразную трансформацию в интересах людей; условие существования общества [7]. Итак, деятельность определяется как упорядоченная активность, в

которой порядок и система возникающих в ней отношений и законов не зависят от того, кто именно эту активность осуществляет.

В философии деятельность рассматривается как процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу, делая себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы – объектом своей деятельности. В психологии деятельность раскрывается как динамическая система взаимодействий субъекта с миром. Отсюда, деятельность педагога имеет преобразующий характер и регулируется требованиями общества.

Существуют различные виды деятельности: спортивная, производственная, организаторская и др. Раскроем специфику именно педагогической деятельности.

Так, И.А. Зимняя утверждает, что педагогическая деятельность оказывает воспитывающее и обучающее влияние учителя на учащегося (учащихся), направленное на его интеллектуальное, деятельностное и личностное развитие, наряду с этим предполагающее саморазвитие и самосовершенствование [3]. В тоже время вышеобозначенное определение охватывает только один аспект педагогического процесса – учителя и его действия по воспитанию, обучению и развитию, направленные на ученика. Так ученик выступает центральной фигурой, ради которой осуществляется педагогическая деятельность. Отсюда взаимодействие учителя и ученика большинством ученых признается важнейшей структурной единицей педагогической деятельности.

На наш взгляд И.Д. Демидова предложила более полное определение педагогической деятельности. Она считает, что это система взаимоотношений и взаимодействий участников образовательного процесса, а так же на основе развития профессионально важных личностных качеств учителя происходит структурирование учебного процесса [2, С. 143].

В педагогической литературе и практике нередко особенности деятельности педагога соотносятся с такой категорией, как «стиль преподавания», «стиль



деятельности» конкретного педагога, в основу которого положены индивидуализированные, личностные отношения с учащимися.

Стиль деятельности, по мнению И.А. Зимней, представляет собой устойчивую систему приемов, способов, проявляющуюся в различных условиях ее существования [3, С. 363].

Под стилем педагога Н.М. Борытко понимает проявление его индивидуальности, отношения к себе, своему предмету, какие у него отношения с обучающимися, что он думает и ожидает, как и какие вопросы задает, какими технологиями владеет и какие методы использует.

Ценности, опыт, личные взгляды, воображение и оценки – вот тот «багаж», который дает педагогу свой стиль деятельности. Отсюда складывается понятие «индивидуальный стиль деятельности педагога».

Раскрывая современные интерпретации данной категории, рассмотрим ее разностороннее понимание.

С философской точки зрения индивидуальный стиль деятельности педагога соотносится с профессионально-педагогической культурой и является, с одной стороны, ее составной частью, а, с другой, – динамической видоизменяющейся итоговой системой (внешней формой) ее конкретных проявлений. Также справедливо и обратное утверждение: если понимать стиль как «пульс самоосуществления культуры» (по О. Шпенглеру), то индивидуальный стиль деятельности педагога представляет собой ключевое понятие для выстраивания его профессионально-педагогической культуры.

Отсюда формирование индивидуального стиля деятельности педагога есть ни что иное, как развитие педагогом своей микро-профессионально-педагогической культуры, дающей ему право независимого выбора средств самореализации и самовыражения. С ориентацией на внешнюю норму, оценки других, сообщества, культуры. Актуальными становятся нормативная этика, учение о должном, система моральных представлений о нормах поведения в обществе.

Индивидуальный стиль деятельности педагога понимается как продолжение традиций, идентификация с социокультурным окружением, принятие норм, усвоение совокупности правил и образцов поведения, самоограничение.

Педагог в этом аспекте воспринимается в связи с соответствием принятым нормам, и это соответствие Н.М. Борытко обозначает категорией «личность» – человек, соответствующий социокультурным ожиданиям, который ведет себя «как должно», «как принято». Мы считаем, что личность является стержнем индивидуального стиля деятельности педагога, основанная на ценностных ориентациях и общественных нормах.

Вскрывая особенности точки зрения психологов на понимание индивидуального стиля деятельности педагога, следует отметить следующее.

В западной психологии категория стиля понимается по-разному. Так Г. Олпорт и Р. Стагнер понимают стиль как характеристику системы операций, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуально-личностных особенностей. В тоже время А. Адлер рассматривает стиль как характеристику индивидуальной стратегии системы промежуточных целей.

В соответствии с отечественной концепцией индивидуального стиля деятельности, стиль всегда подразумевает его взаимосвязь с конкретными индивидуально-личностными особенностями человека, а не только понимается как определенная психологическая система. Е.А. Климов и В.С. Мерлин аргументировали особенность данной концепции. Так под индивидуальным стилем деятельности подразумеваются не отдельные составные части деятельности, а их определенное комбинирование (система приемов и способы деятельности), стиль формируется как интегральный эффект взаимодействия субъектов. Стиль может изменяться при трансформировании условий деятельности, т.е. прослеживается взаимосвязь внешних условий и внутренних факторов.

Психологи утверждают, что обобщенная характеристика индивидуально-личностных особенностей педагога, складывающихся и проявляющихся в его работе, и есть индивидуальный стиль деятельности.



Изучением отдельных подструктур личности, обуславливающих индивидуальность человека, занимается современная психология. Обычно выделяются две категории черт: 1) биологически обусловленные, те, с которыми человек появляется на свет и которые наблюдаются в течение всей его жизни; 2) социально обусловленные, те, которые он приобретает во время собственного социального развития (деятельности, общения).

Так ядро и пристройку к ядру Е.А. Климов выделяет в структуре индивидуального стиля деятельности [4]. Ядро определяется как качества человека, которые опираются на особые свойства нервной системы и обнаруживаются непреднамеренно. В это ядро включены две группы природных черт: одни способствуют успешной деятельности, а иные мешают ее реализации.

В пристройку к ядру входят качества, вырабатываемые человеком в результате сознательных или стихийных поисков. Также включают две группы признаков: одни связаны с использованием положительного потенциала субъекта, другие направлены на преодоление отрицательных черт и имеют компенсаторный характер.

Проанализировав работы Е.А. Климова, Л.Г. Копыловой, М.Р. Щукина, мы пришли к выводу, что люди с разными индивидуально-типологическими особенностями могут достичь примерно одинаковой плодотворности труда благодаря усвоению особой системы способов и приемов работы, отвечающей их индивидуальным свойствам (т.е. при условии формирования индивидуального стиля деятельности).

Общеизвестно, что комплекс индивидуально-личностных особенностей педагога может лишь отчасти удовлетворять профессиональным требованиям, вследствие этого сознательно или стихийно мобилизуя свои профессиональные качества, учитель компенсирует или преодолевает качества, препятствующие достижению успеха.

Так, в условиях с повышенными требованиями к ритму и темпу деятельности педагог с подвижным типом нервной системы благополучно раз-

решает профессиональные задачи за счет применения своей способности без затруднений активизировать действия и переходить от одного состояния к другому.

В тех же условиях педагог инертного типа нервной системы использует иные средства. За счет дальновидности и повышенного интереса к профилактическим действиям он может избавить себя от нужды стремительно реагировать на сигналы. У него формируется склонность к основательности, систематичности в работе. Он заблаговременно разрабатывает профессиональные заготовки, которые усиливают его слабые места.

Таким образом, мы согласны с Е.А. Климовым, который рассматривает индивидуальный стиль как систематическое образование и выделяет в качестве ключевого механизма его функционирования механизм компенсации [4, С. 49].

Понимание индивидуального стиля деятельности как пути наиболее удачного приспособления к требованиям или прочей деятельности людей с различными типами темперамента впервые сформулировано В.С. Мерлиным.

Темперамент понимается как индивидуально-личностные особенности человека, обуславливающие динамику его психической деятельности и поведения. Он обуславливает динамичность (подвижность) личности, но не характеризует ее взглядов, интересов, убеждений, не является показателем общественной ценности личности, не определяющие ее потенциала. Люди самого разного темперамента могут добиваться очень высоких достижений в одном и том же виде деятельности, что дополняет выводы Е.А. Климова.

Итак, индивидуальный стиль деятельности педагога зависит от специфической структуры личности, ее индивидуальных свойств. К.К. Платоновым выделяются следующие четыре подструктуры личности:

1. Подструктура направленности включает в себя те идеалы и ценности, сквозь призму которой педагог подходит к своей работе и детям, отношения и моральные черты личности, что перекликается со сделанными ранее





выводами о понимании индивидуального стиля деятельности педагога с точки зрения философских исследований. Данная подструктура отражает индивидуально преломление общественного сознания и не содержит, по мнению автора, природных задатков. Так Н.В. Кузьмина выделяет три разновидности направленности: 1) истинно-педагогические; 2) формально-педагогические; 3) ложно-педагогические. Только первый вид направленности содействует достижению высоких результатов в деятельности педагога [6, С. 16].

2. Подструктура опыта включает знания, привычки и умения, приобретенные личностью, которые используются в работе. Н.В. Кузьмина предлагает следующую структуру знаний учителя: 1) знания содержание деятельности – предмета; 2) знания правил осуществления деятельности – методов, средств, форм, педагогического воздействия; 3) знание психологических особенностей овладения учащимися методами и содержанием учебной деятельности – общение, познание, труд; 4) знание индивидуально-психологических особенностей учащихся; 5) знание достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [6].

3. Подструктура форм отражения представляет собой индивидуальные особенности отдельных психических процессов: внимание, восприятие, мышление, память, способности. Для педагогической деятельности такими способностями, по мнению В.А. Крутецкого, будут дидактические, академические, перцептивные, речевые, организаторские, авторитарные, коммуникативные, педагогическое воображение, распределение внимания [5].

4. Биологически обусловленная подструктура включает в себя типологические свойства: темперамент и природные свойства человека или черты характера, под которыми понимают индивидуальные привычные формы поведения человека, реализующие его отношение к действительности.

Особенности низшего уровня оказывают влияние на поведение человека прежде, чем подструктуры высших уровней, как и во всякой иерархии.

В любой ситуации действие педагога импульсивно будет отражать биологически обусловленные черты и особенности его темперамента. И только в процессе анализа или размышления он будет руководствоваться подструктурами высших уровней.

Опытные учителя в меньшей степени зависят от особенностей темперамента, их реакции менее спонтанны, в работе они больше опираются на высшие подструктуры.

Понимание своих психологических качеств дает педагогам возможность возмещать нежелательные личностные особенности посредством применения других свойств личности. Это полностью совпадает с ранее указанными выводами Е.А. Климова и В.С. Мерлина.

Переходим к педагогической интерпретации данной категории. Рассмотрев различные подходы к пониманию индивидуального стиля деятельности, считаем наиболее интересным взгляд В.И. Загвязинского на данную проблему. Под индивидуальным стилем деятельности педагога он понимает «систему изблюбленных приемов, определенный склад мышления, манера общения, способ предъявления требований – все эти черты неразрывно связаны с системой взглядов и убеждений» [1, С. 195].

Исходя из вышеизложенного, считаем, что такой подход раскрывает суть взаимодействия педагога со средой, предполагающий обмен влияниями, не только принятие ценностей среды, но и установление в ней собственных взглядов и значения.

На основе анализа различных точек зрения на понимание индивидуального стиля деятельности педагога делаем вывод, что данная категория включает в себя следующее: 1) личность педагога, которая соответствует социокультурным нормам, ожиданиям общества; 2) осознание своих индивидуально-личностных особенностей, компенсаторные способности педагога; 3) взаимодействие педагога со средой через обмен влияниями [8, С. 86].



### Библиографический список

1. Атаханов, Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / Р. Атаханов, В.И. Загвязинский. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.
2. Демидова, И.Д. Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособ. / И.Д. Демидова. – Ростов н/Д.: Изд. «Феникс», 2003. – 224 с.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособ. / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Изд. «Феникс», 1997. – 480 с.
4. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы [Текст] / Е.А. Климов. – Казань, 1969.
5. Крутецкий, В.А. Психология [Текст] : учеб. для учащ. пед. училищ / В.А. Крутецкий. – М.: Изд. «Просвещение», 1980. – 352 с.
6. Кузьмина, Н.Б. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.Б. Кузьмина. — М.: Высшая школа, 1990. — 117 с.
7. Реброва, Т.С. Работа классного руководителя по педагогической поддержке профессионально-личностного самоопределения подростка [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Т.С. Реброва. – Волгоград, 2005. – 140 с.
8. Реброва, Т.С. Аспекты современного понимания индивидуального стиля деятельности педагога // Перспективы развития науки и образования: сб. науч. тр. по матер. Межд. науч.-практ. конф. 29 нояб. 2013 г. В 7 ч. Ч. 6. Мин-во обр. и науки. – М.: «АР-Консалт», 2013. – 177 с., С. 84 – 86.
9. Ушинский, К.Д. Собр. соч. [Текст] / К.Д. Ушинский. – М., 1950. – Т. 2. – С. 63.

### Bibliography

1. Atahanov, R. Methodology and methods of psychological and pedagogical research [Text] : studies. manual for students of higher pedagogical educational establishments / R. Atahanov, V.I. Thagviathinski. – M.: Publ. center "Academy", 2001. – 208 p.
2. Demidova, I.D. Pedagogical psychology [Text] : studies. manual / I.D. Demidova. – Rostov n/D.: Publ. "Phoenix", 2003. – 224 p.
3. Thimnia, I.A. Pedagogical psychology [Text] : studies. manual / I.A. Thimnia. – Rostov n/D.: Publ. "Phoenix", 1997. – 480 p.
4. Klimov, E.A. Individual style of activity depending on typology properties of the nervous system [Text] / E.A. Klimov. – Kazan, 1969.
5. Kryteskiy, V.A. Psychology [Text] : studies. for pupils of pedagogical schools / V.A. Kryteskiy. – M.: Publ. "Inlightening", 1980. – 352 p.
6. Kythmina, N.B. Professionalism of personality of teacher and master of the productive educating [Text] / N.B. Kythmina. – M.: Higher school, 1990. – 117 p.
7. Rebrova, T.S. Work of class leader on pedagogical support of professionally-personality self-determination of teenager [Text] : diss.... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01. / T.S. Rebrova. – Volgograd, 2005. – 140 p.

8. Rebrova, T.S. Aspects of the modern understanding of the individual style of teacher's activity // Prospects of development of science and education: collected scientific articles, materials of International scientific-practical conference 29 Nov. 2013. In 7 parts. Part 6. Ministry of education and science. – M.: "AR-Consult", 2013. – 177 p., P. 84 – 86.

9. Yshinskiy, K.D. Collected works [Text] / K.D. Yshinskiy. – M., 1950. – T. 2. – P. 63.



УДК 371.3  
ББК 74.268

**Сайниев Николай Сайнашевич**

кандидат педагогических наук

кафедра технологического образования

Бирский филиал государственного бюджетного образовательного учреж-  
дения высшего профессионального образования

«Башкирский государственный университет»

г. Бирск

**Sayniev Nikolai Saynashevich**

Candidate of Pedagogics

Department of Technological Education

Birsk subsidiary of the State budget institution of higher education

"Bashkir State University"

Birsk

nikolaisainiev@mail.ru

### **Новый взгляд в творческой деятельности школьника**

#### **The new view in the creative activity of a student**

В статье раскрываются проблемы творчества в современной системе технологического образования школьников. В материалах статьи обобщен опыт работы в качестве исследователя и учителя технологии в сельской школе.

The paper deals with the problems of creativity in the modern system of technological education at secondary school. The materials of the article summarizes the experience of working as a researcher and technology teachers in the rural school.

**Ключевые слова:** творческий потенциал личности, исследование, технологическое образование, творческий подход.

**Key words:** creative potential, research work, technological education and creative approach.

Социально-экономическое развитие России, вхождение её в мировое общество требуют на современном этапе изменения в подготовке школьников к социальным условиям жизни и к профессиональному труду. Содержание образования сегодня должно быть ориентировано не только на приобретение базовых знаний, но и на полноценное развитие личностных качеств индивида.

В режиме энергичного процесса обновления технологий и форм организации труда подготовка специалистов, способных не только наследовать культуру старшего поколения, но и владеющих собственным творческим мышлением становится актуальной задачей. Данная образовательно-воспитательная проблема содержит необходимость изменения форм и методов проведения учеб-

ных занятий с мотивацией развития творческих способностей учащихся в системном пространстве обучения технологии.

Современное технологическое образование школьников предполагает в качестве одной из важнейших задач развитие творческого потенциала личности. Поэтому в нашем исследовании особенное внимание уделено проблеме творческих способностей.

В плане нашего исследования представляет интерес мнение В. Рогозиной о том, что творческие способности – особый вид умственных способностей, выражающихся в умении продолжать мыслительную деятельность за пределами требуемого, отклоняться в мышлении от традиционных норм и генерировать разнообразные оригинальные идеи, находить способы их практического решения. У школьников творческие способности проявляются в нестандартности, нешаблонности решения предлагаемых им заданий [7]. Для реализации вышеприведенного определения автор рекомендует включать в образовательный процесс специальные развивающие средства, так как уровень развития творческих способностей зависит от содержания и методов обучения. Обеспечивая педагогические условия, определяющие успешность обучения ребенка в школе, можно формировать и развивать творческие способности, что является ценным для исследования нашей проблемы.

Поскольку творческие способности развиваются в деятельности, то в плане нашего исследования особенно ценным является утверждение А.З. Рахимова: «Главное в учении – не запоминание через многократное повторение, а **понимание**. Когда ученик вынужден зазубривать или ему «вдалбливают» материал, он переживает это через отрицательные эмоции. По своей природе человеческий мозг не нуждается в многократных повторениях, если учебный материал усваивается в процессе собственной деятельности» [6, с.72].

Вопросы развития творческих способностей учащихся также рассмотрены такими исследователями, как Е. А. Кулакова, Л.Е. Петрова, О.И. Сенина и др.[2, 4, 8].



Результатом нашего теоретического исследования явилась разработка модели дидактической системы развития творческих способностей школьников в процессе обучения технологии.

При создании модели нами выделены цель, принципы, составляющие основу модели, определены компоненты дидактической системы, которые реализуются при помощи определенных технологий развивающего образования, педагогических условий, методов и форм обучения. Все перечисленные структурные составляющие созданной модели находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости. Их совокупность влияет на достижение конечного результата.

Проведенный анализ научной литературы и наш собственный опыт показывают, что развитие творческих способностей учащихся среднего звена общеобразовательной школы в процессе обучения технологии эффективно при реализации определенных педагогических условий. В качестве первого и главного педагогического условия развития творческих способностей учащихся в процессе обучения технологии мы рассматриваем самостоятельную работу учащихся, которая необходима для активизации деятельности личности в образовательном процессе. Данную проблему плодотворно исследовали П.И. Пидкасистый, Е.Д. Жукова и др [5, 1]. Для реализации данного педагогического условия нами при разработке календарно-тематического плана в 5-8 классах основной упор был сделан на самостоятельную работу учащихся с учебниками, справочной литературой и последовательное внедрение метода проектов в учебный процесс.

Одним из видов самостоятельной работы, активизирующих развитие познавательных умений учащихся, является реферат. Поэтому в процессе обучения технологии в 8 и 9 классах при изучении таких разделов, как «Семейная экономика», «Профессиональное самоопределение» школьниками были выполнены и защищены рефераты.

Вторым педагогическим условием, способствующим эффективному

функционированию дидактической системы развития творческих способностей учащихся, является реализация проектного метода в образовательном процессе среднего звена общеобразовательной школы.

Соглашаясь с мнением В.И. Андреева о дидактическом обеспечении личностно ориентированного обучения, мы считаем, что одним из важных условий решения данной проблемы является реализация метода проектов. С целью выяснения перспективы внедрения метода проектов в образовательную область «Технология» нами был проведен опрос учителей. Анкеты заполнили 70 учителей технологии из 60 школ Республики Башкортостан и г. Самары. Большинство участвовавших в опросе учителей (71,42%) не в полной мере представляют сущность технологического образования. С методом проектов знакомы 80,14% опрошенных, не знакомы 14,28%. 5,58% учителей впервые слышат о методе проектов. 31,43% анкетированных учителей считают, что можно обойтись без метода проектов и 28,57% не проводят защиту творческих проектов.

Анализ приведенных выше результатов указывает на недостаточное использование проектов в учебном процессе.

Третьим педагогическим условием развития творческих способностей учащихся в процессе обучения технологии является внедрение модульной технологии в изучение основных разделов образовательной области «Технология».

Одним из разделов образовательной области «Технология» является «Семейная экономика». В процессе реализации задач технологического обучения данный раздел знакомит школьников с экономическими вопросами ведения домашнего хозяйства и дает им знания и умения в области рыночной экономики, весьма полезные в любой области человеческой деятельности. Многие учителя технологии (в анкетировании принимали участие 50 педагогов) испытывают определенные затруднения при подготовке и проведении уроков по данному разделу. Анализ полученных данных показал следующее:

а) испытывают значительные трудности в подготовке и проведении урока по семейной экономике 20,2% учителей;





б) 51,3% учителей вообще не проводят занятия по данному разделу.

в) 9,8% учителей не проводят занятия из-за отсутствия учебников по технологии.

г) 19,5% учителей собираются провести уроки по семейной экономике, если им будет оказана соответствующая методическая помощь.

С целью оказания методической помощи учителям технологии в пределах отведенного на изучение программы времени нами была разработана модульная технология обучения. Весь учебный материал делится на тематические модули, каждый из которых состоит из трех блоков.

Блок I (информационно-познавательный). Учащийся получает общее представление об учебном материале в ходе урока-лекции. Учитель применяет различные методы и ориентирует ученика на конечный результат. Учащийся ознакомлен с целями обучения и перед ним поставлены определенные задачи.

Учитывая неподготовленность школьников к восприятию материала лекции, данный метод нами вводился постепенно, вырастая из объяснений. При этом в начальный момент продолжительность лекции составляет 20-25 мин.

Блок II (деятельностный). Самостоятельная работа. Реализуется индивидуализация обучения. Учитель управляет процессом обучения каждого ученика, обеспечивает дидактическими материалами. Для реализации данного блока нами были составлены задания практических работ по каждой теме, которые ученики выполняют самостоятельно. После выполнения практических работ ученикам предлагается написать реферат на тему: «Наша семья в условиях рыночной экономики».

Блок III (контрольный). Зачет по практическим работам. Защита рефератов. Оценивание. Для успешной реализации модульного обучения требуется мотивация. Поэтому блок контроля, на котором оценивается работа школьника, является значимым в модульном обучении. В этом блоке учащиеся оценивают и соотносят полученные результаты с поставленными целями и задачами; анализируют проделанную работу; устанавливают, что в результате усвоено, а что

нет и почему. В том случае, если не удалось достичь поставленных целей, изучению данного модуля можно уделить сверхзапланированное учебное время.

Четвертым педагогическим условием развития творческих способностей учащихся в процессе обучения технологии является включение учащихся в процедуры компьютерного моделирования. Компьютерное моделирование предполагает реализацию алгоритмов решения технических и технологических задач с помощью электронно-вычислительных машин. Для реализации данного педагогического условия в образовательном процессе среднего звена общеобразовательной школы и с целью оказания методической помощи учителям технологии при изучении темы «Моделирование изделий» в 6 классе нами было разработано компьютерное моделирование действующего трактора.

Использование компьютера в обучении технологии позволяет более качественно выполнять практические работы, сокращать время на создание технологических карт, чертежей, технических рисунков; моделировать изделие без дополнительных затрат.

Изучив взгляды исследователей, и сопоставив их со своим опытом работы в технологической подготовке учащихся среднего звена общеобразовательной школы, мы разработали критерии сформированности творческих способностей школьников. В качестве критериев нами выделены творческо-позиционный, творческо-целевой и творческо-деятельностный.

В творческо-позиционном критерии нами выделены такие показатели, как нестандартное выполнение практических заданий, ориентация на самостоятельный поиск технологии изготовления объектов труда, применение проектного метода в обучении, деятельность по самообразованию, индивидуальный и дифференцированный подход к творческой деятельности, стремление к самосовершенствованию и к познанию нового. К творческо-целевому критерию мы отнесли следующие показатели: постановку новых целей деятельности, наличие интереса к творчеству, мобилизацию усилий по достижению поставленной цели и преодолению трудностей, планирование и самооценку, соблюдение тех-



ники безопасности. Показателями творческо-деятельностного критерия являются активное применение знаний в проблемной ситуации, владение технологическими умениями и навыками, умения применять знания при выполнении практических заданий, проявление инициативы и самостоятельности, последовательность операций при выполнении практических заданий и выполнение задания до завершения.

На основе установленных критериев сформированности творческих способностей были выявлены три уровня развития творческих способностей: высокий, средний, низкий.

В результате нашего исследования мы установили положительную динамику в изменении уровней проявления творческих способностей учащихся 5-9 классов. По данным экспериментального обучения количество учащихся экспериментальных классов, проявивших высокий уровень творческих способностей, увеличилось от 9% до 41%, а в контрольных всего лишь от 11% до 13%.

Формирующий эксперимент выявил изменение уровня развития творческих способностей учащихся в процессе обучения технологии по всем критериальным показателям, однако значимыми эти изменения были лишь в экспериментальной группе. Это свидетельствует о достаточности и необходимости комплекса педагогических условий развития творческих способностей учащихся среднего звена общеобразовательной школы в процессе обучения технологии.

Моделировать образовательный процесс и выстраивать идею практической технологической подготовки учащихся необходимо, в каждом конкретном случае учитывая экономическую специфику региона и особенности трудовой деятельности населения.

### **Библиографический список**

1. Жукова, Е.Д. Организация самостоятельной работы студентов [Текст]: учеб. пособие / Е.Д. Жукова. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2007. – 163 с.
2. Кулакова, Е.А. Развитие творческих способностей учащихся в процессе проектной и учебно-исследовательской деятельности [Текст] / Е.А. Кулакова // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном

пространстве: сборник статей / под общ. ред. А.С. Обухова. М.: НИИ школьных технологий, 2006. С. 34-42.

3. Найденова, А.В. Подготовка школьников к выбору профиля обучения [Текст] / А.В. Найденова // Школа и производство. – 2007. -№3. – С.14-17.

4. Петрова, Л.Е. Формирование творческих способностей школьников средствами живописи в условиях профильного обучения [Текст] / Л.Е. Петрова // Сибирский педагогический журнал. 2008. №1. С. 337-344.

5. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении [Текст] / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

6. Рахимов, А.З. Творческое мышление [Тест]: Психологическая теория и технология творческого развития / А.З. Рахимов. – Уфа: Изд-во «Творчество», 2005. – 224 с.

7. Рогозина, В. Педагогические условия развития творческих способностей школьников на уроке [Текст ] / В.Рогозина // Воспитание школьников. 2007. №4. С. 28-30.

8. Сенина, О.И. Интеграционное образовательное пространство и творческая активность учащихся [Текст] / О.И. Сенина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. - №4. – С.307-315.

#### **Bibliography**

1. Zhukova, E.D. Organization of independent work of students [Text]: manual / E.D. Zhukova. – Ufa: BSPU publisher, 2007. – 163 p.

2. Kulakova, E.A. Development of creative abilities of students in the process of design and educational and research activities [Text] / E.A. Kulakova // The research activities of students in modern educational space : a collection of articles / under the general editorship A.S. Obukhov. Moscow: Research Institute of School technology, 2006. P. 34-42.

3. Naydenova, A.V. Preparing students for the choice of training profile [Text] / A.V. Naydenova // School and production. – 2007. - №3. – P.14-17.

4. Petrova, L.E. Formation of creative abilities of students by means of painting in terms of Profile Education [Text] / L.E. Petrova // Siberian pedagogical journal. 2008. №1. P. 337-344.

5. Pidkasisty, P.I. Independent cognitive activity of students in training [Text] / P.I. Pidkasisty. – Moscow: Pedagogika, 1980. – 240 p.

6. Rakhimov, A.Z. Creative thinking [Text]: Psychological theory and creative development of technology / A.Z. Rakhimov. – Ufa: Publisher «Tvorchestvo», 2005. – 224 p.

7. Rogozina, V. Pedagogical conditions of development of creative abilities of students in the classroom [Text] / V.Rogozina // Students upbringing. 2007. №4. P. 28-30.

8. Senina, O.I. Integration educational space and creative activity of students [Text] / O.I. Senina // Siberian pedagogical journal. – 2007. - №4. – P.307-315.



УДК 371.01  
ББК 74.202.45

**Терехова Галина Владимировна**

кандидат педагогических наук,

доцент, докторант

кафедра теоретической и прикладной психологии

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

**Terekhova Galina Vladimirovna**

Candidate of Pedagogical Science,

assistant professor, doctorate

Chair of theoretical and applied psychology

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

[terekh@list.ru](mailto:terekh@list.ru)

**Особенности психолого-педагогического сопровождения преподавателей  
вузов при освоении студентами инновационной деятельности  
(на примере освоения ТРИЗ)**

**The psychological characteristics of support university teachers at development  
student innovation  
(development of TRIZ)**

В статье представлен анализ особенностей образовательного процесса студентов вуза при освоении инновационной деятельности на основе теории решения изобретательских задач (ТРИЗ). Проведенный эксперимент по внедрению инновационных решений как элемента содержания в процесс обучения студентов 1 курса на дисциплинах базовой части учебного цикла, позволил выявить необходимые формы, изменения в содержании, отношения к учебному процессу, средства контроля. Разработанные упражнения, структура консультаций и сопроводительный материал способствуют формированию у студентов навыков решения нетиповых задач в образовательном процессе.

The paper presents the analysis of the characteristics of the educational process of high school students during the development of innovation based on the theory of inventive problem solving (TRIZ). Conducted an experiment to introduce innovative solutions as part of the process of learning content in 1st year students on the basic disciplines of the learning cycle, revealed the necessary forms, changes in the content, relationship to the educational process, controls. Designed exercises, structure advice and accompanying material contribute to the formation of students' skills solutions atypical problems in the educational process.

**Ключевые слова:** инновационная деятельность студентов, решение нетиповых задач, психолого-педагогическое сопровождение, теория решения изобретательских задач.

**Key words:** innovation students, solving nonstandard problems, psychological and educational support, the theory of inventive problem solving

Инновации в образовательном процессе выполняют функции осмысления и применения новых идей, теорий, концепций, подходов, принципов организации образования [7]. На современном этапе они получили широкое распространение в различных компонентах образовательного процесса – в обучении, в воспитании, в управлении, в переподготовке кадров, применяются в организации занятий, методах представления и передачи содержания, методах оценивания результатов. К ним относят также инициативы, основанные на использовании новых образовательных средств, развивающие технологии, способы планирования, диагностики проблем и др. [2].

Субъектами инновационной деятельности в системе профессиональной подготовки являются как педагогические кадры (преподаватели и представители администрации), так и студенты, включенные в процесс решения проблем. Освоение инноваций на теоретическом уровне осуществлялось посредством введения дисциплин в содержание образования. Практический уровень освоения инноваций требует возможности участия в работе с реальными, а не учебными проблемами, получения студентами нетиповых, нестандартных, оригинальных решений [1, 4].

Возможность включения студентов в инновационный процесс требует организации обучения способам работы с проблемами. В качестве основы для этого процесса была выбрана теория решения изобретательских задач (ТРИЗ).

Для организации инновационной деятельности студентов на основе ТРИЗ были определены принципы формирования содержания, включающие основные компоненты освоения способов решения проблем:

- **функциональная направленность**, отражающая при отборе содержания развитие систем как носителей функции, эволюционирование;

- **диалектическая наполненность**, отражающая закономерности изменения систем;

- **системная полнота**, обеспечивающая выявление закономерных связей



как между элементами, так и между системами, детерминированность системы в развитии;

- **направленность на идеал** заключается в построении образа развития системы, способов осуществления следующего эволюционного шага;

- **ресурсный анализ**, характеризующий системы как потенциальные возможности при решении проблем;

- **многокритериальная рефлексивность**, обеспечивающая гибкость и динамичность в оценке полученного решения.

Реализация осуществлялась в течение учебного года со студентами первого курса и преподавателями НОУ ВПО РБИУ (г. Челябинск), осуществляющими их подготовку в следующих формах:

1. Введение в дисциплины элементов ТРИЗ, способствующих реализации задач ее преподавания (консультационная работа);

2. Подготовка студентов и профессорско-преподавательского состава к решению нетиповых задач на основе ТРИЗ (практические занятия по ТРИЗ).

Среди основных задач введения элементов ТРИЗ в первом семестре были определены: формирование единого понятийного пространства, формирование мыслительных операций, необходимых для освоения работы с проблемой, определение единых требований к оценке нетиповых решений; формирование положительного отношения к изменениям, устойчивость при возникновении проблем, умение «держать удар» в ситуациях неопределенности; развитие навыков проявления уместной инициативы, выполнения операций преобразования, разработки новых конструкций (вариантов, подходов), получения нетиповых решений, оригинальных идей, усовершенствование, способов осознания проблемы.

Для консультирования преподавателей в индивидуальной форме была разработана следующая структура, учитывающая вышеназванные принципы: 1) информирование о содержании, постановка задач; 2) согласование организационных моментов (сколько часов, теория\практика, зачет\экзамен, виды само-

стоятельной работы); 3) теоретические рекомендации (справочный материал по теме); 4) практические рекомендации (методические, технологические подходы к организации занятия); 5) примеры упражнений, фактов, тем и т.п.; 6) обсуждение тем следующих консультаций.

В ходе работы были определены элементы для изменения в реализации учебных дисциплин:

1. Логика введения понятия: понятие вводится как система – носитель функции, элемент эволюционной цепочки, определяется его подсистема, надсистема.

2. Демонстрация тенденций: изложение содержания осуществляется не статично, а с учетом временных изменений (прошлое-настоящее-будущее) изучаемой категории.

3. Структура лекционного занятия: студентам приводятся факты инноваций, вырабатывается оценка событий с точки зрения идеальности, эффективности, приводится описание актуальных нерешенных проблем, противоречий, примеры типовых-нетиповых решений.

4. Дополнительный материал: содержание занятий наполняется примерами жизненных ситуаций из биографий, требующих нестандартных решений, ценность принятия нестандартных решений.

5. Структура практического занятия: выполнение креативных упражнений, подготовка вопроса семинара на основе системного анализа, анализ решения по критериям творческой деятельности (новизна, оригинальность, эффективность, идеальность), проектная деятельность на основе решения реальных инновационных задач.

6. Структура УМК: включить в список рекомендаций литературу по ТРИЗ, вопросы для подготовки к зачету творческого инновационного характера, разработать задания для организации самостоятельной работы по решению нетиповых задач.





Полученные результаты оценивались по следующим критериям оценки введения изменений (см. табл.)

Таблица

**Критерии оценки введения изменений**

<i>Преподаватель</i>	<i>Студент</i>
<i>Внедрение элементов ТРИЗ (в соответствии с запланированными)</i>	<i>Выполнение самостоятельных работ с применением введенных элементов ТРИЗ (каждый введенный элемент)</i>
<i>Включение в занятия фактического материала эволюции понятий, сведения об инновациях</i>	<i>Интерес к инновациям, новому (сбор информации, поиск, копилка идей, идентификация приема получения)</i>
<i>Разработка заданий, требующих продуктивной деятельности</i>	<i>Наличие оригинальных идей (есть\нет, способ получения, презентация)</i>
<i>Представление понятий как систем</i>	<i>Определение понятий как систем (определить функцию, носитель функции, подсистему, надсистему, тенденцию изменения)</i>
<i>Введение критериев продуктивной деятельности</i>	<i>Определение факта как типового\нетипового решения (отличить стандартное решение от оригинального)</i>
<i>Рекомендация литературы по ТРИЗ при освоении дисциплины</i>	<i>Использование литературы по ТРИЗ при освоении дисциплины</i>

По результатам индивидуального консультирования были сформированы *теоретические обобщения и выводы*, демонстрирующие особенности создания целостного восприятия проблемы, формирования качеств решателя у студентов, а также позволили согласовать нововведения и увидеть ресурсы работы со студентами в других дисциплинах.

1. Получение инновационных решений студентами возможно при формировании динамичной картины мира, изучении основных категорий дисциплины: восприятие объекта как части эволюционной цепочки развития, изучение систем как временных носителей функции, преобразование как способа перехода к следующему шагу в развитии системы.

2. Процесс решения и оценка полученных решений требует введения в дисциплины понятий, характеризующих направленное творчество: система, эволюция, ресурсы, идеализация, противоречие, способы разрешения

противоречия, доминанты в развитии, функция, согласование, динамизация, эффективность, идеальность.

3. Выбор студентами приемлемого решения зависит от их отношения к приоритетности, субъективного восприятия проблемы: а) известное решение как способ получения нового типового решения; б) стандартное решение как отвечающее требованиям на момент решения – актуальное (рабочее) решение; в) нетиповое решение как способ замены неактуального (нерабочего) элемента.

4. Перспективы полученного решения зависят от конструктивного отношения к когнитивным и эмоциональным дисбалансам (неопределенность, агрессия, недоверие к профессионализму, тревожность, завышенные требования, консерватизм и др.). Способ реагирования в ситуациях возникновения дисбаланса позволяет студенту осуществлять социальное конструирование, необходимое для решения проблем.

Актуальными проблемами внедрения элементов ТРИЗ в образовательный процесс вуза стали: разработка форм контроля инновационных решений в реализации дисциплины, обобщенных заданий (метапредметного характера), сочетающих материал разных дисциплин; определение способов повышения инновационной осведомленности студентов; организация удобного сбора актуальных типовых и нетиповых решений; организация самостоятельной внеаудиторной работы студентов; активизация «разумных инициатив» студентов как формы проявления готовности к решению проблем.

Задачи консультаций второго семестра были ориентированы на повышение практических навыков работы с проблемой у студентов: разработка упражнений направленных на развитие системного, функционального, диалектического, идеального, ресурсного, рефлексивного мышления студентов; отбор материалов для открытых задач при формировании содержания курса, демонстрирующие инновационные, нетиповые решения; повышение компетентности преподавателей при использовании ТРИЗ-материалов в рамках содержания



дисциплины; разработка методических материалов по реализации элементов ТРИЗ в курсе.

В результате анализа исследований [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7] и экспериментальной работы были определены оптимальные тренинговые упражнения, требования к стилю изложения материала, методические и системные аспекты преподавания. Выявлены следующие особенности работы с проблемой в реализации дисциплин при освоении ТРИЗ на практическом уровне:

1. Способы введения элементов динамики на методическом уровне: использовать синонимический ряд, статичное понятие вызывает инерцию мышления; начинать объяснение с идеального значения понятия, а потом приводить пример его конкретного, актуального значения; расставлять приоритеты в изложении материала от идеального к конкретному (в контексте современных решений, необходимых стандартов) и от конкретного к идеальному (в контексте перспектив его развития); расширение и сужение значения понятия в зависимости от смены контекста; многофункциональность использования типовых форм, средств, методов работы со студентами; смена среды, контекста освоения дидактических единиц.

2. Элементы динамики на технологическом уровне: использование технологий (повышение насыщенности в курсе) из других областей (применение полезных гаджетов, хорошо работающих в другой среде, элементы альтернативных средств); использование типовых приёмов области в контексте инновационных технологий; построение линии изложения материала в соответствии с логикой решения нетиповых проблем (возможно на протяжении всей темы или курса, иллюстрируя примерами): описание проблемной ситуации, построение модели задачи, построение идеального решения, определение ресурсов, получение конкретного решения, анализ и оценка решения, выявление области применения, постановка новых задач.

3. Элементы динамики на содержательном уровне: смена контекстов, фона, модели на основе заданных признаков; дополнение материала примерами

инновационных решений, анализ устаревших решений; использование содержания дисциплины как ресурса для решения задач преобразования (приводить примеры использования изученного материала как элементов задач из других областей, как инструментов для анализа проблем, как частичное решение, как типовое решение и т.п.); включение анализа мыслительных инструментов при освоении как элемента содержания дисциплины (с полным циклом освоения – от знания до оценки); наполнение содержания дисциплины полезными мини-задачами («гаджетами»), решающими вспомогательные задачи курса.

4. Элементы динамики на уровне целеполагания: переход от идеальной цели к конкретной, от конкретной к идеальной; демонстрировать цель как элемент над-системы (демонстрировать включенность цели в социотехнический комплекс – проблемную ситуацию), абстрагирование цели – обобщение конкретного значения объекта до функции, конкретизация – уточнение в заданных контекстах, условиях; многофункциональность цели, би-цели, поли-цели на уровне курса и/или курсов других дисциплин (взаимозачеты, частичные решения других курсов, включение задач в комплексы и т.п.).

5. Элементы динамики контроля результата: интерпретировать ответ студента в разных значениях: если ты имел ввиду, что... , то ... (идеальное), а если ты имел ввиду, что ..., то... (реальное); вариация корректной интерпретации: правильно ли я понял(а), что... (парафраз ответа студента). В таком случае это предполагает:... Вариант коррекции должен изменить представление студента о статичной форме предлагаемого им решения; анализ продуктов деятельности по критериям творческой деятельности (эффективность выбора способа, идеальность достижения результата, использование готовых ресурсов, нарушение/обеспечение прав и свобод, наличие субъективной новизны решения, оригинальность подхода к проблеме и т.п.); комплексная оценка работ студентов, сочетающая оценку типового



решения, нетипового решения, перспектив доработки этого решения до следующего уровня, примеры развития, аналоги, варианты повышения идеальности и т.п.

Таким образом, введение элементов ТРИЗ как способа организации инновационной деятельности студентов вуза при освоении учебных дисциплин требует изменения форм реализации лекционных и практических занятий, структуры организации информации, отношения к выбору инновационных решений, наполнение нетиповыми решениями содержание дисциплины, оценки эффективности, новизны, идеальности полученных решений в ходе освоения содержания.

### Библиографический список

1. Долгова В.И. Готовность к инновационной деятельности в образовании: монография/ В.И. Долгова. – М.: КДУ, 2009. - 228 с.
2. Лихолетов В.В. Теория и технологии интенсификации творчества в профессиональном образовании: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук: Спец. 13.00.08 / Лихолетов Валерий Владимирович; [Челяб. гос. пед. ун-т]. - Екатеринбург: 2002. - 45 с.: ил.
3. Проблемы становления и перспективы развития ТРИЗ: аналит. обзоры по материалам Фонда материалов по ТРИЗ ЧОУНБ/ сост. В.Г. Березина, Л.А. Кожевникова, Выпуск 1. – Челябинск, ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2008. – 202 с.
4. Фёдорова Е.А. Развитие творческой активности студентов с помощью технологий ТРИЗ - педагогики / Е.А. Фёдорова // Информатика и образование. - 2009. - №2.-С.110-111.
5. Хоменко Н.Н. О преимуществах нелинейного обучения и технологиях ОТСМ// ОТСМ-ТРИЗ, 2013. - Режим доступа: [http://otsm-triz.com/content/nl\\_ru](http://otsm-triz.com/content/nl_ru)
6. Юндин Р.Н. Психологические особенности представлений студентов об инновационной деятельности вуза : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01- Сочи, 2011.- 215с.
7. Яголковский С.Р. Психология креативности и инноваций. М.: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2007. 157 с.

### Bibliography

1. Dolgov VI Willingness to innovate in education: monograph / VI Dolgov. - Moscow: KDU 2009. - 228 p.
2. Likholetov VV Theory and technology intensifying creativity in vocational education: Author. dis. on soisk. exercises. step. Dr. ped. Sciences: Spec. 13.00.08 / Likholetov Valery; [Chelyabinsk. Reg. ped. Univ]. - Ekaterinburg: 2002. - 45 p.: Il.

3. Problems of formation and development prospects TRIZ analyte. surveys based on the Fund TRIZ materials CHOUNB / comp. VG Berezina, LA Kozhevnikov, Issue 1. - Chelyabinsk, LLC "Publisher REKPOL", 2008. - 202.

4. Fedorova EA Development of creative activity of students through technology TRIZ - Pedagogy / EA Fedorov // Science and education. - 2009. - № 2.-P.110-111.

5. N. Khomenko On the advantages of non-linear learning and technology OTSM // OTSM-TRIZ, 2013. - Mode of access: [http://otsm-triz.com/content/nl\\_ru](http://otsm-triz.com/content/nl_ru)

6. Yongding RN Psychological features representations of students about innovation of high school: the dissertation ... The candidate of psychological sciences: 19.00.01 Sochi 2011. - 215c.

7. Yagolkovsky SR Psychology of creativity and innovation. Moscow: Publishing House of the HSE, 2007. 157 p.



УДК 78.071.4:005  
ББК 85.31р

**Ткачева Анна Николаевна**

ассистент

кафедра музыкального образования

Белгородский государственный институт искусств и культуры

г. Белгород

**Tkacheva Anna Nikolaevna**

Assistant

The Department of musical educational  
Belgorod State Institute of Arts and Culture

Belgorod

Anna-tkachyova@yandex.ru

**Оптимизация подготовки педагогов-музыкантов на основе педагогического наследия А.Корто**

**Optimization training music teachers on the basis of pedagogical heritage A.Corto**

В статье освещаются некоторые проблемы современного музыкального образования, такие как фрагментарность и разрозненность в преподавании дисциплин музыкально - эстетического цикла. Обращение к педагогическому наследию одного из выдающихся музыкальных педагогов XX века Альфреда Корто, имеет все основания выступать в качестве методологического импульса, способного оптимизировать подготовку специалистов в сфере культуры и искусств.

Some problems of contemporary musical education such as fragmentation and disunity in teaching the disciplines of musical - aesthetic cycle are observed in this article. Appealing to the pedagogical heritage of one of the outstanding musical teachers of the 20 th century, Alfred Corto, can be accepted as a methodological impulse with no doubt, that is able to optimize the specialists' preparation in the field of art and culture.

**Ключевые слова:** Универсальность, музыкальное образование, педагогическое наследие А.Корто, методология музыкального обучения.

**Key words:** Universality, musical education, Corto's pedagogical traditions, methodology of musical education.

В настоящее время в музыкальной педагогике существует немало проблем, от решения которых зависит успешность образовательного процесса в целом. В данной статье нам хотелось бы остановиться на некоторых из них, на наш взгляд, принципиально важных. К числу таких проблем можно отнести некую разрозненность в преподавании дисциплин художественно-творческого цикла. Преодоление фрагментарности, присущей этому преподаванию, признаётся се-

годня актуальным целым рядом ведущих специалистов. Образование, по их мнению, должно стать фундаментом, на котором в дальнейшем смогут возникать различные модели профессиональной деятельности. «Эффективность образовательных процессов в первую очередь зависит от осознания их участниками и организаторами сущности и роли интегративного характера связей внутри системы, целенаправленного их развития...» [5, 35]. Речь идёт, таким образом, о необходимости преодоления противоречия между окружающей действительностью с её требованиями к подготовке кадров в области культуры и искусства – и ограниченным диапазоном профессиональных ориентиров и задач в работе учебных заведений художественно-творческого профиля (колледжи и ВУЗы культуры и искусства, музыкальные факультеты педвузов и др.). «Особо следует выделить противоречие между необходимостью формирования из студента ВУЗа специалиста высокой профессиональной квалификации, являющего собой некую целостность, и раздробленностью отдельных составляющих процесса его подготовки на отдельные дисциплины» [2, 75].

Ряд проблем современного образования связан с уровнем готовности молодых специалистов к предстоящей им профессиональной деятельности. Последняя порой требует от выпускников музыкальных вузов более широкого набора знаний, умений и навыков, нежели они могут получить в рамках какой-либо одной музыкальной специальности. Необходима комплексная подготовка, которая позволила бы им заниматься различными видами профессиональной деятельности. Современный рынок труда требует от его участников некоей мобильности и универсальности. Понятие «универсальность» в отношении подготовки педагогов-музыкантов появилось в научной литературе относительно недавно. Стоит отметить, что в данном случае оно связано с освоением разных видов музыкально-творческой деятельности: пения, игры на инструменте, руководства хоровым коллективом и так далее. Всё большее число исследователей отмечают настоятельную необходимость в разноплановой и многофункциональной профессиональной подготовке музыкантов. Среди них Плеханова





О.Е., Куроленко Е.М., Луданова Т.В., Грибкова О.В., Хорошилова Ю.А. и многие другие.

Одним из важных моментов для совершенствования и модернизации музыкального образования в России является разработка и внедрение инновационных технологий. Однако, стремление обогатить и углубить знания в музыкальной педагогике, не всегда связано с некими прозрениями в будущее. История также преподносит немало ценных и поучительных уроков, и иногда обращение к прошлому может дать неоценимую пользу будущим поколениям. Так, в поиске путей преодоления некоторых проблем современного музыкального образования, мы обратились к творчеству одного из выдающихся музыкантов-педагогов конца XIX - начала XX века – Альфреда Корто.

Педагогическое наследие Корто на данный момент в отечественной научно-исследовательской литературе освещено недостаточно. За исключением книги К. Х. Аджемова «Альфред Корто о фортепианном искусстве» [1] и отдельных немногочисленных и разрозненных высказываний музыковедов, упоминавших в том или ином контексте имя Корто, материалов, относящихся к деятельности выдающегося французского музыканта, нет. Практика показала, что уровень осведомлённости о его профессиональной деятельности среди педагогов-пианистов, работающих в сфере культуры и искусств, невелик. Это обстоятельство представляется нам несправедливым по отношению к наследию выдающегося пианиста и педагога, каким был Альфред Корто, учитывая его значительный вклад в мировое педагогическое и исполнительское искусство.

Основной период деятельности французского музыканта, педагога, дирижера и фортепианного исполнителя А.Корто относится к концу XIX - началу XX века, но, несмотря на временную удалённость, его пример имеет все основания быть образцом для настоящего, для музыкантов наших дней. Широта интересов и всесторонняя одарённость французского пианиста позволили ему работать во многих сферах музыкальной деятельности. С равным успехом он выступал как исполнитель-инструменталист и как дирижёр, ему принадлежат од-

ни из наиболее масштабных публицистических работ своего времени в области музыковедения. К числу последних можно отнести труды «Французская фортепианная музыка» (в трёх томах), «Аспекты Шопена» и «Рациональные принципы фортепианной техники», до настоящего времени пользующиеся большой популярностью среди педагогов-пианистов. Во всех перечисленных амплуа – дирижёра, исполнителя-инструменталиста, педагога и методиста – Корто достиг успеха. Это обстоятельство позволяет трактовать его деятельность некую модель универсальной подготовки музыканта. Таким образом, фигура Корто может служить неким эталоном для современных учащихся-музыкантов.

В 1918 году А.Корто создал собственную школу - «Ecole normale de musique» («Высшая музыкальная школа»), ставшую одним из первых музыкально-педагогическим заведений, сумевшим создать достойную конкуренцию Парижской консерватории с её академизмом и консервативностью. Школа Корто отличалась большой свободой творческих исканий в области музыкальной педагогики. В этой связи нельзя не сказать о вкладе А. Корто в создание традиций интерпретации музыкальных произведений. Он одним из первых стал говорить о роли исполнителя для музыкального произведения и о достоверности авторского текста. Во всех отношениях школа А.Корто была не просто частным учебным заведением, а это была именно школа в том понимании, в каком мы говорим о школе Е.Ф.Гнесиной или Г.Г.Нейгауза.

Педагогика Корто, опосредованно отражала его исполнительские установки и принципы. А.Б.Гольденвейзер в своем дневнике писал: «Если серьёзные художники серьёзно подходят к вопросам, они неминуемо совпадают в выводах» [3, 200]. Так, по ключевым вопросам музыкальной педагогики, таким как стилистическая достоверность в исполнении, подчинение средств выразительности художественной образности и преобладание её над техническими задачами, педагогические позиции Корто совпадают с установками большинства известных педагогов, не только тех, чей жизненный и творческий путь находится на исторической дистанции, но и современных. В то же время педагоги-



ческие воззрения Корто отражали его личностные качества, такие как склонность к аналитическому мышлению и одновременно способность непосредственного эмоционального переживания. Все это определяло профиль его педагогики.

В педагогической работе Корто опирался на ряд принципов, представляющих определенную ценность для современной музыкальной педагогики. Наиболее важным из них является *принцип опоры на художественную идею*, воплощающую смысл и сущность музыкального произведения. К понятию Художественной Идеи Корто относил всё то, что связано с образным и интонационным строем произведения. Таким образом, он стремился в занятиях с учащимися подчинить технологический аспект духовному, сделав последний главным компонентом в интерпретации музыкального произведения.

Такой подход позволяет утверждать, что педагогическая концепция Корто сохранила свою актуальность, а его традиции доказали свою значимость для современного музыкального образования.

Другой важной позицией в педагогических воззрениях Корто является утверждение о том, что *хорошая интерпретация невозможна без фундаментальных знаний*. Так, в занятиях с учащимися он уделял пристальное внимание музыковедческому анализу изучаемых в классе произведений, разбирая совместно с учениками особенности формы, музыкального языка и выразительных средств. Прибегая, таким образом, к аналитическим операциям, Корто воспитывал в своих студентах умение подходить к изучению произведения критически, т.е. находить ответы на вопросы о смысле и назначении средств выразительности в музыкальном тексте, о строении формы и интонационных особенностях музыкальных построений. Хочется отметить, что деятельность такого рода достаточно редко встречалась во времена Корто в музыкально – исполнительских классах; нечасто можно встретиться с ней и сегодня. Однако преимущества такого вида работы, на наш взгляд, очевидны. Вместе с тем, французский педагог делал акцент на стимулировании процессов художественного во-

ображения и духовно-творческих поисков учащихся в процессе обсуждения музыки и прослушивания её в различных исполнениях. Таким образом, исходя из сказанного выше, можно сделать вывод о том, что педагогические установки Корто могут выступать в качестве методологического импульса, способного создать позитивный эффект в ходе образовательного процесса.

Одной из особенностей занятий Корто с учащимися был метод, согласно которому в образовательное пространство урока игры на музыкальном инструменте привлекались способы деятельности из смежных областей музыкального искусства – из дирижирования, из уроков сольфеджио и вокала, из теории и истории музыки, а также из некоторых других дисциплин. Такие формы работы обогащали общий и профессиональный тезаурус студентов школы, их знаниевый потенциал. Дирижирование пьесы целиком или её отдельных отрывков способствовало целостному восприятию музыкального произведения, постижению его метроритмической опоры и архитектурной уравниваемости формы. Сольфеджирование при разучивании некоторых видов фактуры, в особенности полифонических, как отдельно от игры на инструменте, так и в сочетании с проигрыванием какого-либо голоса, в состоянии помочь в развитии внутренних слуховых представлений учащихся, в развитии умения реально слышать динамическое звучание нескольких голосов одновременно.

Обращение к педагогическим традициям, на наш взгляд, должно быть реализовано и конкретизировано в определённых методологических подходах, в технологиях учебно-воспитательной работы, среди которых можно выделить следующие:

-Технологии, ориентированные на универсальное, системно-интегративное развитие учащихся. Данные технологии подразумевают максимальное использование межпредметных связей для достижения всестороннего полноценного образования учащихся.

- Технологии, ставящие во главу угла приобщение учащихся к приёмам и способам профессиональной деятельности, апробированной в практике масте-



ров исполнительского искусства. Указанные приёмы и способы, будучи умело использованными (не сводящиеся к элементарному копированию), могут дать позитивные результаты в учебно-образовательной практике. Сам Корто многое почерпнул от своего общения с Л.Дьемером и некоторыми другими современниками, включая и тех, кто не входил непосредственно в число его учителей.

- Технологии, включающие в себя в качестве базового компонента умственные действия учащегося, в частности, внутреннеслуховые и «умозрительные» операции. Работа в «уме» существенно интеллектуализирует процессы освоения музыкального материала, наполняет их смыслом, существенно повышает коэффициент полезного действия. Надо уметь, любить работать мысленно, наставлял молодёжь Корто; аналогичные советы давались многими выдающимися мастерами музыкальной педагогики и исполнительства.

- Технологии, основанные на творчески-эвристических действиях. Практика Корто, педагога и музыканта-исполнителя, служила показательным примером действий такого рода. Определиться с основными, наиболее важными и сложными проблемами, возникающими в ходе занятий, учил он, опробовать различные пути и способы решения этих проблем, отходя при этом от готовых, стереотипных, привычных вариантов решений; опираться как на «подсказки» интуиции, так и на дискурсивные процессы, не допуская ощутимого крена в ту или иную сторону.

На наш взгляд, указанные выше методы, адаптированные к современному образовательному процессу, имеют все основания оказать реальную помощь в воспитании музыканта универсальной подготовки, способного использовать обширный спектр умений и навыков в различных областях профессиональной деятельности.

### **Библиографический список**

1. Аджемов К.Х. Незабываемое. Воспоминания: Очерки и статьи. - М.: Музыка, 1972. – 152с.

2. Галиченко А.Ю. Проблемы реализации междисциплинарной интеграции в образовательном процессе вузов культуры и искусств // Интеграция образования.- Саранск, 2009. – №2. - с. 75-79.
3. Гольденвейзер А.Б. Статьи, материалы, воспоминания. / Сост. Благой Д.Д. – М.: Сов. комп. – 1969. – 265с.
4. Грибкова О.В. Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта: дисс. доктора пед. наук – М., 2010. – 366с.
5. Медведева М.С. Интегрированная образовательная среда – необходимое условие смешанного обучения // Современные исследования социальных проблем. – М., 2012. - №10 (18). – с. 54.
6. Кортто А. О фортепианном искусстве. - М.: Классика - XXI, 2005. – 252с.

### **Bibliography**

1. Agemov K.H. Unforgettabl. Memoirs: Essays and articles. – Moscow: Music, 1972. – 152p.
2. Galichenko A.Yu. Implementation problems of interdisciplinary integration in the educational process Universities of Culture and Arts. – Saransk, 2009. – №2. - p. 75-79.
3. Goldenveizer A.B. Articles, materials, memories. / Comp. Blagoy D.D. - Moscow: Soviet composer. - 1969. – 265p.
4. Gribkova O.V. Theory and practice of formation the professional culture of teacher-musician: dissertation of the doctor of pedagogical sciences – Moscow, 2010. – 366p
5. Medvedeva M.S. The Integrated Learning Environment is a necessary condition for blended learning // Modern studies of social problems. - Moscow, 2012. - №10 (18). –54 p.
6. Korto A. About the art of piano. – Moscow: Classic – XXI, 2005. – 252p.



УДК 374  
ББК 43.9

**Хатаева Ровзан Салимсултановна**

кандидат педагогических наук,

доцент

зав. кафедрой информационных технологий

и прикладной информатики

Чеченский государственный педагогический институт

г. Грозный

**Абдуллаев Джебир Авадиевич**

старший преподаватель

кафедра информационных технологий и прикладной информатики

Чеченский государственный педагогический институт

г. Грозный

**Khatayeva Rovzan Salimsultanovna**

Candidate of pedagogical,

docent

sciences the department of Information technologies and applied informatics

Chechen State Pedagogical Institute

Grozny

**Abdullayev Jabr Avadiievich**

Senior Lecturer

Department of information technologies and applied Informatics

of the Chechen

State Pedagogical Institute

Grozny

[gadjiev82@mail.ru](mailto:gadjiev82@mail.ru)

**Развитие дистанционного образования на базе интернет-технологий**

**Development of distance education based on Internet technologies**

В данной статье рассматривается развитие дистанционного образования на базе Интернет-технологий, где дается понятие стратегической цели, базовые принципы дистанционного обучения.

In dannoy state rassmatrivaetsya upswing dictantsionnogo obrazovaniya na baze Internet tehnology where daetsya ponyatie strategicheckoy goal bazovye principles dictantsionnogo Training will.

**Ключевые слова:** Дистанционное обучение, дистанционное образование, Интернет-технологии, система.

**Key words:** dictantsionnoe trainings, dictantsionnoe obrazovanie, Internet tehnologii, sistema.

Процесс перехода общества от индустриального к информационному изменяют социально-экономические условия жизни людей в современной

России. Это требует существенных преобразований во всех сферах деятельности человека, в том числе и в образовании. Развитие образования на основе новых прогрессивных концепций, внедрение в учебно-воспитательный процесс новейших педагогических технологий и научно-методических разработок на базе Интернет-технологий является актуальным направлением развития системы дистанционного образования России.

Система дистанционного образования интенсивно развивалась в мире с конца XX века. Использование Интернет-технологий в обучении решает одну из важнейших конституционных задач, стоящих перед образовательной сферой, обеспечение права человека на образование и в доступе информации.

Стратегической целью дистанционного обучения является предоставление гражданам равных возможностей получения образования одним из перспективных направлений достижения этой цели является использование Интернет-технологий. Дистанционная форма обучения на базе Интернет-технологий является одной из ведущих форм развития дистанционного образования. Основываясь на использовании Интернет-технологий, система дистанционного образования развивает дополнительные возможности для обновления содержания обучения, методов преподавания. Такая система способствует расширению доступа ко всем уровням образования, реализации возможности получения образования для большого количества людей, включая тех, кто не может учиться в учебных заведениях с традиционными формами обучения из-за отсутствия финансовых или физических возможностей, профессиональной занятости и других причин.

"Дистанционное обучение" - это составляющая "дистанционного образования", деятельность обучающего: педагога и образовательного учреждения. Правда, при широком понимании "обучения" - как, например, "совместной целенаправленной деятельности учителя и учащихся, в ходе которой осуществляются развитие личности, её образование и воспитание", приведённый аргумент теряет силу, поскольку границы между "обучением" и





"образованием" попросту стираются, и они становятся синонимами. Задача дистанционного обучения - учить, не имея прямого постоянного контакта с обучаемым.

Дистанционное обучение - новая форма организации учебного процесса, базирующаяся на усилении принципа самостоятельного обучения студента. Среда обучения характеризуется тем, что студенты отдалены от преподавателя в пространстве и/или во времени, в то же время при необходимости они имеют возможность в любой момент поддерживать диалог с помощью средств телекоммуникации [1, 5, 6].

Дистанционное обучение с использованием Интернет-технологий значительно расширяет образовательные возможности традиционных уроков.

Внедрение дистанционного обучения позволяет использовать как готовые обучающие программы, размещенные в сети Интернет, так и обучающие модули, созданные самими учителями. Учитель должен уметь адаптировать эти средства в свою методическую систему обучения.

Базовые принципы, на основе которых создаются системы дистанционного образования:

- **доступность обучения.** При хроническом недостатке времени учиться надо все больше. Процесс обучения при ДО может начинаться когда угодно и заканчиваться когда угодно.

- **радикально новые формы представления и организации информации.** Системы мультимедиа, нелинейные формы представления информации, присутствие большого количества справочной информации.

- **достоверность сертификации знаний.** Широкое использование методик оценки знаний, основанных на тестировании.

Проблемам дистанционного обучения посвящены работы Могилева А.В., Полат Е.С., Хуторского А.В., Ястребцевой Е.Н. и др.

Е.С. Полат оптимистически прогнозирует: «Прогнозы на перспективу указывают на то, что уже в обозримом будущем примерно 40-50% учебного

времени не только в вузах, но и в школах (по мере появления для этого соответствующих условий) будет приходиться на долю дистанционного обучения [1,2].

По мнению автора работы [7] Д.В. Ларичевой, одной из наиболее активно обсуждающихся в последние годы форм является обучение с использованием глобальной сети Интернет или дистанционное обучение. Интернет и дистанционное обучение развиваются очень быстро и параллельно друг другу.

Анализ существующих систем дистанционного обучения, позволяет сделать вывод, что для эффективности дистанционного обучения используют следующие Интернет-технологии: кейс, TV и сеть. Рассмотрим их особенности.

При реализации **кейс-технологии** учебно-методические материалы комплектуются в специальный набор (кейс), который пересылается студентам для самостоятельного изучения. Общение с преподавателями-консультантами осуществляется в созданных для этих целей региональных учебных центрах. Считается, что при достаточной мотивации студент в состоянии самостоятельно изучить и освоить базовый учебный материал, если такое обучение подкреплено содержательным кейсом.

С 40-х годов начинаются эксперименты по использованию отличных от почты средств доставки учебного материала - **радио, магнитофонные ленты, телевидение**. Процесс обучения дополняется непрерывным процессом самообразования с использованием записанных на те или иные носители или транслируемых по радио и телевидению лекций. **TV-технология**, как следует из ее названия, основана на использовании телевизионных лекций.

К **сетевым технологиям** относится интернет-технология и технологии, использующие возможности локальных и глобальных вычислительных сетей. В Интернет-технологии "Всемирная паутина" используется для обеспечения учащихся учебно-методическим материалом, а также для интерактивного взаимодействия между преподавателем и обучаемыми. Возможность связи



"многих-со-многими" является принципиальным отличием Интернет-технологии от иных технологий дистанционного обучения.

В России развитие рынка образовательных услуг в сфере дистанционного образования сдерживается относительной неразвитостью системы телекоммуникаций. В этих условиях учебные курсы, предполагающие доставку всегообъема учебно-методических материалов посредством каналов Интернета, изначальнообречены на весьмаограниченное использование.

Кроме того, получение большогообъема учебно-методических материалов по каналам Интернета обходится обучаемому значительно дороже, чем при обычной почтовой рассылке. Для распространения больших объемов информации традиционно используются компакт-диски. Большая информационная емкость компакт-дисков (около 700 Мбайт) в сочетании с простотой и дешевизной тиражирования делает весьма эффективной рассылку учебно-методических материалов на таких носителях посредством обычной почты.

Сегодня, бесспорно, самым современным и перспективным средством технологической поддержки дистанционногообучения являются Интернет-технологии. Однако, говоря о дистанционном образовании как об эффективной системе, Интернет-технологии целесообразно рассматривать в сочетании с**CD-ROM-технологиями**. Содержательная часть курса (content) может и должна поставляться на компакт-дисках, чтообеспечивает дешевизну и независимость от каналов связи. А Интернет целесообразно использовать в ДО для обновления информации, тестирования и общения собучаемыми. Описанный подход составляет основу **Web-CD-технологии**.

Понятие Интернет-технологии включает в себя широкий спектр деятельности человека в виртуальном мире. Например, on-line- доступ к электронным учебникам и университетам, использование электронных переводчиков, баз данных и библиотек теле- и видеоконференций, электронная почта, поисковые системы и др.

Интернет можно рассматривать как «неспецифический, исходный инструмент для получения и тренировки начальных навыков работы в гипертекстовой среде», что позволяет активизировать самостоятельную поисковую деятельность человека [4,с.98].

В своем диссертационном исследовании З.Р. Девтерова выявила, теоретически обосновала и экспериментально проверила дидактические основы и возможности использования Интернет-технологий в образовательном процессе высшей профессиональной школы. Автор отмечает, что преимущество использования Интернет состоит в доступности к большому количеству аутентичной информации на иностранном языке. Материалы, взятые из оригинальных источников, характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления, которые хотя и не предназначены специально для учебных целей, но могут быть использованы при обучении иностранному языку [3].

Итак, роль системы дистанционного обучения в повышении эффективности профессионального образования безусловно велика. Дистанционное обучение на основе Интернет-технологий является современной универсальной формой образования. Оно ориентировано на индивидуальные запросы обучаемых и их специализацию. Дистанционное обучение предоставляет возможность всем желающим непрерывно повышать свой профессиональный уровень с учетом индивидуальных особенностей. В процессе такого обучения ученик, или же студент определенную часть времени самостоятельно осваивает учебно-методические материалы в интерактивном режиме, проходит тестирование, выполняет контрольные работы под руководством преподавателя и взаимодействует с другими учениками, студентами «виртуальной» учебной группы.



Засчет создания автоматизированной обучающей системы, базирующейся на современных Интернет-технологиях, и сокращения удельных затрат на одного обучаемого в сравнении с традиционными системами образования, система дистанционного образования позволяет обеспечить принципиально новый уровень доступности образования при сохранении его качества. И хотя при дистанционном обучении учащийся и преподаватель пространственно отделены друг от друга, они, тем не менее, находятся в постоянном взаимодействии, организованном с помощью особых приемов построения учебного курса, форм контроля, методов коммуникации основанных на использовании Интернет-технологий.

Использование Интернет-технологий для реализации дистанционного образования позволяет решить следующие задачи:

- сокращение затрат на обучение одного обучаемого;
- свободный график обучения;
- дифференциация обучения и т.д.

#### **Библиографический список**

1. Ананченко И.В. Дистанционное обучение через Интернет / И.В. Ананченко: <http://aiv.spb.ru>.
2. Артемова О.Г., Мальцева Н.А. Проблемы использования дистанционного обучения - Современные образовательные технологии и методы их внедрения в систему обучения: Материалы научно-методической конференции. Вязьма: ВФ ГОУ МГИУ, 2011. - 282с.
3. Девтерова З.Р. Дидактические основы использования Интернет-технологий в обучении иностранным языкам студентов неязыкового вуза: Автореферат дисс.канд.пед.наук. - Майкоп, 2007. - 23 с.
4. Дешко И., Кроть В., Мордвинов В., Ковалев С. Интернет в вариативном образовании // Высшее образование в России. - №5. - М., 2000. - С.98-102.
5. Канаев В.И. Дистанционное обучение: технологические аспекты /В.И. Канаев. - М., 2004. - 191 с.
6. Кофтан Ю.Р. Программно-инструментальное обеспечение сетевых систем дистанционного обучения / Ю.Р. Кофтан // Научно-практический журнал "Дистанционное образование". - №4 - М.: МЭСИ, 1999.
7. Ларичева Д.В. Использование Интернет-технологий в образовательном процессе / Д.В. Ларичева // Информатика и образование. - М., 2011. - №11(229). - С.21-23.

## **Bibliography**

1. Ananchenko I.V., Dictantsionnoe Trainings via Internet / IV Ananchenko: <http://aiv.spb.ru>.
2. Artemova O.G., Maltseva N.A. Training will dictantsionnogo Problemy-utilization - Covremennye obrazovatelnye tehnologii metody and their introduction into SYSTEMS Training will last depend on the material nauchno-metodicheckoy konferentsii. Vyazma: WF GOU MGIU 2011. - 282c.
3. Devterova Z.R., Didakticheckie osnovy-utilization Internet tehnology in Trainings inoctrannym yazykam ctudentov neyazykovogo vuza: Avtoreferat dicc.kand.ped.nauk. - Maykop, 2007. - 23 c.
4. Deshko I., B. Krol, Mordvinov V. Kovalev C., Internet variativnom obrazovanii // Vycshee obrazovanie in Roccii. - № 5. - M., 2000.-C.98-102.
5. Kanaev V.I. Dictantsionnoe Trainings: tehnologicheckie aspekty / V.I. Kanaev. - Moscow, 2004. - 191 c.
6. Koftan Y.R., Programmno-inctrumentalnoe obecpechenie network controllers SYSTEMS dictantsionnogoobucheniya / YR Koftan // Nauchno-praktichecky zhurnal "Dictantsionnoe obrazovanie." - № 4 - M: MECI, 1999.
7. Laricheva D.V., Internet-utilization tehnology in obrazovatelnom protsece / DV Laricheva // Informatika and obrazovanie. - M., 2011. - № 11 (229). - C.21-23.



УДК 373.24

ББК 74.1

**Шадрина Мария Владимировна**

воспитатель

ГБОУ СОШ № 1002

дошкольное отделение № 2

г. Москва

**Shadrina Mariay Vladimirovna**

kindergarten teacher

State educational institution of Moscow Secondary school №1002

preschool department №2

Moscow

shadrinamaria@yandex.ru

**Программно-методическое обеспечение нравственно-полового воспитания детей дошкольного возраста в конце 60-х – 80-х гг. XX века**  
**Program-methodical maintenance of moral-sexual education of children of preschool age in the late 60s - 80s of the XX century**

В статье рассматривается историческое изменение программно-методического обеспечения в области нравственно-полового воспитания детей дошкольного возраста на протяжении 60-х – 80-х гг. XX века в нашей стране. Анализируются основные программы дошкольного образования указанного периода в ракурсе задач нравственно-полового воспитания. Представленные содержательные изменения составляют основные тенденции развития программно-методического обеспечения нравственно-полового воспитания детей дошкольного возраста конца XX века.

The article examines the historical change methodical software in the area of moral-sexual education of pre-school children during the 60s - 80s of the XX century. Analyzed are the main programs of preschool education in view of the problems of moral-sexual education. Changes in the content show the main trends of program-methodical maintenance of moral-sexual education of preschool children of the end of XX century.

**Ключевые слова:** нравственно-половое воспитание, дети дошкольного возраста, программы дошкольного воспитания, ценности, семья, репродуктивное здоровье, фемининный/маскулинный.

**Key words:** moral-sexual education, preschool children, the program of preschool education, values, family, reproductive health, feminine/masculine.

Специализированные парциальные программы по нравственно-половому воспитанию детей дошкольного возраста в нашей стране появились только в начале XXI века, однако те или иные его аспекты были включены в состав комплексных программ дошкольного воспитания 60-80 годов прошлого столе-

тия. Предметом анализа являются элементы, направленные на формирование нравственно-половой воспитанности детей дошкольного возраста. Сам анализ предполагает разбор программ с опорой на схему, представленную на рисунке:



Рисунок – Схема элементов нравственно-полового воспитания

В конце 60-х – начале 80-х годов XX века дошкольные учреждения играли второстепенную роль в вопросах нравственно-полового воспитания. Приоритетное значение принадлежало семье ребенка. В 1962 году министерством просвещения РСФСР была утверждена «Программа воспитания в детском саду» [5, с. 7-8]. Эта программа имела статус государственного документа и была обязательна к использованию во всех дошкольных образовательных учреждениях. В ней были отражены основные вопросы коммунистического и идейного воспитания. В программе не было предусмотрено использование дифференцированного подхода в





воспитательных воздействиях на мальчиков и девочек. Во многом это было связано с особенностями советской идеологии, которая пропагандировала равенство и справедливость, что автоматически уравнивало между собой права мужчин и женщин, поведение девочек и мальчиков [8, с.45].

В 1978 году указанная программа получила статус Типовой [3]. Она была разработана НИИ дошкольного воспитания, АПН СССР, Управлением по дошкольному воспитанию Министерства просвещения РСФСР и Центральным дошкольным методическим кабинетом. Коренных изменений данная программа не претерпела, научно-методическое и идеологическое основание осталось прежним. Достоинством обновленного варианта стала систематизация различных видов и форм деятельности детей, а также обеспечение преемственности в процессе обучения и воспитания детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста, преемственности между педагогическим процессом в детском саду и в школе.

Аспекты нравственно-полового воспитания, рассматриваемые в вышеуказанных программах, были идентичны: они касались вопросов привития санитарно-гигиенических навыков ребенку и нравственного межличностного общения между детьми, независимо от их половой принадлежности. Формирование культуры межполовых отношений в этих программах не предполагалось, соответственно, в них не указывалось и критериев ее развития, а значит, результат работы в данном направлении никак не контролировался.

Реализация нравственно-полового воспитания детей дошкольного возраста в рамках программ 1962 и 1978 гг. была затруднена объективной причиной: в них отсутствовал раздел социального развития ребенка, а раздел нравственного развития опирался на коммунистические ценности, был освещен в программах поверхностно, без указания конкретных форм и методов работы.

В программах указывалось, что нравственное воспитание детей должно осуществляться с опорой на ведущую деятельность дошкольного возраста – игру. В качестве ключевых задач нравственного воспитания выступали такие,

как: формирование любви к Родине, воспитание дружбы между детьми разных национальностей, воспитание уважения к старшим, навыков культурного поведения, ответственного отношения к выполнению порученных обязанностей, формирование умений дружно играть, справедливо оценивать свои поступки и поступки других [8, с. 51].

Категория «пол» в программах отсутствовала. Это было созвучно с научно-исследовательскими работами по педагогике и психологии того времени. Считалось, что половая идентичность формируется естественным путем и не требует дополнительного вмешательства и контроля со стороны специалистов [2]. Таким образом, нравственное воспитание не могло включать в себя формирование нравственного отношения к полу, половым ролям и межполовым взаимодействиям, так как программы были основаны на признании того, что для всестороннего развития ребенка этого не требуется.

Стоит отметить, что все программы, существовавшие на данном этапе, были модифицированными вариантами одного и того же издания [3]. Разделы оставались прежними, идейно-политическое содержание, научно-методологические основания сохранялись. Дополнялись и совершенствовались формы и методы работы с детьми, информация систематизировалась – в этом заключались основные изменения обновленных вариантов программ.

Во всех программах воспитание культуры межполовых отношений у детей дошкольного возраста заменялось воспитанием культуры межличностных отношений в целом. В качестве ценностей назывались ценности дружбы, доброжелательности, взаимопомощи. У детей формировалась толерантность к представителям другой национальности, но не к представителям противоположного пола. Целенаправленная работа по полоролевому воспитанию, а также укреплению роли брака и семьи в программах отсутствовала. Отдельные ее элементы упоминались в материалах, посвященных чтению детской литературы, празднованию знаменательных дат, таких как 8 марта – Международный женский день, День матери, 23 февраля -



День Советской Армии и Военно-Морского Флота, позднее День защитника Отечества и др. Работа по сохранению репродуктивного здоровья реализовывалась в системе физического воспитания, касалась вопросов личной гигиены и формирования ценности здорового образа жизни.

Несмотря на то, что в конце 70-х годов XX века были опубликованы работы, в которых описывались критерии нравственного поведения мальчиков и девочек дошкольного возраста в межличностном общении друг с другом (Л.И. Санюкевич «Половое воспитание детей и подростков» [7]; Р. Борман, Г.И. Шилле «Родителям о половом воспитании» [1]), программно-методические разработки начала 80-х годов прошлого столетия их практически не учитывали. Позднее в программно-методической части стала отражаться необходимость половой дифференциации воспитания в дошкольном учреждении, а также расширение раздела, посвященного нравственному воспитанию детей. Активно начинается изучение полоролевых отличий, гендерных особенностей поведения, мышления детей дошкольного возраста. Вместе с тем, можно отметить, что уже в 1984 году внимание научных кругов и правительства было обращено к необходимости реформации системы дошкольного воспитания, что привело к появлению обновленных программ 1984 и 1985 годов.

В 1984 году была утверждена новая программа, которая носила название «Типовая программа воспитания и обучения в детском саду» [9]. Программа была разработана НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, Министерством просвещения СССР, Управлением по дошкольному воспитанию и издана под редакцией Р.А. Курбатовой и Н.Н. Поддьякова.

В обновленной программе был расширен раздел физического воспитания, большее значение стало придаваться вопросам охраны детского здоровья, что способствовало укреплению позиций вопроса в области сохранения репродуктивного здоровья. Помимо санитарно-гигиенических навыков указывалась необходимость формирования у детей ценности здорового образа жизни, любви

к физической культуре, заботы о состоянии своего здоровья, навыков безопасного поведения.

На основе Типовой программы в 1985 году под редакцией М.А. Васильевой была разработана «Программа воспитания и обучения в детском саду» [4], которая конкретизировала и расширяла положения Типовой программы. Она также состояла из 5 разделов: физическое, умственное, нравственное, трудовое, эстетическое воспитание. Нравственно-половое воспитание детей дошкольного возраста она освещала с позиций психогигиены пола и формирования ценности здорового образа жизни.

В 1989 году публикуется «Концепция дошкольного воспитания» (В.В. Давыдов, В.А. Петровский и др.) [10-12] которая выдвигает на первый план личностно-ориентированный подход к дошкольному образованию.

В этой концепции присутствует ряд важных идей. Во-первых, в ней четко прослеживалась идея необходимости дифференцированного подхода к детям, основанного на учете уровня их физического, умственного развития, их половой принадлежности.

Во-вторых, в ней подчеркивалась необходимость специализированного воспитательного воздействия на социальное развитие дошкольников, которое предполагало также работу в рамках сферы межполовых отношений.

В-третьих, в ней отражалось стремление больше внимания уделять эмоциональному развитию, а не акцентироваться на умственном развитии, как это было в предыдущих программах.

В-четвертых, вся концепция строилась на подчеркнутой необходимости формирования у ребенка общечеловеческих ценностей, призыве уделять больше внимания нравственному развитию, аксиологической стороне воспитания.

Законодательные нововведения стимулировали разработку комплексных программ обучения и воспитания в детском саду. Одной из первых была программа «Радуга» [6]. Она начала разрабатываться в 1989 году по решению



Министерства просвещения РСФСР. В ее составлении участвовали специалисты в области педагогики, психологии, медицины. Программа разрабатывалась под руководством Т.Н. Дороновой на базе лаборатории дошкольного воспитания Института общего образования.

Одной из ключевых задач программы выступало сохранение и укрепление здоровья детей, формирование у них привычки к здоровому образу жизни [6, с.5]. Таким образом, «Радуга» продолжала заложенные в программе 1985 года традиции формирования у детей ценности здорового образа жизни, а также санитарно-гигиенических навыков. Важно отметить, что в этой программе помимо заботы о своем здоровье, была подчеркнута важность обучения детей правилам охраны здоровья окружающих, что приучало их к ответственности за себя и за других людей. Этот пункт выступает одним из важнейших в общей стратегии работы по сохранению репродуктивного здоровья.

Программа «Радуга» была ориентирована на социальное развитие детей дошкольного возраста, предполагала обучение детей различным методам и формам взаимодействия со сверстниками и взрослыми. В ней была подчеркнута значимость формирования таких качеств, как дружелюбие, уважение к другому человеку. В целом, можно заключить, что программа была ориентирована на освоение детьми культуры межличностного общения, без учета специфики общения межполового. В качестве важного критерия успешности освоения программы выступало наличие «первичных представлений о себе», в которые авторы включили понятие половой принадлежности и полоролевого поведения. Таким образом, программа «Радуга» была одной из первых программ, которая отразила элементы полоролевого и гендерного воспитания детей дошкольного возраста.

Включение вопросов полового воспитания, совмещение их с нравственным воспитанием в программно-методическом обеспечении педагогического процесса в дошкольных учреждениях происходило постепенно. Практически все программы содержали серьезную подготовку детей к сохранению репро-

дуктивного здоровья, блоки по формированию ценности здорового образа жизни, санитарно-гигиенических навыков, ответственного отношения к здоровью и т.д. Первоначально такая работа проводилась исключительно в рамках раздела по физическому воспитанию («Типовая программа обучения и воспитания в детском саду» 1984 г., «Программа воспитания и обучения в детском саду» 1985 г.), в последующем в программах стали появляться более эффективные и доступные ребенку способы освоения ценности здоровья – сюжетно-ролевые и театрализованные игры.

Такое понятие как «брак» освещалось в программах неполно или отсутствовало вообще. Вместе с тем, дошкольный возраст – это возраст не только проявления интереса к себе, но и интереса и симпатии к представителям другого пола. Соответственно, анализ категорий «любовь», «уважение» не только с общечеловеческих позиций, но и с позиций отношений между супругами в рамках нравственно-полового воспитания представляет собой особую важность.

Вопросы выполнения фемининной/маскулинной позиции находили отражение в работе по формированию половой идентичности, умению отличать по внешним признакам мальчика и девочку, их игрушки, одежду, прическу. Пришло признание необходимости формирования самосознания ребенка с учетом его половой принадлежности и т.д.

Все программы 60-80-х годов XX века применительно к теме статьи обладали одним серьезным недостатком: в них не было отдельного блока нравственно-полового воспитания, все они изучали отдельные его направления в структуре других разделов. Например, вопросы сохранения репродуктивного здоровья рассматривались в разделе физического воспитания, культура межполового общения - в структуре социального развития и т.д. Все это не позволяло сделать нравственно-половое воспитание системным и целенаправленным. Однако, преодоление данного недостатка стало задачей следующего этапа, развивающегося в последнее десятилетие XX - начале XXI вв. Признание важности полоролевого воспитания и расширение доли нравственного воспитания



в программах будет выступать в качестве закономерного отклика на расширение научно-теоретической базы в данном направлении.

### Библиографический список

1. Борман, Р. Родителям о половом воспитании [Текст] / Р. Борман, Г. И. Шилле. – М. : Педагогика, 1979. – 80 с.
2. Исаев, Д. Н. Половое воспитание и психогигиена пола у детей [Текст] / Д. Н. Исаев, В. Е. Каган. – Л. : Медицина, 1979. – 184 с.
3. Программа воспитания в детском саду [Текст] / отв. ред. М. А. Васильева. – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.
4. Программа воспитания и обучения в детском саду [Текст] / отв. ред. М. А. Васильева. – М. : Просвещение, 1985. – 174 с.
5. Программа дошкольных образовательных учреждений : методические рекомендации для работников дошкольных образовательных учреждений [Текст] / сост. О. А. Соломенникова. – М. : АРКТИ, 2000. – 48 с.
6. Радуга : программа и руководство для воспитателей [Текст] / Т. Н. Доронова, В. В. Гербова, С. Н. Якобсон и др.; сост. Т. Н. Доронова. – М. : Просвещение, 1993. – 224 с.
7. Санюкевич, Л. И. Половое воспитание детей и подростков [Текст] / Л. И. Санюкевич. – Минск : Народная асвета, 1979. – 48 с.
8. Смирнова, Е. О. Педагогические системы и программы дошкольного воспитания : учеб. пособие для студентов пед. училищ и колледжей, обучающихся по специальности 0313 «Дошк. образование» [Текст] / Е. О. Смирнова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 119 с.
9. Типовая программа воспитания и обучения в детском саду [Текст] / под ред. Р.А. Курбатовой, Н.Н. Поддьякова. – М. : Просвещение, 1984. – 175 с.
10. Поручения ЦК КПСС, Совета Министров СССР, Верховного Совета СССР и документы по их выполнению (проекты постановлений, письма, справки, информации), т. 6 // Фонды Государственного архива Российской Федерации по истории СССР, Р-9661, о. 1, д. 348. – 285 с.
11. Приказы с № 481 по № 530 Председателя Государственного комитета по делам образования в СССР и Государственного комитета по делам образования в СССР по основной деятельности // Фонды Государственного архива Российской Федерации по истории СССР, Р-9661, о. 1, д. 370. – 274 с.
12. Протокол № 17, решения и постановления коллегии Гособразования СССР и документы к ним // Фонды Государственного архива Российской Федерации по истории СССР, Р-9661, о. 1, д. 402. – 64 с.

### Bibliography

1. Borman, R. To parents about sexual education [Text] / R. Borman, G. I. Shille. – Moscow: Pedagogika Publ., 1979. – 80 p.
2. Isaev, D. N. Sex education and sexual health in children / D. N. Isaev, V. E. Kagan. - Leningrad: Meditsina Publ., 1979. - 184 p.

3. A program of education in kindergarten [Text] / Ed. by M. A. Vasil'eva. – Moscow: Prosveshchenie Publ., 1978. - 159 p.
4. A program of education in kindergarten [Text] / Ed. by M. A. Vasil'eva. – Moscow: Prosveshchenie Publ., 1985. - 174 p.
5. The program of preschool educational institutions : guidelines for workers of preschool educational institutions [Text] / Drafter O. A. Solomennikova. – Moscow: ARKTI Publ., 2000. - 48 p.
6. Rainbow : a program and a guide for kindergarten teachers [Text] / T. N. Doronova, V. V. Gerbova, S. N. Yakobson and others; drafter T. N. Doronova. - Moscow: Prosveshchenie Publ., 1993. - 224 p.
7. Sanyukevich, L. I. Sex education of children and adolescents [Text] / Sanyukevich L. I., - Minsk : Narodnaya asveta Publ., - 1979. – 48 p.
8. Smirnova, E. O. Pedagogical system and programmes of pre-school education : teaching aid for students of pedagogical schools and colleges, students majoring 0313 Preschool education [Text] / E. O. Smirnova. - Moscow: VLADOS Publ., 2005. – 119 p.
9. Standard program for the education and training in the kindergarten [Text] / Ed. by R. A. Kurbatova, N.N. Podd'yakov. - Moskow : Prosveshchenie Publ., 1984. - 175 p.
10. Orders of the CPSU Central Committee, Council of Ministers of the USSR, the Supreme Soviet of the USSR and documents on their implementation (draft resolutions, letters, certificates, information), vol. 6 // Funds of the State archive of the Russian Federation on the history of the USSR, R-9661, o. 1, d. 348. - 285 p.
11. Orders № 481 № 530 of the Chairman of the State Committee for education the USSR and the state Committee for education of the USSR on primary activity // the Funds of the State archive of the Russian Federation on the history of the USSR, R-9661, o. 1, d. 370. - 274 p.
12. Protocol № 17, decisions and resolutions of the Collegium of the State Committee on Affairs of formation of the USSR and documents to them // The funds of the State archive of the Russian Federation on the history of the USSR, R-9661, o. 1, d. 402. - 64 p.





УДК 75.031

ББК 65:8

**Шакуто Елена Александровна**

соискатель

кафедра социальной педагогики и теологии

Российский государственный профессионально-педагогический университет

г. Екатеринбург

**Shakuto Elena Aleksandrovna**

applicant

the Department of social pedagogy and theology

Russian state professional pedagogical University

Ekaterinburg

[gd-buharova@yandex.ru](mailto:gd-buharova@yandex.ru)**Управление научно-методической деятельностью педагогов на основе проектно-целевого подхода****Management of scientific-methodical work of teachers on the basis of project-oriented approach**

В статье рассматривается управление научно-методической деятельностью педагогов образовательных организаций среднего профессионального образования на основе проектно-целевого подхода. Реализация федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, на наш взгляд, декларирует принципиально новые для всех субъектов образовательного процесса цели, задачи и планируемые результаты в научно-методической деятельности, обеспечивающей качество организации образовательного процесса в колледже.

The article considers the management of scientific-methodical work of teachers of educational institutions of secondary vocational education on the basis of project-oriented approach. Implementation of the Federal state educational standard of secondary professional education, in our opinion, declares fundamentally new for all subjects of educational process goals, objectives and planned results in scientific-methodical activity, ensuring the quality of the educational process in the College.

**Ключевые слова:** управление, научно-методическая деятельность, проектно-целевой подход, направленность, педагогическая мобильность, профессиональная рефлексия, системный, деятельностный, аксиологический подход.

**Key words:** management, scientific-methodical activity, project-oriented approach, orientation, educational mobility, professional reflection, system, activity, axiological approach.

Необходимость общества в высококвалифицированных педагогах, обладающих социально-профессиональной компетентностью в области управления научно-методической деятельностью, вызвана, социокультурными переменами, которые являются характерной особенностью современной России. Вхождение

России в Болонский процесс существенно влияет на цели и задачи как высшего, так и среднего профессионального образования (СПО). В новых социально-экономических условиях педагоги и руководители образовательных организаций СПО должны быть конкурентоспособными, то есть обладать такими базовыми компетенциями, которые способствовали бы развитию Российского образования, повышению его престижности на мировом уровне. Эти перемены обуславливают пересмотр системы управления научно-методической деятельностью педагогов в колледжах с учетом инновационных методологических подходов, одним из которых является проектно-целевой подход.

Проектно-целевой подход к управлению научно-методической деятельностью педагогов образовательных организаций мы рассматриваем как совокупность концептуальных идей, обеспечивающих достижение конкретных целей в иерархии проектов, а также повышение уровня социально-профессиональной компетентности педагогов, их профессионально значимых качеств: направленности, профессиональной рефлексии, педагогической мобильности. На современном этапе развития профессиональная школа переходит от знаниевого, гностического подхода к новому – проектно-целевому. Проектно-целевой подход предполагает: структуризацию системы управления научно-методической деятельностью педагогов, определение целей и планируемых результатов деятельности, организацию деятельности всего педагогического коллектива на достижение поставленных задач, реализацию проектов на всех уровнях: образовательной программы, программы учебной дисциплины, профессионального модуля. Современное целеполагание означает, что знания из основной цели образования переходят в средство развития личности, это и обуславливает проектно-целевой подход к управлению научно-методической деятельности педагогов.

Методологической основой проектно-целевого подхода являются принципы проективности, открытости и креативности. *Принцип проективности* означает, что сами подходы к инновационной деятельности в самой образова-



тельной организации должны стать инновационными для всех субъектов образовательного процесса. Традиционные подходы в современных условиях не способны быстро реагировать на изменения в обществе, что значительно снижает качество обучения и образования в целом. Осознавая скорость развития системы образования и управления необходимо разрабатывать проекты, адекватные требованиям и изменениям в обществе, экономике и т.д. Проекты педагогов уже сегодня должны ориентироваться на будущее – на устойчивое эволюционирование среднего профессионального образования. Именно этот принцип отражает сущность современного подхода к управлению научно-методической деятельностью в колледже.

*Принцип открытости* мы понимаем, как стратегическое (долговременное) направление в управлении научно-методической деятельностью, затрагивающее профессионально-педагогические интересы и мотивы каждого педагога. Реализация данного принципа предполагает достижение согласия, взаимопонимания на основе которого педагоги берут на себя ответственность по продвижению инновационных процессов в образовательной организации, что обеспечит конкурентоспособность и конструктивные отношения всех субъектов в системе управления научно-методической деятельностью и качество подготовки выпускников.

*Принцип креативности* направлен на реализацию принципиально новых научно-обоснованных продуктов научно-методической деятельности педагогов, творческий подход к достижению целей и задач. Существуют различные подходы к определению креативности, и чаще всего творческую отождествляют с интеллектуальной одаренностью педагогов. В основе креативности выделен личностный подход, в рамках которого исследуются мотивационные качества и профессионально значимые качества личности педагога [3].

Инновация проектно-целевого подхода в управлении научно-методической деятельностью заключается в интеграции системного, деятельностного, аксиологического подходов, переосмыслении научно-методической

деятельности всего педагогического коллектива, структурированной на основе иерархии образовательных проектов. Управление на основе проектно-целевого обеспечивает организацию научно-методической деятельности в соответствии с заданной целью. Цель научно-методической деятельности – систематическое повышение уровня социально-профессиональной компетентности педагогов и обучающихся, внедрение в образовательный процесс инновационных научно-методических разработок, проектов, обеспечивающих качество реализации ФГОС и подготовки выпускников СПО. Поэтому все большую актуальность приобретает работа по созданию организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективное управление научно-методической деятельностью педагогов образовательных организаций. Прежде всего – это разработка и реализация системы управления научно-методической деятельностью педагогов на основе проектно-целевого подхода; формировании целенаправленной мотивации педагогов к научно-методической деятельности; организации повышения квалификации педагогов по научно-методической деятельности. Под управлением мы понимаем процесс планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для достижения целей в научно-методической деятельности, главной из которых является систематическое повышение уровня социально-профессиональной компетентности педагогов и обучающихся, внедрение в образовательный процесс инновационных научно-методических разработок, обеспечивающих качество реализации ФГОС и подготовки выпускников СПО.

Научно-методическая деятельность – сфера профессионально-педагогической деятельности педагога, обеспечивающая формирование нового знания об образовательном процессе, результатом которого является творческий уровень научно-методической компетенции педагога, включающий знания, умения, профессионально значимые качества, а также разработки и внедрение собственной научно-методической продукции в образовательный процесс колледжа, именно такое понимание ключевой категории определяет успешную деятельность педагога. Управление научно-методической деятельностью педагогов в



колледже процесс динамичный и сложный, так как сегодня профессиональную деятельность осуществляют педагоги, которым необходимо перестроиться на инновационные методы общения с обучающимися. Качество самого образовательного процесса будет зависеть от грамотного подбора педагогических кадров, верно выбранных направлений и целей научно-методической деятельности педагогов, которые должны быть смартированы, а значит, быть реальными, диагностичными, достижимыми, четко сформулированными, то есть понятными и принятыми всеми субъектами образовательного процесса. В целях достижения качества реализации ФГОС СПО, качества обучения и воспитания студентов, научно-методической деятельности педагогов, повышения уровня профессиональной компетентности и мастерства в педагогическом колледже созданы структуры, объединяющие преподавателей, социальных партнеров, работодателей и других сотрудников колледжа (педагогический, научно-методический, административный советы, совет по делам студентов, кафедры и др.).

В диссертационном исследовании мы разработали комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность управления научно-методической деятельностью на основе проектно-целевого подхода.

Первое условие – система управления научно-методической деятельностью педагогов. Анализ современного состояния управления научно-методической деятельностью педагогов показал необходимость внедрения в образовательный процесс проектно-целевого подхода. Управление мы рассматриваем как – целенаправленную работу администрации колледжа по организации, планированию, мотивации, контролю, обеспечивающих эффективность научно-методической деятельности педагогов. При построении структурной модели управления мы опирались на следующие положения:

– повышение эффективности научно-методической деятельности достигается через системное управление этим процессом;

– реализация принципов структурно-функциональной модели управления обеспечивает четкость прямых и обратных связей между всеми субъектами образовательного процесса.

Второе условие – целенаправленная мотивация педагогов к научно-методической деятельности. Мотивационная составляющая нашего исследования разработана на основе концепции двухфакторной теории мотивации Ф. Герцберга. Удовлетворенность и неудовлетворенность любой деятельностью вызываются различными факторами. В первую очередь мы выявили и устранили, фактор неудовлетворенности педагогов в данном виде деятельности: это внутренние психологические проблемы: неуверенность и затруднения в разработке содержания и форм контроля в программах учебных дисциплин; сомнения в подборе диагностических материалов, направленных на выявление своих собственных достижений и достижений студентов, неуверенность в выборе инновационных форм организации учебной и внеучебной деятельности студентов, педагогических технологий, обеспечивающих качество реализации ФГОС СПО; снижение мотивации к научно-методической деятельности, что приводит к изменению уровня знаний, умений, профессиональной рефлексии, педагогической мобильности, направленности личности, самооценки. Данное условие обусловлено интенсивным характером организации научно-методической деятельности в профессиональных образовательных организациях и той возможностью, которая позволяет педагогам выстроить индивидуальный образовательный вектор саморазвития. Мы полагаем, что создавая положительную мотивацию к научно-методической деятельности уровень знаний, умений, профессионально значимых качеств педагогов существенно повысится.

Третье условие – комплекс мероприятий, обеспечивающий повышение уровня знаний, умений, мотивации, направленности личности, профессиональной рефлексии, педагогической мобильности. Основным средством достижения поставленной цели является программа повышения квалификации педагогов СПО. Программа рассчитана на 108 часов. Слушателями программы являются



педагоги колледжей. Результатом освоения программы является переход педагогов на более высокий уровень социально-профессиональной компетентности, профессионально-значимых качеств, а также разработанные и предъявленные в качестве продукта проекты: учебные планы, рабочие программы учебных дисциплин, профессиональные модули, разработанные фонды оценочных средств, тезисы докладов, научные публикации, проекты управленческой деятельности. Итогом работы преподавателей является защита проекта по освоенному модулю.

Управление научно-методической деятельностью педагогов в процессе выполнения проекта (рабочая программа учебной дисциплины, профессионального модуля, квалификационного экзамена), мотивирует и стимулирует педагогов к критическому осмыслению предметного знания, выявлению и определению его практической значимости для изучения как конкретной дисциплины, так и всей образовательной программы. В процессе работы над созданием проекта рабочей программы педагог разрабатывает задания и измерительные материалы, необходимые для оценки общих и профессиональных компетенций студентов. Задача управления состоит в том, чтобы организовать деятельность педагогов и поддерживать их мотивацию на протяжении всего периода реализации проекта: от замысла до завершения его и способствовать их переходу на другой, более сложный уровень проектирования. Мы считаем, что необходимо создавать такие проблемные ситуации для педагогов в процессе формулирования целей, задач научно-методической деятельности, в разработке содержания проекта, чтобы педагог задумывался над проблемами:

- как достичь целей и задач в научно-методической деятельности?
- какие проекты актуальны для реализации ФГОС СПО?
- как научить студентов мыслить по-новому?;
- какие оценочные средства необходимо проектировать, чтобы оценивать общие и профессиональные компетенции. По завершении умственной деятельности полученное знание становится личным знанием педагога, проверенным в

реальных жизненных ситуациях. Формирование «живого знания» педагога – главная цель проектно-целевого подхода. Новое целеполагание, сущность которого заключается в определении статуса знаний, формирования личности, способной к саморазвитию, направленности, профессиональной рефлексии, педагогической мобильности.

Направленность – постоянный интерес к педагогической профессии; положительное, эмоциональное отношение к студентам, родителям. Устойчивое стремление к овладению новыми педагогическими компетенциями, умение преодолевать профессиональные затруднения в деятельности.

Профессиональная рефлексия – способность педагога дать себе и своим поступкам объективную оценку; умение планировать анализировать и корректировать собственную педагогическую деятельность. Умение адекватно оценивать себя (самооценка) и понимать, как окружающие отражают личностные реакции и когнитивные представления педагога.

Педагогическая мобильность рассматривается нами как готовность личности к оперативной смене сферы профессиональной деятельности, которая проявляется в активности и деятельностном интересе к профессиональной деятельности; адаптивность к различным видам профессиональной деятельности; настроенности на творческое отношение к выполняемой деятельности и как результат – самореализующаяся личность. Акцент в управлении научно-методической деятельностью педагогов в образовательных учреждениях среднего профессионального образования направлен на педагога способного:

- проектировать образовательный процесс с использованием современных технологий (соответствующих общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности), а это означает, что он должен быть мобильным, обладать высоким уровнем направленности;





- осуществлять научно-методическую деятельность на основе инновационного проектно-целевого подхода (разработка рабочих программ учебных дисциплин, образовательных проектов и т.д.);

- управлять проектами под «ключ» (разработка идей, продвижение проекта в образовательном учреждении, завершение проекта с конкретными результатами) и быть смотивированным на эту деятельность. [1]. Педагоги сумеют достичь высокого уровня результативности, если их мотивация (одно из условий), научно-методический потенциал, делегированный им уровень полномочий, профессиональные компетенции достаточны для выполнения поставленной цели, именно это положение, на наш взгляд, обеспечивает реализацию проектно-целевого подхода. Управление научно-методической деятельностью на основе проектно-целевого подхода позволяет:

- повысить уровень мотивации педагогов к научно-методической деятельности;
- построить индивидуальные образовательные траектории обучения студентов ;
- осуществить индивидуальный подход к студентам с разным уровнем готовности к обучению;
- организовать одновременно проектную деятельность студентов и педагогов в соответствии с их возможностями и способностями;
- задать вектор самообразования субъектов образовательного процесса;
- развивать творческий подход к профессиональной деятельности [2].

В условиях модернизации системы образования управление научно-методической деятельностью становится продуктивной формой совместной работы педагогов и администрации, построения инновационной системы управления научно-методической деятельностью в образовательной организации среднего профессионального образования.

Таким образом, проектно-целевой подход к управлению научно-методической деятельностью педагогов СПО, на наш взгляд, породил принципиально новые для всех субъектов образовательного процесса цели, задачи в научно-методической деятельности: разработка индивидуальных векторов развития и саморазвития; проектирование образовательной и информационной среды в колледже; проектирование рабочих учебных программ, модулей, образовательных проектов, направленных на формирование компетенций субъектов образования.

### **Библиографический список**

1. Ибрагимов, Г.И. Формы организации обучения: теория, история, практика. [Текст]. Монография.– Казань, 1998. - 324с.
2. Ильенко, Л.П. Теория и практика управления методической работой в общеобразовательных учреждениях [Текст]. / Л.П. Ильенко. – М.: АРКТИ, 2003. – 234с.
3. Масленникова, В.Ш. Основные принципы проектно-развивающего подхода к реализации воспитательного процесса в учреждениях профессионального образования (для работников системы профессионального образования). Информационно-методические материалы/ В.Ш. Масленникова [ и др.] – Казань: издательство «Данис», 2013 – 83с.

### **Bibliography**

1. Ibragimov, GI forms of organization of education: theory, history, practice. [Text]. Monograph.- Kazan, 1998.
2. Ilyenko, L.P. the Theory and practice of methodological work in educational institutions [Text]. / L.P. Ilyenko. - M: ARKTY, 2003.
3. Maslennikova, WS Main principles of project-developmental approach to implementation of the educational process in the institutions of professional education for employees of the system of professional education). Information and methodical materials [Text]. / W.S. Maslennikova [ and other] - Kazan: publishing house "Danis", 2013 - 83 C get.



УДК 376.6  
ББК 541:4

**Шахманова Айшат Шихахмедовна**

доктор педагогических наук,

доцент

кафедра дошкольной педагогики

Институт педагогики и психологии образования

ГБОУ ВПО МГПУ

г.Москва

**Shahmanova Ajshat Shihahmedovna**

Doctor of Pedagogical Sciences,

Associate Professor

of preschool pedagogy

of the Institute of Pedagogy and Educational Psychology

Medical University MSPU

Moskva

[gadjiev82@mail.ru](mailto:gadjiev82@mail.ru)

**Теоретические основы оптимизации социального развития детей дошкольного возраста в условиях детского дома**

**Theoretical basis of optimization social development of preschool children in the orphanage**

В статье рассматриваются теоретические основы оптимизации социального развития детей, воспитывающихся в условиях родительской депривации, статья знакомит читателей с авторской программой социального развития детей старшего дошкольного возраста воспитывающихся в условиях родительской депривации.

This article discusses the theoretical foundations of the optimization of social development of children in terms of parental deprivation article introduces the author's program of social development preschool children are brought up in terms of parental deprivation.

**Ключевые слова:** родительская депривация, социализация детей, воспитывающихся без попечения родителей; психологическая гармонизация личности.

**Key words:** parental deprivation, socialization of children brought up without parental care; psychological harmonization of personality.

Проблема социализации личности издавна привлекала к себе пристальное внимание. В настоящее время сложились разные подходы к пониманию феномена социализации и в зарубежных (Д. Хорке, Т. Ньюком, Р. Мертон, Т. Парсонс, Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Л. Кольберг, Р. Штайнер, Л. Уайт, М. Харрис) и в отечественных (В.Г. Афанасьев, Г.М. Андреева, Т.М., Р.В. Бочаро-

ва, А.В. Брушлинский, Т.М. Давыденко, М.С. Каган, С.А. Козлова, А.В. Мудрик, Б.Д. Парыгин, Л.М. Фридман, Р.М. Чумичева, Т.И. Шамова и др.) исследованиях.

Как справедливо отмечает А.В. Мудрик «анализ многочисленных концепций социализации показывает, что все они так или иначе тяготеют к одному из двух подходов, расходящихся между собой в понимании роли самого человека в процессе социализации... Первый подход утверждает или предполагает пассивную позицию человека в процессе социализации, а саму социализацию рассматривает как процесс его адаптации к обществу... Этот подход может быть назван субъект-объектным (общество - субъект воздействия, а человек – его объект). У истоков этого подхода стояли французский ученый Эмиль Дюркгейм и американский – Талкот Парсонс. Странники второго подхода исходят из того, что человек активно участвует в процессе социализации и не только адаптируется к обществу, но и влияет на свои жизненные обстоятельства и на себя самого. Этот подход можно определить как субъект-субъектный. Основоположниками такого подхода можно считать американцев Чарльза Кули и Джоржа Герберта Мида. Основываясь на субъект-субъектном подходе социализацию можно толковать как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [4, С. 9].

Процесс социализации личности вне семьи характеризуется особенностями, обусловленными с одной стороны личностными характеристиками воспитуемых (тяжелая наследственность, проблемы физического и психического здоровья, последствия раннего знакомства с негативными сторонами жизни), с другой – своеобразием социального окружения (отсутствие семьи и воспитание в условиях закрытого образовательного учреждения).

В трудах А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинского, С.Т. Шацкого, Я. Корчака и др. нашли отражение первые опыты социализации детей-сирот, в



дальнейшем проблема социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей рассматривалась с разных позиций. Особое направление исследований посвящено анализу особенностей педагогического процесса детского дома и его влияния на процесс социализации воспитанников (Грибков Д.Н., Дорогонько З.В., Дрыгина Е.Н., Зайцев А.Б., Кононенко Н.В., Кобринский М.Е., Комаров В.В., Кошман С.Н., Кулаков К.В., Мартынова С.Ю., Мерзляков Ю.М., Митяев Л.Л., Михайлов В.В., Орсаг Ю.В., Разоренова Е.Л., Хрыкина Н.М., Шагимуратова Н.М., Ягудина Л.Р. и др.).

Однако все названные нами исследования посвящены разным аспектам социализации личности на более поздних этапах развития (школьное детство и юношеский возраст). Наблюдается явная недооценка начального периода социализации - этапа дошкольного детства.

Анализ исследований, рассматривающих проблемы развития и воспитания детей-сирот дошкольного возраста, свидетельствует о том, что, несмотря на острый дефицит исследований в области социального становления личности ребенка-дошкольника, в условиях детского дома, некоторые аспекты социального развития получили рассмотрение в научной литературе.

В исследовании С.Е. Градусовой «Социально-педагогическая реабилитация детей дошкольного возраста в детском доме» реабилитация понимается как «комплексный, системный процесс, имеющий целенаправленный и управляемый характер; ориентированный на снятие посттравматического состояния ребенка; на преодоление отставаний в развитии, обусловленных материнской депривацией; на восстановление нарушенной привязанности, способностей и психических функций ребенка, утраченных социальных связей, создание условий для позитивного становления его самосознания и отношения с миром во всех областях жизнедеятельности»[1, С.16]. Выделены социально-педагогические условия, способствующие успешной реабилитации детей 5-6 лет, воспитывающихся в детском доме. Это: - создание целостного реабилитационно-воспитательного пространства, которое должно сочетать в себе общее

(создание безопасных комфортных условий жизнедеятельности, в которых реабилитация осуществляется через безопасный быт, позитивное общение со взрослыми и сверстниками, включение в общие занятия и игры, подготовку к школе, в разные формы работы по расширению социального опыта и т.д.) и специальное (способствующее снятию индивидуальных трудностей развития ребенка через индивидуальную работу специалистов с ребенком, игру, включение его в терапевтические среды и т.д.); - признание индивидуальных потребностей ребенка и реализация индивидуального подхода к процессу социально-педагогической реабилитации; - диагностика эффективности реабилитационной работы.

По мнению Котосонова Н.А. социализация детей-сирот рассматривается как «процесс установления субъектом взаимоотношений с обществом на основе реализации индивидуальной стратегии социального обучения, самопознания и самореализации личности» [2, 19 с.].

В качестве психолого-педагогических условий обеспечивающих эффективность протекания процесса социализации в игровой деятельности автор выделяет: аксиологическую ориентацию воспитательного процесса; акмеологическую направленность процесса социализации, гуманизацию процесса воспитания, целевое конструирование социально-ориентированного содержания игровой деятельности, активизирующее социальное обучение, самопознание и самореализацию воспитанников; педагогическое обеспечение социально-развивающего общения, стимулирующего мотивацию к позитивному взаимодействию с социумом; создание социализирующей игровой среды, обуславливающую творческую актуализацию социального опыта воспитанников детских домов.

В исследовании Нагаевой Т.Н. под социально – педагогической готовностью воспитанника интернатного учреждения к школе понимается «результат комплексного процесса подготовки к школе, выраженный в достаточном уровне развития адекватно возрасту: когнитивной и мотивационно-волевой сфер



личности; интерактивных умений, обеспечивающих свободу общения и взаимодействия со взрослыми и детьми; способов самопознания и самооценки как рефлексивного компонента готовности» [4, С.5].

Автор выделяет педагогические условия, обеспечивающие формирование социально-педагогической готовности в условиях интерната. Это: психолого-педагогическое сопровождение воспитанника, основанное на учете его индивидуальных особенностей, уровня и характера депривации и на сочетании развивающей и коррекционной работы с детьми в условиях интернатного учреждения.

Проблема социализации детей рассматривается А.Н. Пронина как совокупность когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов, находящихся во взаимосвязи. Автором раскрываются теоретические и методические подходы к педагогическому обеспечению социализации-индивидуализации как целостного процесса.

Таким образом, несмотря на то, что отдельные аспекты социализации детей дошкольного возраста в условиях детского дома получили научное рассмотрение, многие вопросы еще ждут исследователей. В частности, назрела настоятельная необходимость разработки целостной концепции социального развития ребенка-дошкольника в условиях детского дома, поиска путей оптимизации образовательной работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей.

Идеи оптимизации образования в педагогике имеют глубокие исторические корни. Они звучали в трудах многих выдающихся педагогов в разные исторические эпохи. Однако сам термин «оптимизация» возник значительно позже в конце 60-начале 70-х гг. XX века. В основе его лежит понятие «оптимизм», которое зародилось в недрах философии (Платон, Лейбниц, Гегель и др.) и произошло от лат. *optimus* - наилучший.

Сегодня оптимизация трактуется как: «процесс выбора лучшего из возможных в конкретных условиях варианта...» [5, С.59].

Основы теории оптимизации были заложены Ю.К. Бабанским, который разработал ее теоретические и методические основы. Дальнейшее развитие теория оптимизации нашла в трудах М.Н. Скаткина, Г.А. Победоносцева, М.М. Поташника, С.У. Батышева, И.П. Раченко, Б.С. Гершунского и др., раскрывших содержание и закономерности оптимизационного процесса.

Сегодня концепция оптимизации педагогического процесса - это целостная, относительно завершенная система, охватывающая широкий круг явлений и опирающаяся на методологические (диалектический, системный подход); педагогические (исследования, посвященные изучению сравнительной эффективности разных методов обучения; работы по научной организации педагогического труда) и психологические (оптимизация как - интеллектуально-волевой акт принятия и осуществления наиболее рационального решения определенной учебно-воспитательной задачи) основы и получившая рассмотрение в контексте теории обучения, воспитания и управления образовательными системами.

Мы считаем, что теоретические основы оптимизации социального развития дошкольников в условиях детского дома должны базироваться на следующих теоретических положениях:

Тщательный **отбор содержания образования**, ориентированного на особенности развития детей-сирот и учет потребностей их развития. Отбор содержания образования для данного контингента детей должен осуществляться с учетом социологических оснований содержания образования, которое проявляется в ориентации на учет предыдущего опыта ребенка и конкретных условий проживания в детском доме. Данное требование обусловлено значительным расхождением условий, предшествующих попаданию детей в сиротские учреждения и последствиями этого для их личностного развития, той разницей в личностных характеристиках, с которой дети поступают в детский дом и своеобразием социальной ситуации воспитания в условиях детского дома.

При отборе образовательного содержания необходимо учитывать культурологические основания, которые предполагают ориентацию в работе с детьми





на ментальность и культуру того народа, к которой принадлежит и в которой живет ребенок. Этнокультурные корни человека оказывают огромное влияние на его личностное становление. Дети-сироты часто оказываются отрезанными от своих этнокультурных корней, что обедняет процесс их социального становления. Поэтому при отборе содержания образования в условиях детского дома считаем необходимым знакомить детей с их этнической культурой и культурой того народа, в условиях которого они воспитываются. Такой подход способствует не только повышению общей культуры, но и формированию таких личностных качеств как патриотизм, толерантность, интернационализм.

При отборе содержания образования в условиях детского дома фундаментальное значение приобретает ориентация на гуманистические основания, под которыми понимается приоритет в воспитательно-образовательной работе общечеловеческих гуманистических ценностей. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, очень рано сталкиваются с негативными, антигуманными проявлениями социальной жизни и воспринимают их как эталон (тем более, что часто носителями этих проявлений являются близкие для них люди - родители, другие значимые взрослые). В силу восприимчивости и эмоциональности возраста дети очень быстро присваивают эти нормы как руководство к поведению и ждут соответствующего отношения от окружающих. В связи с этим актуализируется задача гуманизации образования в условиях детского дома и переориентации детей на гуманистические ценности.

Важное значение в образовательной работе с детьми имеет **методический аспект**. А.В.Луначарский, говоря о значении методических подходов, писал: «От метода преподавания зависит будит ли оно возбуждать в ребенке скуку, будет ли преподавание скользить по поверхности детского мозга, не оставляя в нем почти никакого следа, или наоборот, это преподавание будет восприниматься радостно, как часть детской игры, как часть детской жизни, сольется с психикой ребенка, станет его плотью и кровью» [3, 256 с.].

В условиях детского дома выбор методов работы с детьми так же имеет определенную специфику. В настоящее время взаимодействие в условиях детского дома носит характер «воздействия», а не сотрудничества. Такой подход ставит ребенка в пассивную позицию объекта воспитания. Необходимо построение взаимодействия с детьми с учетом принципа *диалогизации* воспитательно-образовательной работы. Педагог должен не просто воздействовать на воспитанника, а «слышать» его, учитывать его мнение и включать во взаимодействие, ставя в субъектную позицию. Это формирует в детях социальную уверенность, активность, улучшает качество взаимодействия, повышает взаимное доверие.

Ввиду того, что детским домам необходимо решать широкий спектр задач социальной реабилитации, адаптации, личностного развития детей и реализации разных направлений работы в соответствии с ними (оздоровление, психологическая гармонизация личности, образовательная деятельность и т. д.) очень остро встает вопрос о системности и систематичности воспитательных воздействий. Реализация принципа системности в работе с детьми-сиротами предполагает продуманное сочетание разных направлений работы, определение в соответствии с ними оптимальных форм и методов взаимодействия с учетом принципа выделения доминирующих целей. Системность в организации работы в условиях детского дома предполагает и комплексность методов, которые включают в себя практические методы; методы, направленные на развитие психических процессов ребенка; опыт и экспериментирование и игру. В зависимости от конкретной задачи тот или иной метод может выступать ведущим. Однако, учитывая специфические особенности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей считаем необходимым активно включать детей в разнообразную деятельность, т.е. реализацию деятельностного подхода в воспитании.

Большое значение в условиях детского дома имеет грамотный подбор **организационных форм** работы с детьми, предполагающий сочетание фронталь-



ных, подгрупповых, индивидуальных форм, каждая из которых важна и несет свои функции. Работа со всей группой способствует развитию коллективных начал личности ребенка, его коммуникативных умений, что особенно важно в связи с тем, что ребенку с дошкольного возраста необходимо приобретать опыт жизни в коллективе, в обществе. Он с малых лет должен научиться видеть рядом других людей, понимать их чувства, переживания, быть способным и готовым помочь другому. При этом очень важно воспитать чувство собственного достоинства, адекватную самооценку, которые позволят ему найти свое достойное место в социуме. Вместе с тем, в условиях детского дома особое место имеет индивидуальная работа с каждым ребенком с учетом его личностных особенностей и жизненного опыта. Необходимо сочетание разных форм работы внутри детского дома и за его пределами. Внутри детского дома это взаимодействие: ребенок - взрослый; ребенок - ребенок; ребенок - группа; группа - группа, а за пределами детского дома: ребенок - широкий социальный мир.

Огромное значение в условиях детского дома имеет межвозрастное взаимодействие детей под руководством взрослого. Организация такого взаимодействия требует особого внимания педагога.

Важным аспектом оптимизации работы в условиях детского дома является педагогический мониторинг, как система диагностики качества образования. Мониторинг - важная составляющая, которая позволяет отслеживать динамику развития и своевременно вносить коррективы. В условиях детского дома мониторинг должен осуществляться с учетом индивидуального опыта развития каждого ребенка. Направления мониторинга могут быть те же, что и для детей из семьи, но содержание должно быть ориентировано на особенности развития сирот. Ребенок- сирота не просто отстает от сверстника из семьи, а качественно отличается от него. Мониторинг должен быть ориентирован на это качественное отличие. Необходима разработка специальных методик мониторинга для данного контингента детей.

### **Библиографический список**

1. Градусова С.Е. Социально-педагогическая реабилитация детей дошкольного возраста в детском доме., М., 2002.
2. Котосонова Н.А. Социализация детей, оставшихся без попечения родителей, в процессе игровой деятельности: автореф. дис...канд. пед. наук – М., - 19с.
3. Луначарский А.В. О воспитании и образовании. М., 1976. 256с.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика. –М.: Академия, 1999. – 95с.
5. Петров С.М. Детский дом – школа для детей-сирот в новом образовательном пространстве /С.М. Петров //Дефектология. – 2001. -№1. – С.56-59.

### **Bibliography**

1. Gradusova S.E. Socio-pedagogical rehabilitation of preschool children in the orphanage., Moscow, 2002.
2. Kotosonova N.A. The socialization of children without parental care, in the gaming activities: Author. dis ... cand. ped. Sciences-M., - 19с.
3. Lunacharsky A.V. About care and education. M., 1976. 256s.
4. Mudryk A.V. Social pedagogy. -M. Academy, 1999. - 95с.
5. Petrov S.M. Orphanage - a school for orphans in the new educational space / SM Petrov // Defectology. - 2001. - № 1. - P.56-59.



---

---

**ФИЛОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ**

**УДК 8.81-116**  
**ББК 487:31**

**Алиева Нармин Абульфаз кызы**

кандидат филологических наук,

доцент

старший научный сотрудник

Национальная академия наук Азербайджана

г.Баку

**Alieva Narmin Abulfaz kyzy**

Candidate of Philology,

Associate Professor

Senior Researcher

The Azerbaijan National Academy of Sciences

Baku

[info@aspirantura.kiev.ua](mailto:info@aspirantura.kiev.ua)

**Структурно-синтаксические связи в простом предложении**

**Structural-syntactic relations in simple sentence**

Статья посвящена структурному синтаксису. В ней излагаются проблемы, касающиеся синтаксических связей в простом предложении. Структурный синтаксис изменил порядок установления синтаксической связи между членами простого предложения. Синтаксические связи в структурном синтаксисе исследуются по другому принципу. По Л. Теньеру, слова в простом предложении группируются вокруг определенных слов. Он называет это узлом, а слово, образующее узел, – ядром. Синтаксические связи в простом предложении устанавливаются между членами узла. Эти связи рассматриваются в глагольном, субстантивном, адъективном, наречном узлах. Так как связи устанавливаются по иерархической лестнице, то количество подчиненных ядру узла элементов уменьшается, то есть глагол имеет большее количество элементов. В статье материалы приведены из разносистемных языков, в том числе из азербайджанского.

The article is devoted to the structural syntax. The article deals with the problems related to syntactic connections in the simple sentence. Syntactic connections in the structural syntax are researched by means of other principle. According to the view of L. Ten'er, the words in a simple sentence are grouped around certain words. He calls it a knot, and the word of appearing knot is called core. The syntactic connections in a simple sentence are established between the members of the knot. These connections are considered in verbal, substantive, adjective and adverbial knots. Taking into account that the relations are set according to hierarchical stairs, the quantity of subordinate elements of knots is decreased from the core, i.e. the verb has the big

quantity of elements. The materials in the article are taken from different systems of language, including from Azerbaijani language.

**Ключевые слова:** член узла, синтаксические связи, ядро, словосочетание, согласование, препозиционный, управляющий элемент.

**Key words:** knot member, syntactic connections, core, word-combination, concordance, prepositive, control element.

Структурная лингвистика, возникшая в 1929 году в недрах фонетики и морфологии, в 1950–1960-х годах проникает и в синтаксис. Как известно, в классической грамматике с древнейших времен – от древнегреческой грамматики до настоящих дней – между членами предложения устанавливается два типа связи: сочинительная и подчинительная. Если члены предложения самостоятельны, не зависят друг от друга, такая связь называется сочинительной. Обычно она существует между однородными членами простого предложения. В подчинительной связи один член предложения или зависит от другого, или объясняет его, или дополняет, или определяет его. В классическом синтаксисе указывается на три типа подчинительной связи: согласование, управление и примыкание.

По Л. Теньеру, слова в простом предложении группируют вокруг определенных слов, формирующих некое гнездо, которое он называет узлом, а главное, образующее, слово в узле – ядром. Таким образом, синтаксические связи в простом предложении устанавливаются между членами узла.

Узлы разные исследователи определяют по-разному. Например, Л. Теньер устанавливает в простом предложении четыре узла – субстантивный, глагольный, адъективный и наречный узел [Теньер]; авторы книги «Структурный синтаксис английского языка» выделяют шесть таких узлов в двух группах: 1) именная группа – субстантивные, адъективные и местоименные группы и 2) глагольная группа – дополнение, обстоятельства и адвербиальные группы. Мы устанавливаем следующие узлы: 1) субстантивный узел – сюда входят сочетания имен существительных и местоименный, 2) адъективный узел – содержит



определения (имена прилагательные), 3) глагольный узел, 4) местоименный узел и 5) наречный узел – группы примыкания.

**Субстантивный узел.** Основой именного предложения является субстантивный узел. Субстантивный узел образует предложение тогда, когда не входит в состав синтаксической единицы более высокого ранга. Если в предложении не употребляется глагол, вернее, если сказуемым в нем выступает не глагол, тогда субстантивный узел составляет предложение. В языке субстантивное предложение употребляется чаще всего для описания. *Субстантивный узел* – это такое сочетание слов, где имя существительное, подчиняя себе несколько элементов, создает замкнутую единицу; основным и управляющим членом такой единицы является имя существительное. Слово, которое объединяет вокруг себя другие слова и управляет ими, называется ядром сочетания. В субстантивном узле ядром является имя существительное.

Между членами субстантивного узла, подчиняющимися существительному, имеется атрибутивная связь. Например, в предложении *Yaşıl işıq açığı yolu göstərir* (Зеленый свет показывает открытую дорогу) слово *yaşıl* (зеленый) определяет слово *світ*, без которого предложение теряет свой смысл. Если заменить это слово словом *qırmızı* (красный), то значение предложения изменится, так как *qırmızı işıq* (красный свет) имеет противоположное значение – дорога закрыта.

Если от ядра зависят несколько членов узла, то связь между ядром и членами может осуществляться двумя способами. При последовательном подчинении создается иерархия синтаксических уровней. Это приводит к углублению синтаксической перспективы узла [Иофик, с. 145].

Распространение может быть и препозиционным, и постпозиционным. В препозиционном распространении выделяются следующие модели:

- a) Adv + Adj + N – a remarkably handsome man;
- b) Det + N's + N – our visitor's face;
- c) Adj + N's + N – a rich man's toy [Структурный синтаксис ..., с. 36].

При последовательном подчинении связь между членами является ступенчатой, ведущим членом выступает самый верхний член, остальные зависят от него.

В узлах с постпозиционным распространением можно выделить следующие модели:

- 1) N + Pr N + Pr N – a credit to the name of Brodle;
- 2) N + Pr N + Det – the need of some distraction;
- 3) N + Pr N + Adj – the result of long practice;
- 4) N + Pr N + N's – a list of company's personnel;
- 5) N + Pr N + V – a sing of conspiracy directed;
- 6) N + Pr N + C – the fingers of the gloves he carried [Структурный синтаксис ..., с. 37].

Независимо от объема узла в нем имеется два синтаксических уровня: 1) ведущий уровень и 2) уровень зависимостей. Самый отдаленный член от ядра – местоимение, а самый близкий – существительное.

Субстантивный узел может создавать связи в разных направлениях: с помощью опускающихся связей управлять атрибутивным определением, а с помощью поднимающихся связей – предикативным определением; с помощью горизонтальных связей управляет, а с помощью структурно-семантических связей – обращением.

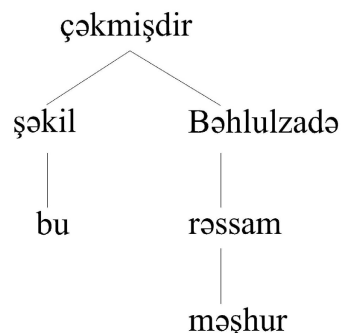
**Глагольный узел.** Каждый управляющий элемент со своими подчиненными элементами составляет систему, которая в структурном синтаксисе называется узлом. Связь между членами узла может быть как контактной, так и бесконтактной. В узле каждый подчиненный элемент (член узла) разделяет судьбу своего управляющего. Рассмотрим одно предложение и его трансформацию: *Gənc gözəl qız bu füsunkar nəğməni oxuyur* и *Bu füsunkar gənc gözəl qız tərəfindən oxunur*.





Как и синтаксические связи, члены узла располагаются друг над другом, и связь между ними составляет иерархию связей: *Bu gənc gözəl qız bu qədim füsunkar nəğməni oxuyur.*

Когда управляющее слово (прямо или косвенно) подчиняет все слова в предложении, то такой узел называется центральным. Если в предложении имеется глагол, вернее, если в роли сказуемого выступает глагол, то центральным узлом предложения является глагольный узел. Часто центральный узел отождествляют со всем предложением. Тогда центральными узлами могут быть и субстантивный, и адъективный, и наречный узлы. Как сказано выше, члены узла связываются линиями. «Совокупность линий, изображающих синтаксические связи, образуют стемму (схему. – Н.А.). Возьмем нижеследующую схему:



Чтобы преобразовать этот структурный порядок в линейный, нужно знать следующее: 1) слово *bu* (этот) подчиняется слову *şəkil* (картина), а оно – слову *çəkmişdir* (нарисовал); 2) слово *məşhur* (известный) подчиняется слову *rəssam* (художник), которое, в свою очередь, – слову *Bəhlulzadə*, а оно – слову *çəkmişdir* (нарисовал). Получается следующее предложение: *Bu şəkli məşhur rəssam Bəhlulzadə çəkmişdir* (Эту картину нарисовал известный художник Бахлулзаде).

Для большинства европейских языков, как уже сказано, центральным узлом предложения является глагольный узел. *Глагольный узел* – это своего рода маленькая драма в мире языка: как и в любой драме, глагольный узел имеет и действие, и действующие лица, и обстоятельства. В плане структурного синтаксиса действию, актерам и обстоятельству в драме в глагольном узле соответствуют глагол, актанты и сирконстанты.

Глагол является ядром глагольного узла – значит, и глагольного предложения; также он является управляющим элементом всего глагольного предложения.

Грамматисты – сторонники логического направления утверждают, что центром любого простого предложения является глагол. Другие выступают против этого положения и указывают, что существуют и субстантивные, и адъективные, и наречные предложения. По нашему мнению, вопрос поставлен неправильно: если вместо слова *любого* поставить словосочетание с глагольным сказуемым, то все будет на своих местах: центром простого предложения с глагольным сказуемым является глагол. Поэтому не правы немецкие языковеды Morhof [Morhof] и Gottsched [Gottensched], которые дали существительному название «главное слово», а прав азербайджанский языковед А. Демирчизаде, который называет сказуемое главным членом предложения. Что касается актантов и сирконстантов, то они непосредственно подчинены глаголу.

**Адъективный узел.** Чем выше валентность слова, тем больше у него сочетаемости. Валентность у глагола выше, чем у субстантива, поэтому число возможных видов подчиненных элементов у субстантива больше, чем у субстантива, в свою очередь валентность, то есть сочетаемость, у субстантива больше, чем у прилагательного, поэтому число возможных видов подчиненных элементов у имени существительного больше, чем у имени прилагательного.

Во всех языках мира в качестве подчиненного элемента прилагательного выступает наречие. Это качество необходимо для определения наречия: часть речи, которая определяет движение или состояние (то есть глагола), входит в глагольный узел, а наречие, определяющее качество (то есть прилагательного), входит в адъективный узел. Наречие в функции подчиненного элемента в таком узле в схеме представляется под прилагательным и соединяется с прилагательным вертикальной линией синтаксической связи:

çox	very	gut	хорошо	çox
gözəl	good	sehr	очень	ve

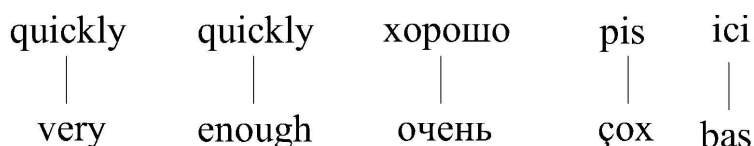


Обычно в большинстве языков в письменной или устной речевой цепи наречие предшествует прилагательному, то есть находится в препозиционном положении: азерб. – *çox (olduqca)*, рус. – очень хороший, англ. – *very good*, нем. – *sehr gut*, талыш. – *ve çox* и т. д. Талышский язык входит в иранскую группу индоевропейской семьи языков, в нем наречие стоит в препозиционном положении по отношению к прилагательному. А во входящем с ним в одну группу персидском языке наречие по отношению к прилагательному находится в постпозиционном положении: *ğəşənge* (красивый) *be seyar* (очень), то есть очень красивый. Не только в персидском языке, но и в других языках иранской группы, да и вообще в языках с центробежным порядком следования элементов (французском, маорийском, самоанском и др.), наречие следует за прилагательным. Независимо от занимаемой позиции синтаксическая связь между прилагательным и наречием в схеме указывается вертикальной линией.

Прилагательное имеет способность подчинять себе наречие – сирконстант. По этой способности оно в некоторой степени близко к глаголу, поэтому может выполнять функции сказуемого. В этой функции прилагательное находит отражение в определении предикативного прилагательного. Дело в том, что в некоторых индоевропейских языках, например русском, прилагательные употребляются в двух вариантах: в полном и усеченном (кратком). В русской лингвистической литературе они называются полными и краткими и часто выполняют в предложении функцию сказуемого, то есть предиката. Например: «Вскоре он уже был готов вступить в борьбу за престол». Поэтому в западноевропейской лингвистической литературе краткие прилагательные часто называются предикативными прилагательными. Следует отметить, что глагол управляет и актантами, и сирконстантами, а прилагательное – только сирконстантами.

**Наречный узел.** Наряду с субстантивами, глаголами и прилагательными наречия, которые в глагольных узлах выступают независимыми, могут образовывать наречные группы, которые в структурном синтаксисе часто называются наречными узлами. В таких узлах наречие является ядром узла, образует

адвербиальные сочетания и имеет зависимые от него компоненты. В индоевропейских языках зависимые компоненты в адвербиальных сочетаниях по отношению к наречию могут выступать и в препозиции – левым распространением (например, *very quickly, too soon* – в английском, *очень хорошо, слишком поздно* – в русском языке), и в постпозиции – правым распространением (например, *quickly enough* – в английском языке), а в тюркских языках, в том числе в азербайджанском, зависимые компоненты по отношению к наречию выступают только в препозиции – левым распространением: *olduqsa uaxşı* (очень хорошо), *çox pis* (очень плохо). Но и в первом, и во втором случае связь между наречием и зависимыми компонентами в схемах указывается вертикальными линиями:



Наречные узлы могут состоять из двух, трех и четырех компонентов. Они называются, соответственно, двух-, трех- и четырехчленными сочетаниями.

Исследователи указывают, что теоретически число наречий, подчиненных друг другу, не ограничено. Л. Теньер пишет: «Начиная с того момента, как мы опустили по иерархической лестнице синтаксических узлов до уровня наречия, теоретически ничто не ограничивает число наречий, подчиненных друг другу. Тем не менее каскады из трех наречий, зависимых друг от друга, редки» [Теньер, с. 202]. Значит, о четырех и более членных сочетаниях наречий во французском языке и говорить не стоит. Автор книги объясняет этот факт следующим образом: «Подобные обороты тяжелы потому, что тяжелы по форме наречия на *-ment*. Это становится очевидным еще и потому, что последовательность из двух наречий на *-ment* практически невозможна» [Теньер, с. 202]. А вот авторы книги «Структурный синтаксис английского языка» пишут о двух-, трех- и четырехчленных наречных сочетаниях, то есть о наречных уз-



лах, и подробно исследуют все три их типа [Структурный синтаксис..., с. 55-56]. Стоит отметить, что в азербайджанском языкознании специальных работ, посвященных исследованию наречий, в том числе наречных узлов, нет. Только в одной работе – в монографии Ю. Сейидова «Словосочетание в азербайджанском языке» [Seyidov] – на 1,5 страницах исследуются наречные словосочетания.

Выводы. Субстантивы, глаголы, прилагательные и наречия организуют своеобразные группы, которые в структурном синтаксисе называются узлами: субстантивный узел, глагольный узел, адъективный узел и наречный узел. По иерархической лестнице узлов – глагольный узел, субстантивный узел, адъективный узел и наречный узел – количество элементов, подчиненных ядру узлов, уменьшается, то есть глагол имеет самое большое количество, а наречие – наименьшее количество подчиняющихся элементов. В сущности, каждый узел образует своеобразное предложение: глагольный узел, субстантивный узел, адъективный узел и наречный узел.

#### **Библиографический список**

1. Засорина Л.Н. Введение в структурную лингвистику. – М. : Высшая школа, 1974. – 319 с.
2. Иофик Л.Л. Сложное предложение в новоанглийском языке. – Л.: Изд. ЛГУ, 1968. – 214 с.
3. Ревзин И.И. Современная структурная лингвистика. – М. : Наука, 1977. – 264 с.
4. Структурный синтаксис английского языка. – М., 1972. – 132 с.
5. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. – М., 1966. – 656 с.
6. Dəmirçizadə Ə. Cümlə üzvləri. – Bakı, 1948. – 276 с.
7. Gottsched Ch. Grunledung einer deutschen Sprachkunst. – Leipzig, 1784. – 318 с.
8. Morhof D.Y. Unterricht von der deutschen Sprache. – Kiel, 1682. – 268 с.
9. Rəcəbli Ə. Struktur dilçilik. – Bakı : Nurlan, 2005. – 320 с.
10. Seyidov Y. Azərbaycan dilində

#### **Bibliography**

- 1 Zazorina L.N. Introduction to structural linguistics. - M.: Higher shkola, 1974 - 319 p.
- 2 Iofik L.L. Complex sentence in the New England language. - A .: Publishing. LSU, 1968 - 214 p.

- 3 Revzin I.I. Modern structural linguistics. - Moscow: Nauka, 1977 - 264 p.
- 4 Structure of English syntax. - M., 1972 - 132 p.
- 5 Theniers L. Fundamentals of structural syntax. - M., 1966 - 656 p.
6. Dəmirçizadə Ə. Cümlə üzvləri. - Bakı, 1948. - 276 p.
7. Gottsched Ch. Grunledung einer deutschen Sprachkunst. - Leipzig, 1784. - 318 p.
8. Morhof D.Y. Unterricht von der deutschen Sprache. - Kiel, 1682. - 268 p.
9. Rəcəbli Ə. Struktur dilçilik. - Bakı: Nurlan, 2005. - 320.
10. Seyidov Y. Azərbaycan dilində



УДК 81'37  
ББК 71.0

**Додуева Аминат Таубиевна**  
доктор филологических наук,  
профессор  
кафедра балкарского языка  
Кабардино-Балкарский государственный университет  
г. Нальчик

**Dodueva Aminat Taubievna**  
Doctor of Philology,  
Professor  
Chir of Balkarian language  
Kabardino-Balkarian State University  
Nalchik  
daminat57@mail.ru

**Функциональные возможности послелогов в репрезентации пространственных значений в карачаево-балкарском языке**  
**Functional opportunities of the postpositions in representation of the spatial relationships semantics in the Karachai-Balkar language**

В данной статье рассматриваются пространственные отношения, выражаемые послеложными сочетаниями в карачаево-балкарском языке. Послелогои употребляются в формах пространственных падежей: дательно-направительном, местном и исходном и репрезентируют соотнесение объекта с локализатором. Отыменные послелогои сохраняют семантику знаменательных слов.

The article deals with spatial relationships, expressed by postposition combinations in the Karachai-Balkar language. Postpositions are used in the forms of the spatial case: dative-directive, local and initial and represent the correlation between the object and the localizer. Postpositions formed from a noun keep the semantics of significant words.

**Ключевые слова:** послеложное сочетание, лексическое значение, категория пространственности, локум, локализуемый объект, дательно-направительный падеж, формообразовательная парадигма, первичное значение.

**Ключевые слова:** postposition combination, lexical meaning, category of space, locum, locative object, dative-guiding case, form-building paradigm, primary meaning.

Категория пространственности представляется как категория пространственной локализации, т.е. соотнесение какого-либо предмета (действия, признака) с точкой пространства (места, локума), в которой осуществляется его бытие. Термин локализация применяется и к статическому соотнесению пред-

мета или ситуации с пространством (локализуемый объект и локализатор) и к динамическим пространственным отношениям (перемещение - т.е. динамика пребывания объекта в пространстве).

Название частей тела человека со временем в силу материальной конкретности мышления древнего человека в порядке расширения значения слова по ассоциации сходства и смежности переносились на ближайшие предметы, окружающие людей, т.е. люди стали говорить, например, о боке, спине, животе дома... [6: 8-9].

Провести границу между данными словами и их однозначными прототипами чрезвычайно трудно: их служебное значение, особенно пространственное, в значительной степени мотивировано лексическим значением производящих именных основ, они частично сохранили именную формообразовательную парадигму. Большая часть служебных слов в той или иной мере сохраняет семантику знаменательных слов [1: 184; 7: 39-51; 4: 189; 6: 3-4]: **тау бели** - *седловина горы* (букв.: *поясница горы*), **тау этеги** - *подножье горы* (букв.: *подол горы*) и т.п. Эти слова употребляются с аффиксом принадлежности 3-го л. ед. ч. Ряд таких имен подвергается лексикализации и превращается в наречные образования типа **аллында** - *до, прежде*, **тышында** - *снаружи, на улице*. В результате дальнейшего семантического развития эти слова стали обозначать и временные, каузальные значения и т.п.

В репрезентации пространственных значений значительными функциональными возможностями характеризуются послелоговые и послеложные сочетания. Послелоговые близки по своим функциям падежам, но они выполняют функции как реляторов, так и конкретизаторов, передавая ряд частных топологических значений.

Послелог актуализирует всегда какую-то часть трехмерного пространства, определенный его аспект и служит показателем отношений между предметами, один из которых является локализуемым предметом, а другой - локализатором.





К пространственным послелогам в карачаево-балкарском языке относятся собственно послелог **таба** - *к, по направлению к, дери* - *до, вплоть до*; **сайын** - *к, еже..., в каждый (юй сайын - в каждый дом), бла* - *с, по, через, посредством, на*.

Послелог **таба** передает направление поступательного движения, употребляется в формах пространственных падежей: **табагъа, табада, табадан** и выражает направление движения, место распространения действия предмета и т.д.: **Адамла, бир бирге ал бермей, жюклерин сермеп, вагонла таба чабышадыла** (С.Ш.). - *Схватив поклажу, не уступая друг другу (дорогу), люди бегут в направлении вагонов*.

Послелог **сайын** - *еже, каждый* с лексемами пространственной семантики передает дистрибутивное направительное значение (*в каждое место*): **Акъла юй сайын кирип айланадыла**. - *Белогвардейцы заходят в каждый дом*.

**Дери** - *до, вплоть до* в карачаево-балкарском языке встречается в трех разновидностях: **дери/деричи/деричин**. Послелог принимает форму дательного направительного падежа - **дериге/деричиге/деричиннге** и оформляет локализаторы следующих ситуативных типов: локум, к которому стремится или направляется объект локализации - конечную точку транслокации, обладает частнолокативным значением достигаемости, указывает предел в пространстве, сопостранственности с опорным локумом в конечной точке движения: **Поезд Нальчикге дери барады**. - *Поезд идет до Нальчика*.

Послелог **бла** сочетается с именами пространственного значения при глаголах движения и указывает, что действие происходит по всей протяженности пространства: **Барады арбачы къургъакъ жол бла** (Къ.Къ.). - *Едет возчик по просохшей дороге*.

Нередко это сочетание и форма винительного падежа в значении трассы взаимозаменяемы: **Солтан элге тау бла/тауну келди**. - *Солтан пришел в село горами/через горы*. Трасса - это линейный локализатор, обозначающий движение объекта локализации вдоль того пространства, которое передано

опорным локумом, при общей сопостранственности с ним (при отсутствии конкретизаторов).

Служебные имена - соотносительные послелогои специализируются и на выражении топологических значений и выполняют функцию конкретизаторов пространственных отношений. Эти имена с пространственным значением отмечены во всех тюркских языках. К ним прежде всего относят термины пространственной ориентации, связанные со сферой вокруг предмета. В центре такой ориентации находится сам человек. Большинство этих слов исторически обозначали части тела и анатомические органы человека, а затем были перенесены и на другие объекты при ориентации их в объемном пространстве. Их первичные значения в карачаево-балкарском языке: **ал** - *перед, передняя сторона*, **арт** - *зад, задняя сторона*, **тюп** - *низ, дно*, **баш** - *голова, верх*, **ич** - *внутренность, нутро*, **тыш** - *внешняя сторона*, **жан** - *бок*, **аркъа** - *спина, зад*, **орта** - *середина*, **бел** - *пояс, середина*, **ара** - *промежуток, середина*, **къыйыр** - *край, предел*, **орун** - *место*, **тёш** - *основание, корень*, **бурун** - *нос*, **тёппе** - *макушка, темя*, **бауур** - *печень*, **къююн** - *пазуха*, **сырт** - *спина, хребет*, **аркъа** - *спина*.

Для обозначения конкретного нахождения предмета используются послелогои (**юсюнде** - *на*, **башында** - *на, на поверхности*, **тёппесинде** - *на макушке*, **тюбюнде** - *под*, **жаны бла** - *вдоль*, **ортада** - *посреди*, **аллында** - *впереди, спереди*, **артында** - *сзади, позади*, **жанында** - *сбоку*, **тёгерегинде** - *вокруг* и др.) в сочетании с именем с пространственной семантикой в притяжательном падеже. Это могут быть высоко или низко расположенные предметы, предметы, имеющие протяженность. Имя является основной и независимой первичной формой выражения локализации [5; 3; 2].

От существительного **баш(ы)** - *голова, вершина, начало* в формах пространственных падежей образованы послелогои **башына**, **башында**, **башындан** и обозначают направленность действия на вершину, на верх данного предмета: **Ёхтем чыкъгъандыла жашларынг уллу Эльбрус тауну башына** (Ж.З.). -



*Смело поднялись твои сыновья на вершину великой горы Эльбрус; Бир бийик юйню башына чыгып, Кавказ табагья тансыкъ къарайма (МПА). - Поднявшись на крышу высокого дома, я обращаю свой тоскующий взор к Кавказу.*

Иногда **башына**, оторвавшись от полной схемы, может выступать синонимом послелого **сайын**: **Тюнене мен элде хар юй башына айландым**. - *Вчера я в селе обошел каждый дом (в отдельности).*

Форма местного падежа - **башында** в служебной функции употребляется в следующих случаях: а) при обозначении местонахождения предмета, лица или при совершении действия наверху, на вершине данного предмета: **Тау башында, Шыкыда, бир алапат назмучу къарт барды (Ж.З.)!** - *В горах, в Шыкы, есть замечательный старик-поэт;* б) при обозначении совершения действия около чего-нибудь, в непосредственной близости с чем-нибудь: **Тауну башында геологла ишлейдиле**. - *На вершине горы работают геологи;* в) со словами темпоральной семантики **башында** передает временное значение: **Аны кёргеним октябрьни башында эди (А.Урт.)**. - *Я это видел в начале октября.*

Форма исходного падежа - **башындан** в служебном значении указывает на исходный пункт действия: **Толгъан ай да тау башындан жарыгъын саулай бизге иеди (Ж.З.)**. - *И полная луна с вершины горы шлет нам весь свой свет.*

Данные послелого ориентируют объект относительно: а) верхней части объемного локума, выступающей над средним уровнем: дерева, лестницы, крутого берега реки, горы, обрыва: **жар башында** - над обрывом, **терек башында** - на дереве; б) пространства, прилегающего к верхней части локума: **суу башында** - *в верховьях реки, в начале реки.*

Послеложное сочетание с **башындан** - *сверху чего* равняется форме исходного падежа, выражает преодоленное пространство, имеющее форму выступа: **Жашчыкъ хуна башындан/хунадан секирди**. - *Мальчишка перепрыгнул через забор.*

Послелог **башына** - *наверх чего-либо* выражает направление вверх по локуму, имеющему вертикальную ось или верхнюю часть определенного пространства: **Жаш тауну башына чыкьды.** - *Юноша поднялся на гору.* Форма **башында** - *наверху чего-либо* выражает место локализации при ориентированности относительно вертикальной оси локума и относительно наблюдателя: субъект наблюдения находится ниже точки локализации локализуемого объекта: **Элни башында ариу межамла ишленгендиле.** - *Наверху села построены красивые здания.*

Послелог **тёгерегине/тёгерегинде** - *вокруг* в сочетании с лексемой пространственной семантики выражает: 1) трассу транслокации при опорном локуме замкнутой формы при предикате пространственной локализации с процессуальным значением: **Тюлкю тауукь орунну тёгерегине/тёгерегинде айланады.** - *Лиса ходит вокруг курятника;* 2) при предикате статической локализации сочетание с данным послелогом выражает место локализации: **Ат кьурукьну тёгерегинде тепчилдейди.** - *Лошадь переступает с ноги на ногу вокруг столба;* 3) точку установления новых пространственных отношений: **Сабийле столну тёгерегине олтурдула.** - *Дети сели за стол (вокруг стола).*

Послелог **тюбюне, аягына, этегине** и другие их падежные формы являются антонимами предыдущего послелога и выражают: 1) направление при перемещении при ориентации относительно вертикальной оси локума, который имеет верх и низ, поверхность и дно: **Аскерчиле элни тюбюне/аягына/этегине жетдиле.** - *Солдаты дошли до края/конца села;* 2) место локализации объекта ниже субъекта наблюдения: **Аскерчиле элни тюбюнде/аягында/этегинде орналдыла.** - *Воины остановились внизу/снизу/в конце селения;* 3) исходную точку движения, движения из глубины воды на поверхность, преодоленное пространство: **Кеме суу тюбюнден чыкьды.** - *Корабль всплыл на поверхность.*

Послелог **кьатына** - *близ кого-чего, к кому-чему*, **кьатында** - *рядом с кем-чем, около, возле кого-чего, вблизи, поблизости*, **жанына** - *рядом, жанын-*



да - у, возле, около, рядом с, **къатындан** - близ от кого-чего, в направлении на, **жанындан** - близ от кого-чего, со стороны от; с боковой стороны чего-нибудь выражают нахождение объекта локализации на близком расстоянии от кого-чего-нибудь; рядом с кем-чем-либо: **Ала бир бири къатында жашайдыла** (И.Г.). - Они живут бок о бок (рядом, по соседству); **Жел Минги тау жанындан къыстау уруп жетеди** (Х.Ш.). - Сильный ветер доходит со стороны Эльбруса.

Послелогои **къыйырына/къыйырында/къыйырындан** от слова **къыйыр** - край выражают нахождение кого-чего-нибудь на предельной линии, предельной части локума: **элни къыйырында** - на краю села, **столну къыйырында** - на краю, в конце стола.

Некоторые послелогои многофункциональны и обозначают части объемного локума и пространство, примыкающее к нему, и могут выражать и внутреннюю и внешнюю ориентации объекта относительно отдельных частей локума: 1) от основы **орта** - центр, середина послеложно-именные слова ориентирует объект относительно а) середины какого-либо объемного или плоскостного объекта: **ортасына, ортасында (юйню ортасында** - посередине дома); б) середины пространства, ограниченного двумя предметами - ориентирами: **Арбазны ортасында той къызыу барады** (Х.А.). - Посреди двора идут стремительные танцы.

Таким образом, основным способом соотнесения пространства локализатора с локумом в карачаево-балкарском языке являются формы локативных падежей не только имен, но и послеложных слов. Топологическая семантика локализаторов со служебными именами в различных локативных падежах зависит как от базового реляционного значения падежа, так и от функционального типа конкретизатора.

### Библиографический список

1. Дмитриев Н.К. Грамматика кумыкского языка. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1940. - 206 с.

2. Додуева А.Т. Категория пространственности и ее репрезентация в карачаево-балкарском языке: автореф. дисс. ... д-ра филол.наук. Нальчик, 2008. - 41 с.
3. Кетенчиев М.Б. Структура и семантика именных предложений в карачаево-балкарском языке: дисс. ... д-ра филол. наук. Нальчик, 2001. - 362 с.
4. Коклянова А.А. Послелогои и служебные имена в узбекском языке // Труды ИЯ АН СССР. - 1954. - Вып. III. - С. 188-211.
5. Невская, И.А. Типология локативных конструкций в тюркских языках Южной Сибири (на материале шорского языка): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Новосибирск, 1997. - 45 с.
6. Петров Н.Е. Служебные имена и послелогои в якутском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1963. - 17 с.
7. Юлдашев А.А. К характеристике служебных имен в башкирском языке // Вопросы башкирского языкознания. Уфа, 1972. - С. 140-157.

### **Bibliography**

- 1 Dmitriev N.K. Grammar kumykskogo language. M.-L. : Publ USSR Academy of Sciences, 1940 - 206 p.
- 2 Dodueva A.T. Category prostrnstvennosti and its representation in the Karachay-Balkar language: Author. diss. Dr. ... filol.nauk. Nalchik, 2008 - 41.
- 3 Ketenchiev M.B. The structure and semantics of nominal sentences in the Karachay-Balkar language: diss. ... Dr. Philology. Sciences. Nalchik, 2001 - 362 p.
- 4 A.A. Koklyanova Postpositions and service names in the Uzbek language // Works DICE USSR. - 1954 - Vol. III. - S. 188-211.
- 5 Nevsky, I.A. Typology of locative constructions in Turkic languages of South Siberia (based on Shor): Author. dis. ... Dr. Philology. Sciences. Novosibirsk, 1997 - 45.
- 6 Petrov N.E. Administrative names and postpositions in the Yakut language: Aw-toref. dis. ... Candidate. Philology. Sciences. L., 1963 - 17.
- 7 Yoldashev A.A. On the characterization of the service names in the Bashkir Bashkir // Questions linguistics. Ufa, 1972 - S. 140-157.



УДК 811.512.144

ББК – 81.2 Кум - 3

**Качалаева Мадина Алимсолтановна**

соискатель

кафедра дагестанских языков

Дагестанский государственный педагогический университет

г.Махачкала

**Kachalaeva Madina Alimsoltanovna**

Competitor for Candidate degree

of Daghestani Languages Department

of Daghestan State Pedagogical University

Makhachkala

[appoev74@mail.ru](mailto:appoev74@mail.ru)

**Структурно-семантические особенности модальных ФЕ в кумыкском  
и английском языках**

**Structural and semantic features of modal phraseological units in the  
Kumyk and the English languages**

В статье рассматриваются вопросы семантики модальных ФЕ в кумыкском и английском языках. Также исследуются проблемы структурной организации и структурных изменений модальных ФЕ. Уделяется внимание многообразию языковых средств выражения категории модальности в кумыкском и английском языках.

The article deals with the issues of semantics of modal phraseological units in the Kumyk and the English languages. The structural organization and questions of structural changes are also examined. Attention is paid to the variety of linguistic means of expression the category of modality in the Kumyk and the English languages.

**Ключевые слова:** модальная фразеологическая единица, семантика, структурные модели, вариативность, средства выражения категории модальности, межъязыковые соответствия, межъязыковые различия.

**Key words:** modal phraseological unit, semantics, structural models, variability, means of expressing the category of modality, interlinguistic counterparts, interlinguistic differences.

Категория модальности носит универсальный характер и принадлежит к числу основных языковых категорий. Количественные наблюдения свидетельствуют о широком распространении данного явления в двух сравниваемых языках. В разное время категорией модальности занимались Виноградов В.В. [1], Пешковский А.М.[2] и др. Впервые лексико-грамматическим средствам выражения модальности в кумыкском языке посвящена диссертация Муратчаевой

Ф.А.[3] Тем не менее до сих пор открытыми остаются вопросы, связанные с пониманием сущности модальности, с определением границ этой категории.

В данной статье предпринята попытка сравнить языковую природу модальных ФЕ кумыкского и английского языков с учетом их семантической структуры. Все рассматриваемые примеры отобраны методом сплошной выборки из словарей кумыкского и английского языков [4-7] Примеры контекстуального употребления модальных ФЕ заимствованы из материалов кумыкской периодической печати [8, 9] и английского национального корпуса [10]

Модальные ФЕ выражают разные виды отношения высказывания к действительности, а также разные виды субъективной оценки сообщаемого. Они имеют постоянный состав компонентов и целостное значение, в предложении выполняют роль вводных конструкций.

Модальные ФЕ – довольно обширный (свыше 100 единиц в сравниваемых языках) быстро пополняющийся класс лексических единиц. В сравниваемых языках межъязыковое сходство проявляется в одинаковом использовании модальных ФЕ для выражения: 1. эмоционального отношения говорящего к высказыванию; 2. отношения говорящего к действительности; 3. эмоционально-интеллектуального состояния человека.

Сходство проявляется и в наборе фразеосемантических групп. Самой многочисленной группой являются ФЕ, выражающие эмоциональное отношение говорящего к высказыванию. Нами были выделены семантические группы, выражающие радость, раздражение, нетерпение, досаду, удивление и др.:

*Аллагъгъа шюкюр* «слава богу», *thank God* «слава богу»

*(Аллагъгъа шюкюр, буссагъатгъы вакътиде Къалсын Агъавович яшларыны яшларындан къуванып, дос-къардашына къатнап алдын йимик яшавдан къуванып яшап тура. (Къумукъ тюз, 21.08.2009) [Слава богу, в настоящее время Калсын Агавович радуясь от внуков, общаясь с родственниками, как и прежде, живет, радуясь жизни.]('We don't have a television, **thank God**', explained one member. (BNC AJV 329)*





Нередко английские модальные ФЕ несут в себе несколько смысловых оттенков, могут употребляться для выражения различных эмоций (напр., ФЕ *what (why или how) in God's name (informal)* «боже мой, господи, ради всего святого» выражает гнев, досаду, удивление). Модальные ФЕ могут выступать в речи как самостоятельное предложение в ответ на что-либо высказанное ранее: *дюр гьали!* «да ну!», *Good Heavens* «боже мой!, о боже!»

Другой довольно обширной группой являются модальные ФЕ, выражающие отношение говорящего к действительности. Можно выделить семантические группы со значением оценки сообщаемого, которая может иметь большую или меньшую степень уверенности; указания на источник сообщения; указания на порядок мыслей и их связь; замечания о способах оформления мыслей; привлечения внимания собеседника к сообщаемому:

*кюйге къарагъанда* «разг. по-видимому», *ойлашып къарагъыз* «судите сами», *without question* «вне сомнения», *by the way (spoken)* «кстати, между прочим, к слову сказать»:

*(Кюйге къарагъанда, ерли бир къарт адам яхшы кеп чекген сонг уьуне къайтагъанда, отлавлукъда протез тишлерин тюшюрген болма ярай. (Елдаш 22.04.11) [По-видимому, один местный старый человек повеселившись, возвращаясь домой, на пастбище, может быть, уронил свои зубные протезы.] (Ойлашып къарагъыз, таза адам сюнкюге ябушгъан хамурну къоямы дагъы? Елдаш 15.03.2012) [Судите сами, чистоплотный человек разве оставит прилипшее к лохани место?] ((Staffing levels and costs are, **without question**, too high and must be reduced. (BNC, A7F 370)(It's a complement, **by the way**: Philippa is my next-door neighbour and startlingly beautiful. (BNC, CA3 183)*

Эмоционально-интеллектуальное состояние человека передается при помощи следующих ФЕ со значением раздумья, похвалы, упрека и др.:

*тюшюммю яда тюлюммю* «во сне иль наяву», *яхшы елгъа бар* «счастливого пути», *in all (или good) conscience=in conscience* «по совести», *to someone's credit* «к (ч-л) чести»

(*Асият бугюнню аривлюгюне инанып битмей, тюшюмю яда тюллюмю экен деп ойлаша. (Къумукъ тюз, 20.02.2009) [Асият сегодняшней красоте не верит, во сне иль наяву ли размышляет.]Гъали уьюнге къайт, яхишы адам, яхишы елгъа бар, - дей къарт. (Къумукъ тюз, 7.08.2009) [Теперь возвращайся домой, хороший человек, счастливого пути, -говорит старик.](In all conscience, I can't tell my staff that everything's all right. (BNC, AAB 119)*

При помощи модальных ФЕ передаются тонкие оттенки значений. Мы отметим лишь некоторые из них: (вежливость): *хатиринг къалмасын* «не в обиду будь сказано», *dare I say it* «(по)смею сказать, заметить...»; боюсь вас разочаровать, но...»; (эмфаза): *уьстевюне уьч къалач* «в придачу», *needless to say* «само собой разумеется; естественно» и др.

Модальные ФЕ сравниваемых языков отличаются небольшой степенью идиоматичности или отсутствием ее, большая часть ФЕ мотивированы. Они представляют единое целое в семантическом плане (напр., *сени ерингде бусам* «на вашем месте», *in conclusion* «в заключение») Вместе с тем, среди английских модальных ФЕ встречаются такие, понимание значения которых затруднено: *honest Injun!* (AE) (spoken) «честное слово!, ей-богу!» [Injun искаженное Indian]. Нужно отметить, что редко лексемы в английских модальных ФЕ употребляются в своем устаревшем значении (напр., такое мы наблюдаем в отношении лексемы *blush* со значением “a look, a glance” (mid.14 c.) в ФЕ *at first blush* «с первого взгляда, поначалу, по первому впечатлению»)

С точки зрения лексического наполнения в кумыкском и английском языках наблюдается одинаково широкое употребление исконной лексики в модальных ФЕ. Компоненты в кумыкских модальных ФЕ с точки зрения происхождения являются в подавляющем большинстве общетюркскими словами: иш, къара, айтмакъ, гез, этмек и др.[15], в английском языке большая часть компонентов генетически восходит к староанглийским словам: *know, care, the, in, all* и др.[16] В английском языке больше заимствованных ассимилирован-



ных слов, в основном это слова французского происхождения: afraid, account, actuality, addition и др.

Компонентами модальных ФЕ в сравниваемых языках могут быть слова как служебных, так и знаменательных частей речи.

Кумыкский и английский языки отличаются развитой системой модальности. Богатство синтаксических ресурсов языка проявляется при помощи языковых средств. Отметим некоторые из них.

Модальные частицы широко представлены в кумыкском языке. Они приносят различные оттенки значения в отношении всего предложения или отдельной его части. Так, например, при помощи вопросительных частиц -мы(-ми), -му(-мю) передается удивление (напр., *тюшюммю-тюлюммю* «во сне иль наяву»), отрицательная частица *тюгюл* актуализирует сему отрицания (напр., *инанмасдай иш тюгюл* «как не поверить»), функциональные частицы *да(де)*, *екъ*, *болуп* и др. участвуют в образовании большого числа модальных ФЕ (напр., *Аллагъгъа уллу болуп бармасын* «пусть Аллах простит меня за сказанное», *суйсенг де-суймесенг де* «хочешь не хочешь», *эп екъ* «ничего не поделаешь») и др.

В английском языке языковыми средствами выражения модальности являются модальные глаголы *must*, *should* (напр., *if you must know* «если уж вы хотите так знать; если вам это так интересно», *I should say (spoken)* «1. я думаю, я полагаю, я считаю; 2. ничего себе, нечего сказать»), глаголы с модальным значением *need*, *dare* (напр., *if need be (BE if needs be)* «если понадобится», *I dare say (spoken)* «(очень) возможно, вероятно, пожалуй; может быть, не без того»), связанные выражения *I am sure* (или *to be sure*) (spoken) «несомненно, разумеется, конечно; ей-богу, право» и др.

Модальные ФЕ сравниваемых языков разнообразны по структурной организации. Все рассматриваемые ФЕ являются синтаксическими конструкциями, состоящими минимум из двух компонентов:

1.) конструкции с послелогом (либо с частицей) в кумыкском языке и предложно-именные конструкции в английском языке:

*дагъы хари* «экая невидаль!», *with due respect* «при всем уважении» (предваряет выражение вежливого отказа, несогласия):

*(Дагъы хари! (Къумукъ тюз, 8.02.2008))[Экая невидаль!](With due respect to Devon Malcolm, anyone who has to resort to bowl bumpers at him is not much of a bowler. (BNC, FB3 39)*

В английском языке существуют одновершинные ФЕ (напр., *not at all* «совсем нет, нисколько, ничуть»), модальность которых «...заключается в подчеркивании утверждения или отрицания» [Кунин, 17, с.430]:

*(‘Not at all, sir, not at all.’ (BNC, AT7 1748)*

б) именные сочетания в кумыкском языке и беспредложные именные сочетания в английском языке:

*хайыр яхшылыкъ* «добро и счастье», *quite the opposite* «как раз наоборот»

*(Quite the opposite: the solution is to make every effort to extend new scientific procedure into the deeper reaches of human nature. (BNC, CMA 1293)*

в) конструкции с неличной формой глагола:

*къысгъача айтгъанда* «короче говоря», *generally speaking* «вообще говоря; строго говоря»

*(Къысгъача айтгъанда, амалдан геле туруп, жумагюнню озге гюнлерден айырмагъа герек. (Къумукъ тюз, 27.02.2009) [Короче говоря, по возможности, день пятницы от других дней недели нужно выделять.] (Generally speaking, re-sit paper erm will contain at least one question very similar to a question on the first paper. (BNC, JT1 291)*

г) конструкции со структурой предложения:

*ким биле* «кто знает», *say what you like about* «что бы там ни говорили»

*(Ким биле, бирдагъы бирев оьлсе, халкъ уьч керен барагъан ерге, бир барып къутулажаскъман, -деп ойлашып, къатынлар чыкъгъанча къапуну да чойлеп, уьйге гирип гетди. (Къумукъ тюз, 4.09.2009)[Кто знает, если еще кто-то*



*умрет, куда люди ходят три раза, пойду один раз и освобожусь, -подумав, за-  
перев калитку пока не вышли женщины, (она) вошла в дом.](Say what you like  
**about** politicians – and we should, as often as possible – they dress conservatively.  
(BNC, K5M 5244)*

Примеры модальных компаративных ФЕ в кумыкском языке крайне редки: *инанмасдай иш туюл* «как не поверить». Среди английских модальных компаративных ФЕ второй компонент может быть лексемой или предложением:

*(as) sure as fate* «наверняка, дело верное, несомненно; неизбежно; `верно, как дважды два – четыре, как пить дать»

*(...and as sure as fate, that's the day when you promised to take somebody out, when you go home, and you've forgotten about it.)(BNC, JJH 702)*

*(as) sure as eggs is eggs* «наверняка, дело верное, несомненно; неизбежно; верно, как дважды два – четыре, как пить дать»

*(...if we are stuck with it as sure as eggs is eggs) (BNC, B38 1066)*

Сравнения типа *like as not=as like as not* «похоже на то, вполне вероятно, наверное» редки:

*(He'll have been there since lunchtime like as not. (BNC BP7 327) As like as not, we'll have more than we can quarter by Sunday. (BNC EWH 1780)*

Как известно, проявлением семантической членимости является варьирование компонентов. В кумыкском и английском языках в целом совпадают механизмы структурного фразообразования. Отличия наблюдаются в степени таких изменений. В английском языке наиболее часто встречается лексическое варьирование компонентов:

*in this connection=in that connection (formal)* «в этой связи»

*(In this connection, one opposing clergyman sought the intervention of the courts via an order of mandam us...(BNC, C8R 1307) In that connection, it must be observed that the concept of the 'nationality' of ships, which are not persons, is different from that of the 'nationality' of natural persons. (BNC, FCJ 1210)*

Для кумыкского языка не характерно преобладание какого-либо одного из типов варьирования. Анализ выявил морфологическое, количественное, лексическое и другие виды варьирования.

В сравниваемых языках варьирование-показатель неформального развития модальных ФЕ.

Семантическая членимость ФЕ предполагает вхождение в ряды структурных синонимов, наличие антонимических рядов. Примерами фразеологизмов-синонимов в кумыкском языке являются ФЕ *эрши болдукъ эллеге!* «неслыханное дело», *атам айтып да эшитмегенмен* «неслыханное дело» Английская ФЕ *I'll be damned* (informal, rude) «вот это да!, ничего себе!, ух ты!» имеет синоним в американском варианте английского языка: *I'll be darned* (informal) «ух ты!, вот это да!» (выражает удивление). Антонимами являются ФЕ кумыкского языка *уьюнэ йыгьылгыр!* «чтоб ты остался без крова!, чтоб опустел твой дом!» и *уьюнэ йыгьылмагыр!* «чтобы не опустел твой дом!» В английском языке противоположные значения имеют ФЕ *in the long run* «в конечном итоге; в конце концов»-*in the short run* «в скором времени».

Таким образом, семантическая структура модальных ФЕ в двух сравниваемых языках сложная. Ведущим способом фразеобразования в сравниваемых языках является семантический способ. Механизмы структурного фразеобразования в сравниваемых языках примерно одинаковы. Различие между фразеологизмами заключается в видах и степени сложности структурных изменений. Для выражения категории модальности используются разные языковые средства, что обусловлено языковой природой кумыкского и английского языков.

### Список условных сокращений

ФЕ – фразеологическая единица

BNC – [www.natcorp.ox.ac.uk](http://www.natcorp.ox.ac.uk)

### Библиографический список

1. Виноградов В.В. Русский язык. (Грамматическое учение о слове)/В.В. Виноградов. -М.:Высшая школа, 1972.-616 с.
2. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении/А.М. Пешковский.-Изд.8-е, доп.- М.: Языки славянской культуры, 2001.-544 с.



3. Муратчаева, Ф.А. Лексико-грамматические средства выражения модальности в кумыкском языке (в сопоставлении с русским): дис. ... канд. филолог. наук: 10.02.20/Фарида Абдулвагабовна Муратчаева; Даг. госуд. пед. ун-т.-Махачкала, 2006.-207 л.
4. Даибова, К.Х. Кумыкско-русский и русско-кумыкский фразеологический словарь/К.Х.Даибова.- Махачкала, Дагучпедгиз, 1981.- 88 с.
5. Кунин, А.В. Англо-русский фразеологический словарь/А.В.Кунин; лит. ред. М.Д.Литвинова.-Изд. 4-е, перераб. и доп.-М.: Изд-во «Рус. яз.», 1984-944 с.
6. Longman Dictionary of English Idioms. - Longman, 1980, 416 p.
7. Елдаш: еженедельная газета [Электронная версия] Махачкала, 2004 URL: <http://www.yoldash.ru> (дата обращения: 2.06.2014)
8. Къумукъ тюз: еженедельная газета. Хасавюрт, 1990.
9. BNC: British National Corpus [Электронный ресурс].-URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>-(дата обращения: 2.06.2014)
10. Старостин, С.А. Этимологический словарь алтайских языков. [Электронный ресурс]/ С.А.Старостин, А.В.Дыбо, О.А.Мудрак.- URL: <http://starling.rinet.ru/>-(дата обращения: 2.06.2014)
11. Этимологический словарь английского языка. [Электронный ресурс].-URL: <http://www.etimonline.com/>-(дата обращения: 2.06.2014)
12. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского языка/А.В.Кунин. -Изд.3-е, стереотип. - Дубна: Изд-во «Феникс+», 2005. - 488 с.

### Bibliography

1. Vinogradov V.V. Russian language. (Grammatical teaching of the word)/ V.V. Vinogradov.-M.: High school, 1972.-616 p.
2. Peshkovski A.M. Russian syntax in scientific light/A.M. Peshkovski.-Edition 8, enlarged.- M.: Languages of the Slavic culture, 2001.- 544 p.
3. Muratchaeva, F.A. Lexical and grammatical means of expressing modality in Kumyk (in comparison with Russian): dissertation ...Cand. Sci.(Phil.):10.02.20/Farida Abdulvagabovna Muratchaeva; Dagestan State Pedagogical University.-Makhachkala, 2006.-207 p.
4. Daibova, K.Kh. Kumyk-Russian and Russian-Kumyk Phrasebook/K.Kh. Daibova.- Makhachkala, Dagestan teaching pedagogical publishing, 1981.- 88 p.
5. Kunin, A.V. English-Russian Phrasebook / A.V. Kunin; literary editor M.D.Litvinov.- Edition 4, revised and enlarged.- Moscow: Russian language, 1984.- 944 p.
6. Longman Dictionary of English Idioms. - Longman, 1980, 416 p.
7. Yoldash: weekly newspaper [Electronic version] Makhachkala, 2004 URL:<http://www.yoldash.ru> (the date of treatment: 2.06.2014)
8. Kumuk tyuz: weekly newspaper. Khasavyurt, 1990
9. BNC: British National Corpus [Electronic resource]. - URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>- (the date of treatment: 2.06.2014)

10. Starostin, S.A. Etymological dictionary of Altai languages. [Electronic resource]/ S.A. Starostin, A.V.Dybo, O.A.Mudrak.- URL: <http://starling.rinet.ru/>-(the date of treatment: 2.06.2014)

11. Etymological dictionary of the English language. [Electronic resource]. - URL: <http://www.etimonline.com/>-(the date of treatment : 2.06.2014)

12. Kunin, A.V. Rates phraseology of modern English/ A.V.Kunin. - Edition 3, stereotypical. - Dubna: Phenix+, 2005. - 488 p.





УДК 811.111 (075.8)

ББК 81.2.Анг Я 73

**Коноплева Наталья Вячеславовна**

кандидат филологических наук,

доцент

кафедра иностранных языков и межкультурной коммуникации

Казанский (Приволжский) федеральный университет

г. Казань

**Мухарлямова Лилия Рашидовна**

кандидат филологических наук,

доцент

кафедра иностранных языков и межкультурной коммуникации

Казанский (Приволжский) федеральный университет

г. Казань

**Konopleva Natalya Vyacheslavovna**

Candidate of Philological Sciences,

Assistant Professor

of the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication

Kazan (Volga region) Federal university

Kazan

**Mukharlyamova Liliya Rashidovna**

Candidate of Philological Sciences,

Assistant Professor

of the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication

Kazan (Volga region) Federal university

Kazan

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

**Контекстуальное использование фразеологических единиц,  
семантически ориентированных на лиц мужского пола, в английском,  
русском и татарском языках**

**Contextual use of phraseological units semantically oriented to men in the  
English, Russian and Tatar languages**

В статье рассматриваются вопросы контекстуального использования фразеологических единиц. Описываются наиболее распространенные модели контекстуального использования фразеологических единиц, семантически ориентированных на лиц мужского пола в английском, русском и татарском языках, а именно: замена компонента, вклинивание, добавление и эллипсис.

The article deals with the questions of the contextual use of phraseological units. The authors present widely distributed models of the contextual use of phraseological units semantically oriented to men in the English, Russian and Tatar languages, namely substitution of the component, insertion, addition and ellipsis.

**Ключевые слова:** фразеологические единицы, узуальное (окказиональное) значение, фразеологический контекст, контекстуальное использование, типы трансформаций.

**Key words:** phraseological units, usual (occasional) meaning, phraseological context, contextual use, models of transformation.

В современной когнитивной лингвистике наблюдается интерес исследователей к особенностям употребления в контексте таких культурно насыщенных единиц языка, как фразеологизмы. Как отмечает Э.Н. Денмухаметова, «во всех фразеологических единицах воплощено культурное наследие народа. Но в одних фразеологизмах оно трансформировано до неузнаваемости, издесь можно говорить о меньшей степени их культурной насыщенности, в других – информация о культуре и истории народа претерпела меньшие изменения легко узнаваема, они и являются культурно насыщенными» [6: 111]. Фразеологические единицы (далее ФЕ) употребляются в речи как узуально (нормативно), так и окказионально. Узуальное значение ФЕ – это значение, указанное в словаре. Окказиональное значение – это значение, которое ФЕ получает в каком-либо контексте, сопровождающееся отступлением от обычного и общепринятого. Нами была предпринята попытка рассмотреть особенности функционирования в контексте ФЕ английского, русского и татарского языков. Как отмечает профессор Е.Ф. Арсентьева, «исследование фразеологизмов в реальном тексте позволяет по-настоящему оценить их когнитивный потенциал и стилистические возможности» [1: 309].

Наряду с узуальным значением, наблюдается широкое употребление окказионального значения ФЕ. При этом «ощущается существенный недостаток системного анализа сочетаемости случаев окказиональных трансформаций ФЕ, образующих определенный окказиональный фразеологический контекст, вследствие чего систематизация вариантов сочетаемости контекстуального насыщения контекста и других способов окказиональной трансформации ФЕ, направленных на создание



окказионального фразеологического контекста, выходит на первый план» [15: 126].

Одним из первых детальному изучению окказиональные изменения ФЕ подверг российский ученый А.В. Кунин. Впервые он ввел в научную лингвистическую речь термины «узуальное употребление» и «окказиональное употребление» и проанализировал разнообразные типы окказионального преобразования фразеологизмов в контексте на материале английского языка [8].

В вышедшей в свет в 2006 г. монографии «Фразеология и фразеография в сопоставительном аспекте (на материале русского и английского языков)» Е.Ф. Арсентьева рассматривается использование контекстуально нетрансформированных фразеологических единиц русского и английского языков. При изучении контекстуально трансформированных фразеологических единиц ею проанализированы следующие типы трансформаций:

1. Замена лексического компонента/компонентов.
2. Вклинивание. Разорванное использование ФЕ.
3. Добавление переменного компонента.
4. Эллипсис. Фразеологическая аллюзия.
5. Фразеологический повтор.
6. Расширенная метафора.
7. Фразеологическое насыщение контекста [2].

Проблема изучения фразеологических единиц в контексте является предметом исследования и зарубежных ученых. Монография латышского ученого Аниты Начисчионе, опубликованная в 2001 г., внесла существенный вклад в исследование контекстуальных преобразований фразеологизмов. Ученый-лингвист представляет четыре основных типа трансформаций ФЕ в дискурсе: расширенную метафору, фразеологическую игру слов, разорванное использование ФЕ и фразеологическую аллюзию. Автор также исследует фразеологический повтор и фразеологическое насыщение контекста [19].

Таким образом, все типы трансформаций можно разделить на три группы:

1. Преобразования, изменяющие содержательную форму ФЕ, но не нарушающие их структуру. К ним относятся фразеологический каламбур и редко встречающееся нарушение стилистической дистрибуции.

2. Преобразования, изменяющие структуру ФЕ и вносящие тем самым инновации в их содержание. К ним относятся замена компонента/компонентов, вклинивание, разрыв, эллипсис, добавление компонента/компонентов.

3. Сложные преобразования: расширенная метафора, фразеологический повтор, фразеологическая аллюзия и фразеологическое насыщение контекста.

Далее в статье речь пойдет о преобразованиях, изменяющих структуру ФЕ и вносящих тем самым инновации в их содержание. Мы рассмотрим следующие типы трансформаций фразеологических единиц, семантически ориентированных на лиц мужского пола в английском, русском и татарском языках: замену компонента/компонентов, вклинивание, добавление компонента/компонентов, эллипсис.

Ученые придерживаются мнения, что замена лексического компонента (реже компонентов) является одним из самых распространенных типов контекстуальных трансформаций. При этом «окказионально варьируемый компонент может быть связан с заменяемой лексемой системными отношениями (синонимией, антонимией, принадлежностью к одному лексико-семантическому полю или одной тематической группе), обусловлен контекстом, характером образности ФЕ или ее структурой» [2: 82]. Обратимся к примерам из нашего материала:

*Не признает сего современный суд и все обратит в упрек и поношенье непризнанному писателю; без разделенья, без ответа, без участия, как бессеме́йный путник, останется он один посреди дороги [5: 232].*

*Вуаль была такая непроницаемая, что напоминала паранджу. – Лысина в голову – бес в ребро! – строго поправила девица завуалированную даму, самым тоном давая понять, что их разговор с Фомой Фомичом их личное дело, и она не допустит непосвященных в круг их интима [7: 147].*



В первом примере мы наблюдаем замену компонента «бобыль» на «путник» и во втором примере замену нескольких компонентов, а именно «седина в бороду» на «лысину в голову». Таким образом, авторы достигают усиления стилистического эффекта посредством обновления образов.

В собранном и проанализированном нами материале примеры из английского языка иллюстрируют замену компонентов “armour” и “literature” соответственно на “sedan” и “baroquearchitecture”. Необходимо отметить, что замена компонента характерна для прозвищ-фразеологизмов. Автор, эксплуатируя модель известного прозвища, подставляет необходимые ему компоненты-заменители. Также выявлена синонимичная замена “rueful” в ФЕ “the knight of the Rueful Countenance” на “woeful”. Значение фразеологизма при этом не изменяется:

*It is not surprising that this loss of childhood would catch up with her and that at forty something a parent substitute would come along in the guise of a knight in shining sedan, “someone”, she writes “I couldn’t take of” [17].*

*“Sire, do not talk to me of small projects,” said the Great Cham of baroque architecture, Gian Lorenzo Bernini, to Louis XIV after the Sun King lured him to Paris [18].*

*Don Quixote, very lean and egoistic and honest and foolish, a veritable knight of the Woeful Countenance...[18].*

В татарских примерах нами также выявлена активная замена лексического компонента ФЕ:

*Минем кебек кара тутлыяшьегет [4: 36].*

*Димәк, бубезнеңбалабыз, камырмалаебыз! [16].*

Так, в первом примере наблюдается замена компонента «кеше» на «яшьегет», благодаря чему автор подчеркивает молодой возраст героя. Во втором же примере, компонент «батыр» трансформируется в «малай», при этом герой отождествляет своего сына с богатырем из татарских сказок.

Одним из распространенных типов окказиональных преобразований ФЕ является вклинивание. Основная функция данного типа заключается в уточне-

нии или усилении значения. Следующие примеры иллюстрируют усиление значения и повышение экспрессивности фразеологизмов «жгучий брюнет» и «блудный сын» посредством вклинивания компонентов «пламенный» и «сукин».

*Пред нею стоял Висленев, но не Висленев белый и волокнистый, а жгучий, пламенный брюнет, с темною родинкой на лбу у правой брови и с другою такою же наперекось посередине левой щеки [9: 315].*

*– Я привыкаю жить один, как пень у вырубленной рощи, где ветер, блудный сукин сын, дождливой тучею полощет, я привыкаю жить один... [12].*

В следующих примерах компоненты «Стриженов» и “younger” уточняют значения русской ФЕ «жить бобылем» и английской ФЕ “the prodigal son”:

*Жил Стриженов бобылем, жена померла во время войны, единственная дочь ... уехала с мужем [11: 501].*

*Colman is the prodigal younger son of a noble family [18].*

Следующий тип – добавление переменного компонента к началу и/или к концу фразеологизма является одним из самых древних приемов окказионального преобразования ФЕ. Так, Е.В. Рыжкина всесторонне, в частности в когнитивном ракурсе, исследует этот тип трансформации в своем диссертационном исследовании, посвященном фразеологической окказиональности в английском языке [14]. Автор, проанализировав окказиональность английских ФЕ, приходит к выводу, что наиболее часто подвергаются добавлению субстантивные ФЕ. Второе место занимают адъективные и адвербиальные фразеологизмы. Наименее подвержены изменениям посредством добавления компонентов глагольные ФЕ. Посредством расширения состава фразеологизма происходит конкретизация значения. Данный тип является наиболее часто встречающимся типом окказиональной трансформации в нашем материале в сопоставляемых языках:

*Mr. Utterson's best friend was a distant cousin called Richard Enfield, who was well known as a fun-loving man about town [18].*



*This damsel will reply to any romantic knight in shining armour [18].*

*Тагынике-өчсэгатытән бергенә адәмизат та, юк ла, бергенә террорчы да исән калмаячак!*

*Бүген генә Тимершаһ патшасы итеп сайланган Бакырбаша фәнденең чын сугышчуклары, то есть, сугыш даһие икәнлегенә чыккүренде. Ул сугышны алып бару тактикасын үзетөзедә [16].*

*Атасының зирәк акылын, гайрәт-куәтен, эзләнүчәнлеген сәпкә алганда, Фәйзүктә, һичшиксез, үз мохитендә танылган ракавылкешесемәчеткуштанлы, жыен активисты ишеүзфикере белән абруй казанган раккеше булыриде, мөгаен. Дәрәс, заманасына, чорына күрә Кәбирәбзый да коепкуйган мәчет картлы да, фәрештәдә түгел. Аның да холкының кырысрак чаклары да еш булгалап торгандыр [16].*

В качестве добавляемого компонента может выступать не только прилагательное, но и наречие:

*Her stomach did an odd flip as her brain registered a new-found awareness of a woman's absolute power over the seemingly stronger sex [18].*

*По наружному виду, приемам и привычкам это был самый заурядный бонвиван и даже немножко мышинный жеребчик, и никто на промыслах не поверил бы, что Карачунский что-нибудь смыслит в промысловом деле и что он когда-нибудь будет работать [10: 78].*

В следующих примерах наблюдается появление окказиональной положительной семы у фразеологизмов “company man” и «рыцари плаща и кинжала» за счет добавления прилагательных “solid” и «благородный» к началу фразеологизмов. Таким образом, добавочный компонент влияет на семантику исходной ФЕ посредством ослабления ее исходного значения:

*She always led me to believe my father was a solid company man rose through the ranks to become managing director, or so I understood [18].*

*Приветствую вас, благородный рыцарь плаща и кинжала! [12].*

В нижеуказанном примере наблюдается добавление компонента к концу фразеологизма “thePeck’sBadboy”. При этом функции остаются неизменными – расширение, уточнение или усиление значения исходных ФЕ.

*...the book is an earnest effort... to buttress his reputation as the Peck’s Bad Boy of advertising [18].*

Иногда добавление компонента может казаться избыточным, что происходит в следующей отрывке, где значение фразеологизма “sugardaddy” усиливается прилагательным “sweet” в превосходной степени:

*Aboard would be, they hoped, the “Sweetest Sugar Daddy in the World,” as Marshal Chang Tsung-chang is called by one of his English-speaking women, Miss Anabelle Cronan [18].*

Прием сокращения компонентов – эллипсис встречается значительно реже, чем все остальные приемы контекстуального использования ФЕ. Подробно «природу» эллипсиса проанализировала О.И. Реунова в своей монографии «Эллипсис как лингвистическое явление» [13]. Автор попытался «определить место явления эллипсиса в общей теории коммуникативных процессов и выявить параметр алгоритма понимания эллипсиса, а также его место и роль в смыслоорганизации речевой деятельности и тех закономерностей, которые обуславливают возникновение и функционирование эллипсиса и его образований» [13: 5]. Данный прием придает речи лаконизм и живость при сохранении смысла ФЕ. В случае частого употребления эллиптические обороты могут закрепляться в языке как самостоятельные. Наглядным примером этому явлению служит поговорка: «седина в бороду – бес в ребро».

*Под лозунгом «бес в ребро» я начну приударять за молоденькими девушками [12].*

Таким образом, несмотря на то, что сопоставляемые нами ФЕ принадлежат к разным языковым группам, в них обнаружены аналогичные модели трансформаций. Исключение составляет эллипсис, поскольку в английском и татарском языках не был выявлен пример трансформации данного типа. Наи-





более продуктивный приемом в каждом из сопоставляемых языков оказался прием добавления компонента/компонентов к началу или к концу ФЕ. Основными функциями данных трансформаций являются уточнение и усиление значений ФЕ.

### Библиографический список

1. Арсентьева, Е.Ф. Рецензия на монографию А. Начисчионе «Стилистическое использование фразеологических единиц в дискурсе» / Е.Ф. Арсентьева // Филология и культура. №3(29). – Казань, 2012. – С. 309-311.
2. Арсентьева, Е.Ф. Фразеология и фразеография в сопоставительном аспекте (на материале русского и английского языков) / Е.Ф. Арсентьева. – Казань: Казан.гос. ун-т, 2006. – 172 с.
3. Аюпова, Р.А. Фразеографическое описание татарского, русского и английского языков: дис. ... докт. филол. наук / Р.А. Аюпова. – Казань, 2010. – 367 с.
4. Гариф, Н.Г. Эссе, парчалар, баллада, юльязма/ Н.Г. Гариф. – Казан: Тат. кит. нәшр., 2003. – 175 б.
5. Гоголь, Н.В. Мертвые души: поэма / Н.В. Гоголь. – М.: Худож. лит, 1985. – 368 с.
6. Денмухаметова, Э.Н. Фразеологическая синонимия в татарской прозе / Э.Н. Денмухаметова // Ученые записки Казанского государственного университета. Т. 150, кн. 8. Гуманитарные науки. – Казань, 2008. – С. 111-115.
7. Конецкий, В.В. Вчерашние заботы: Повесть-странствие/ В.В. Конецкий. – Л.: Сов. писатель, 1990. – 400 с.
8. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского языка / А.В. Кунин. – М.: Высш. шк., Дубна: Феникс, 1996. – 381 с.
9. Лесков, Н.С. На ножах: роман в 6 ч. Ч. I-III / Н.С. Лесков. – Тула: Приок. кн. изд-во, 1991. – 368 с.
10. Мамин-Сибиряк, Д.Н. Золото: роман, рассказы, повесть / Д.Н. Мамин-Сибиряк. – Минск: «Беларусь», 1983. – 432 с.
11. Нагибин, Ю.М. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1. Рассказы / Ю.М. Нагибин. – М.: Худож. лит., 1980. – 559 с.
12. Национальный корпус русского языка URL: <http://www.ruscorpora.ru/>
13. Реунова, О.И. Эллипсис как лингвистическое явление / О.И. Реунова. – Пятигорск: Пятиг. гос. лингв. ун-т, 2000. – 229 с.
14. Рыжкина, Е.В. Фразеологическая окказиональность в английском языке: Когнитивно-коммуникативные аспекты: дис. ... канд. филол. наук / Е.В. Рыжкина. – М., 2003. – 236 с.
15. Семушина, Е.Ю. Комплексные случаи трансформации фразеологических единиц, основанные на насыщении контекста (на материале английского и русского языков) / Е.Ю. Семушина // Филология и культура. №3(33). – Казань, 2013. – С. 126-130.

16. Татарский национальный корпус URL: [http://web-corpora.net/TatarCorpus/search/?interface\\_language=ru](http://web-corpora.net/TatarCorpus/search/?interface_language=ru)
17. Chitra, F. *Idioms and Idiomaticity*. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 168 p.
18. *Corpus of Contemporary American English*. URL: <http://www.time.com/time/magazine/article/>
19. Naciscione, A. *Phraseological Units in Discourse: towards Applied Stylistics*. – Riga: Latvian Academy of Culture, 2001. – 283 p.

### **Bibliography**

1. Arsentieva, E.F. A. Review of the monograph Nachischione "stylistic use of phraseological units in discourse" / E.F. Arsentieva // *Philology and Culture*. Number 3 (29). - Kazan, 2012. - S. 309-311.
2. Arsentieva, E.F. *Phraseology and frazeografii in comparative aspect (based on Russian and English languages)* / E.F. Arsentieva. - Kazan: Kazan.gos. University, 2006. - 172.
3. Aiupova, R.A. *Phraseological description Tatar, Russian and English languages: dis. ... Doctor. Philology. Science* / RA Aiupova. - Kazan, 2010. - 367 p.
4. Garif, N.G. *Essay parchalar, ballad yulyazma* / N.G. Garif. - Kasane Tat.kit. nashr., 2003. - 175 b.
5. Gogol, N.V. *Dead Souls: Poem* / NV Gogol. - Moscow: The artist. Lita, 1985. - 368.
6. Denmuhametova, E.N. *Phraseological synonymy in Tatar prose* / E.N. Denmuhametova // *Proceedings of the Kazan State universiteta*. T. 150, Vol. 8. Humanities. - Kazan, 2008. - S. 111-115.
7. Kopecky, V. *Yesterday's worries: Tale-journey* / V.V Kopecky. - L.: Sov.pisatel, 1990. - 400.
8. Kunin A.V. *Kurs phraseology of modern English* / A.V Kunin. - M.: Higher. wk., Dubna: Phoenix, 1996. - 381 p.
9. Leskov, N.S. *At loggerheads: a novel in 6 hours Ch I-III* / N.S. Leskov. - Tula Priok. book. Publishing House, 1991. - 368.
10. Mamin-Siberian, D.N. *Gold: a novel, short stories, novel* / D.N. Mamin-Siberian. - Minsk: "Belarus", 1983. - 432.
11. Nagibin, Y.M. *Works: 4 T. 1. Tales* / Y.M. Nagibin. - Moscow: The artist. lit., 1980. - 559 p.
12. *The Russian National Corpus* URL: <http://www.ruscorpora.ru/>
13. Reunova OI *Ellipsis as a linguistic phenomenon* / O. Reunova. - Pyatigorsk: Pyatig. Reg. Lingua, Univ, 2000. - 229 p.
14. Ryzhkina E.V. *Phraseological occasional English language: Cognitive and communicative aspects: dis. ... Cand. Philology. Science* / E.V. Ryzhkina. - Moscow, 2003. - 236.
15. Semushina, E.J. *Complex cases transformation of phraseological units, based on the context of saturation (on the English and Russian languages)* / E.J. Semushina // *Philology and Culture*. Number 3 (33). - Kazan, 2013. - S. 126-130.



- 
- 
16. Tatar national body URL: [http://web-corpora.net/TatarCorpus/search/?interface\\_language=ru](http://web-corpora.net/TatarCorpus/search/?interface_language=ru)
17. Chitra, F. Idioms and Idiomaticity. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 168 p.
18. Corpus of Contemporary American English. URL: <http://www.time.com/time/magazine/article/>
19. Naciscione, A. Phraseological Units in Discourse: towards Applied Stylistics. – Riga: Latvian Academy of Culture, 2001. – 283 p.

УДК 689-41

ББК 572.9

**Курочкина Мария Анатольевна**

кандидат филологических наук

кафедра английской филологии

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

**Kurotshkina Maria Anatolievna**

Candidate of Philology

Chair of the English Philology

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

kma1974@yandex.ru

**О смысловой нагруженности АИС, принимающих участие в создании местного колорита художественного произведения (на материале англоязычной художественной литературы)**

**About semantic loading of AIS participating in the creation of local color artwork (based on the English-language literature)**

Представленная статья рассматривает функции аллюзивных имен собственных при передаче местного колорита. Подчеркивается важность использования АИС для создания модернистской многомерности и имплицитности текста. АИС, обладающие такими характеристиками, как наглядность, чувственная осязаемость, образность, выступают инструментом создания достоверности и реалистичности художественного текста.

The article below studies functions of allusive proper names in conveying the local colouring of an artistic text. The author emphasizes the importance of using allusive proper names to create a modernist multidimensional implicit text. Allusive proper names characterized by visual clearness, sensorial perceptibility, image-building capacity, serve as an instrument of imparting authenticity and true-to-life quality to an artistic text.

**Ключевые слова:** местный колорит, фоновые знания, аллюзивное имя собственное, художественный текст, подтекст.

**Key words:** local colouring, shared background knowledge, allusive proper name, artistic text, depth of context.

Объектом нашего анализа стали аллюзивные имена собственные (далее АИС), функционирующие в художественном тексте (далее ХТ). Предмет наше-



го исследования – АИС, привлекаемые писателями для создания местного колорита (далее МК).

ХТ специфичен с точки зрения передаваемой им информации. Здесь преобладает субъективная, эмоциональная точка зрения по поводу описываемых событий. В результате, ХТ тяготеет к словам со вторичным значением, при этом язык выступает как форма искусства, особый тип эстетической словесной структуры (В.В.Виноградов [2], А.А.Потебня [5]).

И.Р.Гальперин дает следующее определение текста: "Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку" [3, С.18]. Мы рассматриваем данное определение как наиболее исчерпывающее, точно отражающее сущность текста в его характерных чертах.

Для того чтобы сориентировать читателя во времени и пространстве, писатели часто стремятся создать и передать особую атмосферу того места, где разворачиваются события их произведения. Эти своеобразные уникальные локальные черты носят название «местный колорит».

Согласно литературной энциклопедии, «местный колорит», или «кулёр локаль» (франц. *couleur locale*), — воспроизведение в художественной литературе особенностей быта, пейзажа и языка, свойственных сугубо определенной местности или области. МК придает внешнее правдоподобие художественному изображению, может усиливать правдивость деталей, своеобразие и колоритность речи персонажей и языка автора [4].

Понятие «МК» ввели в 20-х гг. 19 в. французские романтики (см. «Историю французской литературы, т. 2, 1956, с. 110, 115). Ярким примером

МК служат романы В. Скотта, несущие колорит эпохи, ее нравы, обычаи, предрассудки, суеверии и сам ход мысли, присущий человеку данной эпохи.

В России типичные образцы МК обычно находят в соч. А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, В.И. Даля, А.И. Левитова, Ф.М. Решетникова, Н.В. Успенского, Д.Н. Мамина-Сибиряка, а также у ряда сов. писателей (В. Маяковского, М. Шолохова, В.Я. Шишкова, П.П. Бажова, Б.В. Шаргина и др.).

В лингвистике термин «МК» часто заменяется термином «реалии». По Е.В. Бреусу «реалии — это понятия, относящиеся к жизни, быту, традициям, истории, материальной и духовной культуре данного народа» [1].

Как правило, описание МК сконцентрировано в начале произведения (или отдельной главы) или в конце. Нас интересует участие АИС в создании МК художественного произведения. Поэтому дадим краткое определение АИС.

АИС – это имя, которое, в отличие от общего корпуса имен собственных, имеет определенную уникальную референциальную отнесенность, что объективно сужает область его означивания. Закрепление за АИС референциальной отнесенности позволяет выделить качественные характеристики (дифференциальные признаки) референта, на основе которых выстраивается область имплицитного значения АИС.

АИС стали использоваться для создания МК с приходом в литературу модернизма с его неленейностью, монтажностью, фрагментарностью и метонимичностью, многомерностью времени и пространства. Как результат, текст приобретает все вышеупомянутые характеристики.

Важно разграничить АИС-символы и АИС-знаки. АИС-символы - многослойны, в смысловом плане, тогда как АИС-знаки – однозначны. АИС-символы – наиболее социализированы, их ассоциативные линии легко восстанавливаются среднестатистическими носителями языка. Поэтому именно к таким АИС прибегает автор в качестве инструмента создания МК.

Пр. 1: "It was deep winter when Pym arrived and it is winter still, for I have never been back, I never dared. The same snow lies over the fens and marshes and



freezes Quixote's windmills to a standstill against the cindery Flemish sky. The same steeped towns dangle from the sea's horizon, the Brueghel faces of our electorate are as pink with zeal as they were those three decades ago." [le Carré J., p.359]

Ле Карре описывает предвыборную кампанию в далеком богом забытом уголке Англии (the ancient fishing and weaving constituency of Gulworth North situated in the remoter fens of East Anglia), проводимую его отцом-шарлатаном, который, опираясь на невежество местных жителей путем помпезности и мелких предвыборных обещаний-подкупов, хотел обеспечить себе «теплое местечко» в парламенте. Ле Карре прибегает к АИС «Quixote's windmills». Имя Дон Кихота иронично подчеркивает моральную отсталость региона.

Кроме того, АИС становится «иллюстрацией» для произведения современного автора, вызывая в воображении читателя картинку-образ с наиболее типичными чертами ветряных мельниц (огромные крылья и конусообразная форма). Наиважнейшей функцией АИС в этой связи становится его яркая образность, своего рода картинность.

Построим дальнейшую цепь ассоциаций. Оба героя (Дон Кихот и Рик, отец Пима) ироничны в своем чрезмерном рвении к справедливости. Но если Дон Кихот свято верит в свои принципы, то отец Пима – беспринципен и хладнокровно и без стеснения заверяет в приверженности к идеалам, в которые не верит сам. Его главный мотив – деньги, роскошь и жажда власти. Героев объединяет погоня за несбыточной мечтой (будь то романтической или расчетливо-приземленной), а противопоставление рождает саркастически-скептическое отношение автора к Рику.

Проследив эту нить ассоциаций, читатель может догадаться о важнейших смыслах романа Ле Карре «Идеальный Шпион»: а именно, достижение власти, идеалы и их место в жизни человека, честность и лицемерие. Уже на первых страницах романа подчеркивается его идеологическая подоплека в речи дедушки главного героя Пима, где, как ни странно, центральное место отведено важности идеалов, как путеводных звезд нашей жизни:

“Ideals, my young brethren!” – I see Makepeace pause here, shoot another glare at Rick and start again – “Ideals, my beloved brethren all, are to be likened unto those splendid stars above us” – I see him lift his sad, starless eyes to the pine roof – “we cannot reach them. Millions of miles separate us from them” – I see him hold out his drooping arms as if to catch a falling sinner - :”But oh my brethren, how greatly do we profit from their presence!” [le Carré J., p. 46]

АИС «the cindery Flemish sky» достраивает картину описываемой местности в воображении читателя. Небо приобретает мрачный, холодный, сероватый оттенок, привнося в роман Ле Карре атмосферу душевного смятения, ожидания драмы (что оправдывается последующими событиями романа: отец Пима терпит фиаско). Функция данного АИС двойка и зависит от фоновых знаний читателя. Если оно прочитано человеком, который не имеет представления о Фламандской школе, АИС будет иметь образовательную функцию, кратко сообщая о традиционном небе пепельно-серого цвета на картинах художников этой школы. Если оно встретится сведущему человеку, оно отсечет множество сопутствующих ассоциаций через контекст «the cindery sky» и сосредоточит внимание именно на этой черте Фламандской живописи, уравнивая фоновые знания автора и читателя, устраняя недопонимание.

Далее, Ле Карре делает зарисовки портретов типичных жителей при помощи АИС «the Brueghel faces of our electorate», которое стоит в одной смысловой цепочке по своему происхождению с АИС «the cindery Flemish sky». Питер Брейгель - выдающийся представитель фламандской живописи 16 века и в своих картинах передавал сцены народной жизни простых людей. Ближайший контекст подчеркивает основную черту жителей этой местности: «pink with zeal», - это пышущие здоровьем, доверчивые и преданные люди. В этом АИС эвфемистически скрыто ироничное отношение автора к этим людям. Для него - это простолюдины, которые редко вникают в тонкости политических интриг. Здесь также и авторское уважение к искренности местных жителей. Т.о., в условиях недосказанности модернистского текста и самоудаляющегося





автора, АИС служат прекрасным инструментом завуалированного выражения авторской позиции и описания внутреннего мира главного героя.

В этом небольшом фрагменте мы можем разграничить АИС-символ «Quixote's windmills» и АИС-знаки «the cindery Flemish sky» и «the Brueghel faces of our electorate». АИС-символ в силу большей социализации, легкой узнаваемости и общедоступности для дешифровки не сопровождается контекстным комментарием, АИС-знак «the cindery Flemish sky» имеет экспликат «the cindery sky», а АИС «the Brueghel faces of our electorate» имеет более развернутый контекст-экспликацию «pink with zeal».

Как мы видим, сфера происхождения АИС, привлекаемых к передачи МК, – литература и живопись. Именно живопись позволяет читателю оперировать готовыми зрительными образами типичного пейзажа и быта.

Для описания удаленного местечка Англии Ле Карре привлекает АИС инокультурного происхождения. Это выстраивает межкультурные параллели, заставляет воспринимать культуру как общечеловеческое универсальное явление. С другой стороны, это приводит к созданию многомерности (временной и пространственной) повествования. Мы одновременно и в Англии начала 20 в., и в Испании времен Дон Кихота (17в), и в Бельгии 16в. Мы, как читатели, не только зрительно воспринимаем образы этих стран, но и проникаемся их духом, знакомимся с важнейшими чертами.

Однако, некоторые писатели стремятся сохранить МК однородным, аутентичным, и описывают его при помощи АИС, представляющих данную национальную культуру. Так, Джон Фаулз в романе «Волхв», описывая пейзаж той местности в Греции, куда попадает Николас, главный герой его романа, использует имя наиболее противоречивой и коварной колдуньи греческой мифологии, Цирцеи (Circe) [Fowles J., p.49]. У.С.Моэм также выбирает аутентичное АИС для создания МК при описании улиц Парижа, куда приезжает главный герой «Луны и грош» Стрикленд, употребляя АИС «Бальзак» (Honoré de Balzac) [Maugham W.S., p.46]. К сожалению,

ограниченное пространство статьи не дает возможность представить все примеры контекстов с АИС, передающих МК. Анализ этих контекстов позволяет прийти к следующим выводам. МК включает два ключевых аспекта:

1. пейзаж (как правило, но не всегда, с элементами социализации: поля, культивируемые человеком, мельницы, парки Лондона и т.д.);
2. люди, их типичное выражение лица, нравы, общие черты поведения: нация в сгустке наиболее типичных проявлений – «менталитет».

Определяя важность МК с участием АИС для ХТ, отметим следующее:

1. МК призван создавать эффект реальности, непосредственности, достоверности происходящего и включенности читателя в события повествования. Поэтому АИС, привлекаемые писателями для создания МК, характеризуются такими чертами, как конкретность, осязаемость, созерцательность, т.е. опираются на сферу чувственного восприятия, задействуют как можно больше чувственных рецепторов. Наиболее эффективными АИС для передачи МК будут АИС, пришедшие из живописи и классической литературы.

2. АИС создают и передают фоновые знания, релевантные для данного участка повествования. Кратко и образно знакомят читателя с культурой, нравами описываемой местности. Это – образовательная функция.

3. АИС содействуют созданию тональности, атмосферы, настроения последующего повествования. Выполняют функцию предвосхищения.

4. АИС, передающие МК, содержат намеки на главную мысль повествования, служат «ключом» к интерпретации событий произведения.

5. АИС создают подтекст, который может гармонизировать либо противоречить настроениям героев, главной тематике, т.о., может выступать инструментом движения повествования, раскрытия ключевых идей (подчеркивая своеобразие и уникальность главных героев в случае противоречия, либо их типичность в случае гармонии), либо быть частью структуры повествования (фоном, на котором разворачиваются события).



6. АИС создают параллельные миры пространства ХТ, которые вступают в разнообразные смысловые взаимодействия, углубляют перспективу текста во временном, пространственном, смысловом и культурном планах.

Представление МК с участием АИС обогащает повествование, привнося в него элемент социализации, причисляя данный фрагмент действительности к культурному и духовному багажу человечества. Через ассоциативное богатство и способность вызывать конкретные чувственные образы АИС придают повествованию «плоть и кровь», позволяя читателю увидеть и пережить как будто в реальности события, описываемые в ХТ.

### **Библиографический список**

1. Бреус Е.В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский: учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. [Текст] / Бреус Е.В. — М.: Изд-во УРАО., 2000. — 208 С.
2. Виноградов В.В. Поэтика и ее отношение к лингвистике и теории литературы. [Текст] / Виноградов В.В. - Вопросы языкознания. - 1962. - №5. - С. 3 - 23.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. [Текст] / Гальперин И.Р. - М., 1981. - 139 с.
4. Литературная Энциклопедия [Электронный Ресурс] - Электронная версия на яндекс.
5. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. [Текст] / Потебня А.А. - М.: Искусство, 1976. - 614 с.

### **Тексты**

1. Le Carre J. A Perfect Spy. [Text] / Le Carre J. - London: Coronet Books, 1987. – 607 p.
2. Fowles J. The Magus. [Text] / Fowles J. – Bungay, Suffolk: Triad Panther Ltd., 1977. – 656 p.
3. Maugham W.S. The Moon and Sixpence. [Text] / Maugham W.S. – М.: Издательство Менеджер, 2000. – 320 с.

### **Bibliography**

1. Breus E.V. Fundamentals of Theory and Practice in Translation from Russian into English: Teaching Aid. [Text] / Breus E.V. – М., 2000. – 208 p.
2. Vinogradov V.V. Poetics and its Relation to Linguistics and the Theory of Literature. [Text] / Vinogradov V.V. – Problems of Language Study. – 1962. – №5. – P. 3-23.
3. Galperin I.R. Text as an Object of Linguistic Study. [Text] / Galperin I.R. – М., 1981. – 139 p.
4. Encyclopedia of Literature [Electronic Resource].

5. Potebnya A.A. Aesthetics and Poetics. [Text] / Potebnya A.A. – M., 1976. – 614 p.

#### **Texts**

1. Le Carre J. A Perfect Spy. [Text] / Le Carre J. - London: Coronet Books, 1987. – 607 p.

2. Fowles J. The Magus. [Text] / Fowles J. – Bungay, Suffolk: Triad Panther Ltd., 1977. – 656 p.

3. Maugham W.S. The Moon and Sixpence. [Text] / Maugham W.S. – M., 2000. – 320 p.



УДК 811  
ББК 81.2

**Кыштымова Татьяна Викторовна**

кандидат филологических наук

кафедра русского языка

Шадринский государственный педагогический институт

г. Шадринск

**Kyshtymova Tatyana Viktorovna**

candidate of philological sciences

Department of Russian language

Shadrinsk State Pedagogical Institute

Shadrinsk

tvkyshtymova@mail.ru

**Понятие «языковая личность» в современной лингвистике**

**Concept "language personality" of modern linguistics**

В статье рассматриваются различные подходы лингвистов к понятию и проблематике языковой личности, исследуются направления в изучении данного феномена, анализируются входящие в него компоненты.

In article various approaches of linguists to concept and a perspective of the language personality are considered, the directions in studying of this phenomenon are investigated, components entering it are analyzed.

**Ключевые слова:** языковая личность, речевая деятельность, лингвистика, язык, эпистолярный жанр.

**Key words:** language personality, speech activity, linguistics, language, epistolary genre.

Одной из характерных тенденций современного этапа развития языкознания является детальная разработка проблемы человеческого фактора в речевой деятельности. Обращение лингвистов к антропоцентризму обусловлено признанием ведущей роли человека в процессах порождения и использования речи. В новой лингвистической парадигме на первый план выдвигается языковая личность. Она является тем объектом исследования, где сталкиваются интересы лингвистов, культурологов, социологов, философов. С точки зрения философии – «личность – общежитейский и научный термин [18, с. 613]. Психологический аспект связан с изучением психических свойств. «Личность – это человек, взятый в системе таких его психологических характеристик, которые социально

обусловлены, определяют нравственные его поступки » [14, с. 377]. Главным предметом анализа в социологии является изучение личности в различных социальных системах [18, с. 614].

В лингвистике термин «языковая личность» впервые употребил В. В. Виноградов, хотя представления об индивидуальном характере владения языком зародились в XVIII - XIX вв. в трудах В. Фон Гумбольдта и И.Г. Гердера, затем получили развитие в трудах Л. Вайсгербера, И.А. Бодуэна де Куртенэ, К. Фосслера и др. В отечественном языкознании – это труды Г.И. Богина, С.Г. Воркачева, В.И. Карасика, Ю.Н. Караулова, К.Ф. Седова и др.

В настоящее время существуют несколько направлений в изучении феномена *языковая личность*, и, следовательно, его различные определения, которые включают в себя разные аспекты анализа языковой личности [5, с. 24]. На современном этапе по проблеме языковой личности ведутся активные исследования (А.Б. Бушев [2010], М.В. Дедюкова [2010], М.Ф. Масгутова [2010] и др.). Введение в лингвистический обиход понятия «языковая личность» открывает перспективы изучения языка как формы и способа жизнедеятельности человека, позволяет осмыслить знания о языке.

По мнению С.Г. Воркачева [4, с. 70], понятие «языковая личность» образовано проекцией в область языкознания соответствующего междисциплинарного термина, в значении которого преломляются философские, социологические и психологические взгляды на общественно значимую совокупность физических и духовных свойств человека.

Интерес к феномену языковой личности в отечественной лингвистике был связан первоначально с изучением литературно-художественного дискурса – характеристикой авторских идиостилей и речевой характеристикой персонажа как типа личности [3, с. 28]. Другим направлением стало рассмотрение «человека говорящего» в плане сформированности его языковой компетенции, проявляемой в разных видах речевой деятельности [11, с. 113].



В современной лингвистике проблема языковой личности разрабатывается в основном в трех направлениях: структурном, коммуникативном и стратегическом. Понятие языковой личности активно разрабатывал Г.И. Богин, он создал модель личности, в которой человек рассматривается с точки зрения его «готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [2, с. 35]. В данной модели акцентируется речедетельностный аспект языковой личности. Оценивая достоинства и недостатки предложенной модели, Ю.Е. Прохоров [16, с. 87] отмечает, что в данной модели учитываются «уровень языковой структуры, уровень владения языком и уровни видов речевой деятельности. Однако эта модель не рассматривает саму структуру общения, особенности ее организации и проявления в определенной культурно-языковой общности».

В широкий научный обиход термин «языковая личность» ввел Ю.Н. Караулов. Согласно его определению, языковая личность – это человек, обладающий способностью создавать и воспринимать тексты, различающиеся: «степенью структурно-языковой сложности; глубиной и точностью отражения действительности; определенной целевой направленностью. В этом определении соединены способности человека с особенностями порождаемых текстов» [7, с. 3]. Данная модель включает в себя три структурных уровня. Первый – «вербально-семантический, предполагающий для носителя языка нормальное владение естественным языком...». Второй уровень – «когнитивный, единицами которого являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой индивидуальности в упорядоченную «картину мира»...». Третий – прагматический – выявление и характеристика мотивов и целей, движущих развитием языковой личности [7, с. 8]. Взаимодействие уровней образует «коммуникативное пространство личности».

По определению Ю.Е. Прохорова [16, с. 43], коммуникативное пространство – это «совокупность сфер речевого общения, в котором определенная языковая личность может реализовать необходимые потребности».

В плане развития теории языковой личности продуктивной представляется идея относительно того, что в реальной речевой деятельности *языковая личность* предстает как парадигма *речевых личностей*, представляет собой обобщенный, типизированный инвариант составляющих ее параметров, в то время как речевая личность – это личность «в реальном общении». В.И. Карасик [6, с. 4] отмечает, что в качестве инварианта языковой личности может выступать «базовый национально-культурный прототип носителя языка». Язык художников слова, писателей, словарь их произведений отражают их языковую компетенцию не полностью [15, с. 21]. В парадигме речевых личностей выделяется *личность коммуникативная*, определяемая как «совокупность особенностей вербального поведения человека, использующего язык как средство общения» [17, с. 17]. Е.Ю. Прохоров [16, с. 56] считает, что данное определение применимо к характеристике коммуникативной личности». Концепция же трехуровневого устройства языковой личности, по Ю. Н. Караулову, определенным образом коррелирует с тремя типами коммуникативных потребностей – контакто-устанавливающей, информационной и воздействующей [16, с. 57]. Уровневая модель языковой личности отражает обобщенный тип личности. Языковая личность – это многослойная и многокомпонентная парадигма речевых личностей. При этом речевая личность – это языковая личность в парадигме реального общения, в деятельности [12, с. 138]. В содержание языковой личности включаются ценностный, мировоззренческий компоненты. Язык обеспечивает первоначальный и глубинный взгляд на мир; культурологический компонент, т.е. уровень освоения культуры как эффективного средства повышения интереса к языку; личностный компонент, т.е. то индивидуальное, глубинное, что есть в каждом человеке [16]. Конкретная языковая личность «характеризуется определенным запасом слов, имеющих ранг частотности употребления. Лексикон и манера говорения могут указывать на принадлежность к определенному социуму» [10, с. 120].





Характерные единицы языка и речи, составляющие содержание понятия языковой личности, согласно точке зрения Т.В. Матвеевой [13, с. 109], складываются в три типа. Первый, вербально-грамматический тип, включает в себя отбираемые личностью в активное использование слова, словосочетания и синтаксические конструкции. Второй, когнитивный тип, образуется понятиями, идеями, концептами, которые складываются в картину мира в создании данной личности. Третий, прагматический тип, включает в себя владение законами общения в разных коммуникативных ситуациях.

Языковая личность существует в пространстве культуры, отраженной в языке, в формах общественного сознания на разных уровнях (научном, бытовом и др.), в поведенческих стереотипах и нормах, в предметах материальной культуры и т. д. [10, с. 122]. В.В. Красных [9, с. 37] выделяет в языковой личности следующие компоненты: а) человек говорящий, одним из видов деятельности которой является речевая деятельность; б) собственно языковая личность – личность, проявляющая себя в речевой деятельности; в) речевая личность – это личность, реализующая себя в коммуникации, выбирающая стратегию и тактику общения; г) коммуникативная личность – конкретный участник коммуникативного акта. Стратегическое направление изучения языковой личности обращается к речемыслительным механизмам реализации языковой способности индивида, проявляющимся при идентификации слова-стимула [15, с. 19].

В настоящее время существует достаточно разнородная типология языковых личностей, выделяемая каждым исследователем в соответствии с избираемым основанием ее характеристики: полилектная («многочеловеческая») и идиолектная («частночеловеческая») личности (В.П. Нерознак); этносемантическая личность (С.Г. Воркачев); диалектная языковая личность (В.Н. Лютикова); элитарная языковая личность (О.Б. Сиротинина, Т. В. Кочеткова); русская языковая личность (Ю.Н. Караулов); языковая и речевая личность (Ю.Е. Прохоров, Л.П. Клобукова); словарная языковая личность (В.И. Карасик); эмоциональная

языковая личность (В.И. Шаховский); типы личностей homo ludens (Т.А. Гридина) и т.д.

Таким образом, языковая личность, на наш взгляд, – сложный феномен, вбирающий в себя социально отфильтрованное и индивидуальное знание языка и владение им. Несмотря на активное изучение современной лингвистикой феномена языковой личности, далеко не все ее составляющие охарактеризованы во всей полноте их функциональной репрезентации. В частности, практически не исследованной остается область взаимодействия художественной манеры (идиостиля) писателя и его дискурсивных практик вне сферы художественного творчества (например, в эпистолярном стиле, дневниковых записях и т.п.). Изучение языка отдельного автора предполагает, безусловно, охват текстов различных жанров и разнообразных средств создания художественных образов. К числу жанров, обладающих универсальными возможностями в этом отношении, принадлежит эпистолярный [1, с. 14].

#### **Библиографический список**

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1979. – 424 с.
2. Богин, Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. ... докт. филол. наук [Текст] / Г.И. Богин. – Калинин: КГУ, 1986. – 86 с.
3. Виноградов, В.В. Язык как творчество [Текст] / В.В. Виноградов. – М. : Просвещение, 1995. – 126 с.
4. Воркачев, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании [Текст] / С.Г. Воркачев // Филологические науки. 2001. №1. – С. 64 – 73.
5. Дедюкова, М.В. Языковая личность в публицистическом дискурсе (на материале немецких журнальных текстов): автореф. на соиск. ... канд. филол. наук [Текст] / М.В. Дедюкова. – М. : МГУ им. Ломоносова, 2010. – 26 с.
6. Карасик, В.И. Оценочная мотивировка, статус лица и словарная личность [Текст] / В.И. Карасик // Филология. Краснодар, 1994. – С. 2 – 7.
7. Караулов, Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения [Текст] / Ю.Н. Караулов // Язык и личность. М. : Наука, 1989. – С. 3 – 8.
8. Ковалёва, Н.А. Русское частное письмо XIX века. Коммуникация. Жанр. Речевая структура [Текст] / Н.А. Ковалева. – М. : СпортАкадемПресс, 2001. – 284 с.



9. Красных, В.В. Коммуникативный акт и его структура [Текст] / В.В. Красных // Функциональные исследования: сб. ст. по лингвистике. Вып. 4., 1997. – С. 34 – 49.
10. Кусаинова, А.М. Языковая личность Герольда Бельгера [Текст] / А.М. Кусаинова // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 30 (168). Филология. Искусствоведение. Вып. 35. – С. 118 – 122.
11. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
12. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. – 208 с.
13. Матвеева, Т.В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий [Текст] / Т.В. Матвеева. – Свердловск: УрГУ, 1990. – 172с.
14. Николина, Н.А. Новые тенденции в современном русском словотворчестве [Текст] / Н.А. Николина // Русский язык сегодня. М., 2003. Вып.2. – С. 376 – 387.
15. Оленёв, О.С. Динамическое моделирование русской языковой личности: автореф. дис. ... канд. фил. наук [Текст] / О.С. Оленёв. – Кемерово, 2006. – 23 с.
16. Прохоров, Е.Ю. Действительность. Текст. Дискурс [Текст] / Е.Ю. Прохоров. – М.: Флинта; Наука, 2006. – 224 с.
17. Сухих, С.А. Репрезентативная сущность личности в коммуникативном аспекте реализаций [Текст] / С.А. Сухих, В.В. Зеленская. – Краснодар: КубГУ, 1997. 332 с.
18. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

### Bibliography

1. Bakhtin M. M. Aesthetics verbal creativity. M. : Artistic literature, 1979. 424 p.
2. Bogin I. Model of language personality in its relation to the kinds of texts: abstract. dis. ... doctor. the topic of degree work. Sciences. Kalinin: KSU, 1986. 86 p.
3. Vinogradov V.V. Centuries the Language as creativity. M: Education, 1995. 126 p.
4. Vorkachev S.G. Linguistic and cultural studies, linguistic personality, concept: the formation of the anthropocentric paradigm in linguistics // Philological studies. 2001. №1. P. 64 - 73.
5. Dedukova M.C. Linguistic personality in publitsisticheskoi discourse (on the material of German magazine texts): Avtoref. on SOIC. ... Cand. the topic of degree work. Sciences. M : MSU named. Lomonosov, 2010. 26 p.
6. Karasik V.I. Century I. Evaluation motivation, status of a person and a dictionary personality // Philology. Krasnodar, 1994. P. 2 - 7.
7. Karaulov Yu.N. Russian linguistic personality and tasks of its study // Language and personality. M : Nauka, 1989. P. 3 - 8.

8. Kovaleva N.A. Russian private letter of the 19th century. Communication. The genre. The structure of speech. M : Sportakadempress, 2001. 284 p.
9. Crasnyh V.V. Communicative act and its structure // Functional studies: Proc. of art in linguistics. Vol. 4., 1997. P. 34 - 49.
10. Kusainova A.M. Language personality of a Herald of Belger // Bulletin of the Chelyabinsk state University. 2009. № 30 (168). Philology. History of art. Vol. 35. P. 118 - 122.
11. Leont'ev A.A. Basis of psycholinguistics. M : Meaning, 1999. 287 p.
12. Maslova V.A. Century A. and cultural studies: textbook. book for students. the high. textbook. institutions. M : the Academy, 2001. 208 p.
13. Matveeva I.C. Functional styles of text in the aspect of categories. Sverdlovsk: Ural state University, 1990. 172 p.
14. Nikolina N.A. New trends in the modern Russian creation of new words // the Russian language today. M., 2003. V.2. P. 376 - 387.
15. Olenov O.S. Dynamic simulation of Russian linguistic personality: Avtoref. dis. ... Cand. the topic of degree work. Sciences. Kemerovo, 2006. 23 p.
16. Prokhorov E. Yu. Reality. The text. The discourse. M : flint; Nauka, 2006. 224 p.
17. Syhiih S.A. Centuries Representative personality's essence in the communicative aspect implementations. Krasnodar: Kuban state University, 1997. 332 p.
18. Encyclopedic dictionary of philosophy. M.: Soviet encyclopedia, 1983. 840 p.



УДК 4Р-3  
ББК 81.411.2-33

**Маташ Кристина Александровна**

соискатель

кафедра русского языка и МПРЯ

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

**Matash Kristina Alexandrovna**

Applicant of Degree

Chair of Russian and Methods of Teaching Russian

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

matash\_kristina@mail.ru

**Семантика фразеологизмов признака в авторском дискурсе**

**(на материале произведений Б. Акунина)**

**Semantics of the phraseologisms of sign in author's discourse (on the material of works B. Akunin)**

В настоящей статье анализируются семантические свойства фразеологизмов признака, выявленных в художественных произведениях постмодерниста Бориса Акунина. Представлена первичная типология фразеологизмов признака, выступающих в качестве различительной характеристики облика субъекта в конкретном креативно-художественном пространстве.

In this article there are analyzed the semantic properties of the phraseological units of sign, singled out in the postmodern works of B. Akunin. There is represented the primary typology of the phraseological units of sign, which function as a distinctive characteristic of the subject image in the certain creative and artistic space.

**Ключевые слова:** фразеологизмы признака; семантика; смысл; дискурс; облик.

**Key words:** phraseologisms of sig; semantics, meaning, discourse.

В современную эпоху развития и иллюстрации идеи антропоцентризма в центре лингвистических исследований оказывается семантика, представленная единицами разного уровня. Эксперссивно-образно семантика репрезентируется дифференцирующими единицами, которыми в языке оказываются единицы фразеологической признаковой номинации. Фразеологизмы признака – это «такие единицы фразеосемантического представления языка, которые категориально выражают качественную характеристику предметных субстанций. Семантически они означают содержательное («понимаемое») свойство, которое актуализировано требованием содержательных ведущих значений предметно-

сти, воспроизводимы национальным языковым сознанием в идеальном языке как необходимые качественные характеристики, реализуемые в речетекстовом употреблении как содержательные признаки реалий (конкретных и абстрактных). Эти единицы в языке представлены структурно изменяемыми и неизменяемыми референциями, монофункциональны синтагматически и семантически квалифицируются адъективными именами как базовыми квалификаторами» [11, с. 41].

«Признаковая фразеологическая семантика представляет собой уникальное явление, языковой феномен, уникальность которого определена содержательной сущностью фразеологического признака, выражающего качество» [11, с. 43]. В представляемой статье под семантикой, вслед за И.М. Кобозевой, понимается раздел языкознания, «изучающий содержание единиц и тех речевых произведений, которые из этих единиц строятся» [9, с. 8]. Фразеологизмы признака являются в речезыковой системе такими знаками, которые наиболее полно отражают идею современных представлений о дискурсе как целостного «взаимодействия «мира слов», «мира личности» и «жизненного мира» [7, с. 76]. Для языка Бориса Акунина чрезвычайно важными оказываются фразеологические признаковые знаки, репрезентирующие **облик** субъекта: это, безусловно, связано и обусловлено жанром детективных романов, в которых описание внешнего вида человека – **первостепенно**, ибо обуславливает поиск человека в существующем мире. Языковая личность автора, таким образом, «присваивает» именно те (единицы – К.М.), что соответствуют устойчивым связям между понятиями в ее тезаурусе и выражает тем самым «вечные», незыблемые для неё истины, в значительной мере отражающие и определяющие ее жизненное credo, ее жизненную доминанту» [8, с. 52-53].

Анализ в работе проводился на материале фразеологических единиц признака, выявленных в художественном пространстве Б. Акунина. Все обнаруженные фразеологические единицы входят во фразеосемантический **класс** антропоцентрических фразеологических единиц признака в русском языке. На-



званный класс целостного системного фразеологического пространства в русском языке, по наблюдению, состоит из двух подклассов: **Первый** подкласс указанного класса может быть назван «Качественная признаковая характеристика лица или живого существа», **Второй** подкласс – «Качественная признаковая характеристика предмета». Базу нашего исследования составили фразеологические единицы признака, номинирующие облик лица, определяемый разными факторами. По анализу собранных фразеологических единиц указанной семантики, все они распределены по **10** объединениям: первое объединение составляют фразеологизмы признака, репрезентирующие облик субъекта, являющийся следствием какого-либо **состояния** лица; второе объединение представляют признаковые «косвенные названия» [5], связанные с другими **свойствами характера** человека, третье объединение опирается на фразеологизмы признака, номинирующие облик субъекта, связанный с **цветовой** характеристикой внешнего вида человека; четвертое объединение основывается на фразеологизмах признака, характеризующих облик лица **по одежде**; пятое объединение состоит из фразеологических единиц признака, характеризующих облик по какому-либо внешнему **атрибуту**, предмету; шестое объединение образовано фразеологизмами признака, номинирующими облик человека, основанный на актуализации идеи **сравнения** или подобия; в седьмое объединение входят фразеологические единицы признака, называющие облик субъекта, связанный с общей **качественной оценкой**; восьмое объединение представляют фразеологизмы признака, номинирующие облик субъекта, определяемые **темпоральной** характеристикой; девятое объединение базируется на фразеологизмах признака, репрезентирующих облик субъекта, связанный с атрибуцией **роста** человека; десятое объединение составляют фразеологизмы признака, номинирующие облик субъекта, связанный с **интеллектуальной** характеристикой. Обнаруженные объединения, в процессе анализа, конкретизируются группами и подгруппами.

В художественном пространстве произведений Б. Акунина выделена группа единиц, называющих «**Отрицательные** номинации облика лица связанные с его качественной общей отрицательной оценкой окружающими». В указанную группу входят следующие фразеологические единицы признака: *невидный (-ая; -ые) собой (-ю) (собой (-ю) невидный, -ая; -ые); так себе; краше в закрытом гробу хоронят; наихудшего сорта (по модели (какого-либо) сорта) (сорта какого-либо)*, а также фразеологизмы, построенные по модели: *(какого-либо) вида (вида какого-либо) – чахоточного вида; диковатого вида; разбойничьего вида* и др.

Анализ материала показал: в обозначенную группу входит частотный фразеологизм признака *невидный (-ая; -ые) собой (-ю) (собой (-ю) невидный, -ая; -ые)*, зафиксированный в четырех употреблениях в дискурсе романов Б.Акунина. Фразеологическая единица актуализирует семантику, номинирующую облик ничем не примечательного человека, которому нужно «раствориться» среди других людей. Интерпретация содержания названной фразеологической единицы следующая: «не привлекающий внимания, такой, как все». Проиллюстрируем квалификацию содержательного объема единицы материалом: – *Расскажите, как выглядел этот человек. – Человек как человек. **Собой невидный**, на лицо немножко прыщеватый. Стеклышки опять же... - Какие стеклышки – очки или пенсне? – Такие, на ленточке. – Значит, пенсне, – чиркал карандашом Фандорин. – Еще какие-нибудь приметы? – Сутулые они были очень. Плечи чуть не выше макушки... Да что, скубент как скубент, я ж говорю... (Азазель, с. 33-34).*

Как правило, непримечательность субъекта, номинированная анализируемым фразеологизмом признака *невидный (-ая; -ые) собой (-ю) (собой (-ю) невидный, -ая; -ые)*, акцентируется и другими единицами признака, называющими какие-то черты облика, также характерные для большинства людей: *На следующий день в одиннадцатом часу утра Эраст Петрович, благословенный начальником и даже наделенный тремя рублями на экстраординарные расхо-*





ды, прибыл к желтому корпусу университета на Моховой. Задание было несложным, но требующим известного везения: разыскать сутулого, **не видного собой** и отчасти прыщавого студента в пенсне на шелковой ленте (Азазель, с. 41).

Ведущую роль в формировании семантики единицы играет дискурс, т.е. «связный текст в совокупности с экстралингвистическими факторами, текст, взятый в событийном аспекте». В своем исследовании мы придерживаемся тезиса Т. ван Дейка, который говорил, что «мы понимаем текст только тогда, когда мы понимаем ситуацию, о которой идет речь» [6, с. 8], поэтому расширенный контекст, а также личностные знания носителей языка, обусловленные их опытом, намерениями, чувствами и эмоциями необходимы как основа интерпретации текста. Материал авторской картотеки позволил представить и проанализировать фразеологизм *невидный (-ая; -ые) собой (-ю) (собой (-ю) невидный, -ая; -ые)*, еще больше расширив его содержание выявленными индивидуально-авторскими смыслами, опирающимися на дискурс: «не выделяющийся среди других, незаметный, неприметный (отрицательная оценка субъекта окружающими) + сильный духом (но данные качества **положительны** для самого лица)» – профессиональные навыки наёмного убийцы требуют именно таких черт внешности и характера. Проиллюстрируем анализ дискурсивным текстовым фрагментом: *В случае чего придет на помощь. Вы не смотрите, что он метр с кепкой и **собой невидный**. Игорь – человек больших талантов.... Вы как-нибудь встретитесь с ним взглядом, попробуйте. У Игорька шестой дан по карате, он кулаком дверные филенки пробивает...*(Ф.М., с. 284-285).

По материалу авторской картотеки, данная фразеологическая единица *невидный (-ая; -ые) собой (-ю) (собой (-ю) невидный, -ая; -ые)* проявляет себя как единица, характеризующаяся многозначностью, т.е. «способностью слова (или фразеологизма – К.М.) варьировать свое лексическое (или фразеологическое – К.М.) значение» [13, с. 25]. Отглагольное прилагательное *невидный*, которое является составляющей частью фразеологизма, по Словарю русского языка в 4-

х томах, имеет значения: 1. Недоступный зрению, невидимый. 2. Не выделяющийся среди других, незаметный, неприметный. 3. Некрасивый, невзрачный [12, с. 427]. По наблюдению, в индивидуальное фразеологическое содержание фразеологическое единицы *невидный (-ая; -ые) собой (-ю) (собой (-ю) невидный, -ая; -ые)* прилагательное *невидный* в данном контексте актуализирует сему из третьего значения, которую можно сформулировать так: «отталкивающий, неприятный»: *Лицо у нее, надо полагать, и при жизни собой не видное, в смерти стало кошмарным: синюшнее, в пятнах слипшейся пудры, глаза вылетели из орбит, рот застыл в беззвучном вопле* (Декоратор. – В кн.: Особые поручения, с. 146).

Качественную оценку окружающими облика человека репрезентирует, по исследуемому материалу, фразеологизм признака *на личность (очень уж) нехорош (уж очень) нехорош на личность*). Включение в структуру названной единицы предложно-падежного сочетания компонентов *на личность* абсолютно конкретизирует соотношенность выражаемой оценки с лицом человека, что, несомненно, облегчает в познавательной деятельности «ухватывание» и установление смысла, как своеобразный когнитивный процесс установления когнитивной значимости языкового выражения, его информативности» [10, с. 51-52], кроме того, относит единицу к разговорному стилю. Семантику анализируемого признакового знака интерпретируем следующим образом, учитывая связь фразеологизма с окружающими его «понятийными соседями» [14]: «очень некрасивый, даже безобразный, вызывающий жалость (последние смыслы дискурсивно-индивидуальны)» – *Он, бедненький, на личность уж очень нехорош был, вся рожка в чирях, – подала голос Дуня, почесывая локоть и глядя на Машу* (Любовница смерти, с. 120).

На основании анализа фразеологизмов признака авторского дискурса Бориса Акунина считаем важными следующие выводы:

1. Фразеологические единицы признака в творческом дискурсе Б. Акунина представляют важнейшую различительную характеристику-оценку облика



субъекта, связанную с авторским мировосприятием и жанром произведений, которые приносят безусловный элемент субъективности в семантику указных фразеологических знаков.

2. Содержательное переплетение смыслов в семантическом объеме, рассмотренных фразеологизмов меняется, развивая тенденцию к осложнению в зависимости от дискурсивной ситуации.

### **Библиографический список**

1. Акунин, Б. Азазель [Текст] / Б. Акунин. – М., Захаров: 2006. – 302 с.
2. Акунин, Б. Любовьница смерти [Текст] / Б. Акунин. – М., Захаров: 2006. – 335 с.
3. Акунин, Б. Особые поручения Пиковый валет. Декоратор. [Текст] / Б. Акунин. – М.: Захаров: 2007. – 314 с.
4. Акунин, Б. Ф.М.: Роман Т.1. [Текст] / Б. Акунин. – М., ОЛМА Медиа Групп: 2009. – 350 с.
5. Алефиренко, Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие [Текст] / Н.Ф. Алефиренко. – Наука; Москва; 2010. – 224 с.
6. Дейк ван, Т.А. Язык. Познание. Коммуникация [Текст] / Т. А. ван Дейк. – Б.: ББК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.
7. Владимирова, Т.Е. Призванные в общение: Русский дискурс в межкультурной коммуникации [Текст] / Т.Е. Владимирова. – М.: КомКнига, 2007. – 304 с.
8. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н. Караулов. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.
9. Кобозева, И.М. Лингвистическая семантика: учебник [Текст] / И.М. Кобозева. – М.: Едиториал УРСС, 2000. – 352 с.
10. Кубрякова, Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов [Словарь] / под общей ред. Е.С. Кубряковой / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М.: МГУ, 1996. – 245с.
11. Помыкалова, Т.Е. Семантико-типологический аспект фразеологического признака в русском языке: монография [Текст] / Т.Е. Помыкалова. – Челябинск: ООО «РЕКПОЛ», 2006. – 223 с.
12. Словарь русского языка: в 4 т. Т.П. [Словарь] / АН СССР, Ин-т рус. яз.: под ред. А.П. Евгеньевой. – Изд 2-е, испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981-1984. – Т. 1-4. – 1016 с.
13. Уфимцева, А.А. Лексическое значение: принцип семантического описания лексики [Текст] / А.А. Уфимцева. – Изд. Книжный дом «Либроком», Москва, 2010. – 240 с.
14. Trier, T. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstanlen. 2 Auf. – Heidelberg, 1973. – 437 p.

## Bibliography

1. Akunin, B. Azazel [Text] / B. Akunin. – M., Zakharov: 2006. – 302 p.
2. Akunin, B. Mistress of death [Text] / B. Akunin. – M., Zakharov: 2006. – nm 335 p.
3. Akunin, B. Special commissions peak jack. Decorator. [Text] / B. Akunin. – M.: Zakharov: 2007. – 314 p.
4. Akunin, B. F.M.: Novel Of t.1. [Text] / B. Akunin. – M., OLMA Of media of the groups: 2009. – 350 p.
4. Alefirenko, N.F. Lingvokulturologiya. the Value-semantic space of the language: teaching aid is [Text] / N.F. Alefirenko. – Science; Moscow; 2010. – 224 p.
6. Dyck, van, T.A. Language. Knowledge. Communication is [Text] / T. A. van Dyck. – B.: BBK im. I.A. Baudouin de Kurtene, 2000. – 308 p.
- 67 Vladimirova, I.E., Called into the contact: Russian diskurs in the mezhkulturnoy communication [Text] / I.E. Vladimirova. – M.: KomKniga, 2007. – 304 p.
8. Karaulov, Y.N. The Russian language and lingual personality is [Text] / Y.N. Karaulov. – M.: Editorial URSS, 2002. – 264 p.
9. Kobozeva, I.M. Linguistic semantics: textbook is [Text] / I.M. Kobozeva. – M.: Editorial URSS, 2000.- 352 p.
10. Kubryakova, E.S. Brief dictionary of cognitive terms [Dictionary] / under general ed. E.S. Kubryakovoy / E.S. Kubryakova, V.Z. Demyankov, Y.G. Pankrats, L.G. Luzina. – M.: MGU, 1996. – 245p.
11. Pomykalova, T.E. The Semantics- typological aspect of phraseological sign in the Russian language: monograph is [Text] / T.E. Pomykalova. – Chelyabinsk: OOO «OF REKPOL», 2006. – 223 p.
12. Dictionary of the Russian language: in 4 T. T.II. [Dictionary] /of as USSR the institute of Russ. yaz.: edited by. A.P. Evgenevoy. – Izd the 2nd, ispr. and add. – M.: The Russian language, 1981-1984. – T. 1-4. – 1016 p.
13. Ufimtseva, A.A. Lexical value: the principle of the semantic description of vocabulary [Text] / A.A. Ufimtseva. – Publ. Book house «Librokom», Moscow, 2010. – 240 p.
14. Trier, T. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstanlen. 2 Auf. – Heidelberg, 1973. – 437 p.



УДК 81'42

ББК 81.2

**Симонов Константин Иванович**

кандидат филологических наук,

доцент

кафедра романо-германской филологии и методики преподавания иностранного  
языка

Оренбургский государственный педагогический университет

Оренбург

**Белая Галина Викторовна**

доктор педагогических наук,

профессор

кафедра романо-германской филологии и методики преподавания иностранного  
языка

Оренбургский государственный педагогический университет»

г.Оренбург

**Simonov Konstantin Ivanovich**

Candidate of Philology,

associate professor

of the Roman-German philology and technique of teaching of a foreign language

The Orenburg state pedagogical university

Orenburg

**Belaya Galina Viktorovna**

doctor of pedagogical sciences,

professor

of the Roman-German philology and technique of teaching of a foreign language

The Orenburg state pedagogical university

Orenburg

[custos2@yandex.ru](mailto:custos2@yandex.ru)

**Коммуникативная и эстетическая функции**

**в тексте французской фольклорной сказки**

**Communicative and esthetic functions**

**in the text of the French folklore fairy tale**

В статье дается оценка роли инициальной и финальной формул французской сказки в обеспечении цельности фольклорного текста; выявлены терминологические особенности понятий «нация» и «этнос», определены механизмы одновременной передачи синхронной и диахронной информации рассказчиком; сделаны выводы о том, что коммуникативная функция связанного текста в сказке объединяется с ее основной, эстетической функцией.

The article estimates the degree to which initial and final formulas of a French fairy tale are instrumental in making the folklore text integral; determines the terminological aspects of the concepts “nation” and “ethnos”; reveals the mechanism of simultaneous transfer of synchronous and diachronous information by the story-teller. The paper concludes on the combination of the communicative function with the main esthetic function in the fairy tale.

**Ключевые слова:** дискурс сказки, рассказчик, слушатель, культура, язык, эстетическая информация.

**Key words:** fairy tale discourse, story-teller, listener, culture, language, esthetic information.

Современный научный дискурс<sup>1</sup>, по определению, однозначен, понятия его строго определены и исключают двойственность интерпретации, в то время как сказочный жанр семантически не ограничен, он позволяет человеку конструировать мир вокруг себя, осуществляя свободу личности в акте творчества. В данном случае следует говорить об особом виде дискурса, свойственном только для сказочной истории. *Дискурс сказки* – коммуникативная единица, рассматриваемая как единство повествовательных инстанций: абстрактно-коммуникативного и конкретно-коммуникативного уровней, не мыслимая без отношений «рассказчик (narrateur)/ слушатель (narratataire)» [7, с.290], в силу общего для них горизонта ожидания, который определяется этнической принадлежностью индивида.

Специфичность человека состоит в том, что его адаптивные реакции, осуществляются при помощи внебиологических, то есть культурных механизмов. Однако сами по себе эти реакции, направленные, в конечном счете, на выживание, во многом сходны. Поэтому обслуживающие их механизмы рассматриваются как изоморфные или аналогичные, но не тождественные [5, с.48]. В каждом отдельном случае приспособление культуры происходит к специфическим для данного места и времени условиям.

Все категории общностей людей основаны на информационных связях, когда речь идет об этнической общности, то определяющей выступает вся совокупность информационных связей. Важно отметить не то, что понятие народ

---

<sup>1</sup> См. Н.Д.Арутюнова, В.З.Демьянков, Ю.С.Степанов, Ц.Тодоров, Т.А. ван Дейк



– самая общая категория, охватывающая информационные варианты (племя, нация), а ее диахронный характер передачи информации. В этом состоит главное отличие понятий «этнос» и «нация»<sup>1</sup>. Содержание диахронной информации, передаваемой от поколения к поколению, постепенно менялось, но вследствие постепенности этого изменения общая нить традиции оставалась неизменной. Благодаря чему «вплоть до наших дней этническая гетерогенность является формой существования человеческого общества» [1, с.43].

Культуры различных обществ, будучи информационно открытыми системами, находясь на пути создания единой цивилизации, неизбежно вступают во взаимодействие. При контактировании носители разных культур наталкиваются на «предел понимания» [3]. Чтобы изучение национального своеобразия было продуктивным, полезно исходить из *презумпции понимания* («эта особая структура общих для всех народов элементов (ценностей), хотя они понимаются по-разному и имеют свой акцент, и составляет национальный образ мира, а в упрощенном выражении – модель мира» [3, с.12]).

С одной стороны, *культура* – внебиологически выработанный и передаваемый от поколения к поколению способ человеческой деятельности: «любой результат деятельности, будь то народная пословица или каравай хлеба, есть сам по себе способ передачи информации, накопленной народом мудрости» [5]. С другой стороны, *культура* – мировидение и миропонимание, обладающее семиотической природой. *Культура* – это своеобразная историческая память народа, и язык, благодаря его кумулятивной функции, хранит ее, обеспечивая диалог поколений не только из прошлого в настоящее, но и из настоящего в будущее [8, с.22].

Тем не менее, в качестве основного этнического показателя, прежде всего, упоминается язык. *Язык* – это институционализованный форма общей для человека речевой деятельности, и как таковая она должна быть включена в наи-

---

<sup>1</sup> Определяющие параметры нации и этноса лежат в разных планах, так как для существования этноса основой является вертикальная информация, а для нации важнее всего синхронная информация. С обрывом ее национальное единство исчезает довольно быстро, тогда как этническое единство может сохраняться довольно долго [1, с.24].

более широкое понимание культуры. Язык есть неотъемлемая часть культуры, но очень обширная и специфичная, в силу чего она обычно противопоставляется остальной культуре народа – материальной и духовной, хотя в свою очередь значительная часть духовной культуры не может существовать иначе, как в языковой форме [1, с.6].

Характерные аспекты национальных культур находят свое воплощение, прежде всего, в определенном наборе морально-этических ценностей, которые можно выявлять посредством лингвистического анализа сказочных текстов. Так как система ценностей, характеризующая определенную культурную среду, представляет собой результат той духовной работы всего общества, результаты подобного исследования<sup>1</sup> могут пролить свет на представление о менталитете того или иного народа. Современная научная рефлексия ценности<sup>2</sup> исходит из человека как конечного продукта ценностных отношений, при этом, он может быть представлен конкретно – историческим индивидом, определенной социальной группой и человечеством в целом. Каждому человеку присуща индивидуальная специфическая иерархия личностных ценностей, которые служат связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности, между обществом и индивидуальным бытием.

В этом отношении, сказочник, передающий примитивное мировоззрение своих предков является центральным связующим звеном. Он как взгляд, обращенный вспять, реализует умение человека проникать мысленно в различные миры и ассоциировать идеи с образами, которые находят свое воплощение в сказочных персонажах. Рассказчик воспроизводит информацию в синхронном и диахронном планах одновременно, при этом наблюдается объединение этнического и национального компонентов. Таким образом, сказочник осуществляет перенос аудитории в незапамятные времена, при этом на первый план вы-

---

<sup>1</sup> «Верно, что каждый народ, будучи частью человечества, отражает особенности целого, однако, исчерпывающе полную картину целого можно получить, лишь синтезируя все национальные особенности» [4].

<sup>2</sup> См. классификации «ценности» А.П.Бодрилина, Р.Перри, О.Г.Дробницкий, С.Ф.Анисимова, В.Я.Ядова, А.В.Кирьяковой.





двигается прагматический фактор. Действенность, энергетика текста мотивируется его ценностью в коммуникативном аспекте. Речь идет об откровении субъекта, о приобщении слушателей к мудрости, накопленной веками. Роль рассказчика – постоянно держать слушателя в напряжении, так как он обращается к живой публике. Он берет свою аудиторию в свидетели, удивляет ее и обращается к ней по мере надобности.

Сказка настраивает слушателя на особый лад, отрывает его от обыденной обстановки. Из факта, не вызывающего сомнений, волшебная история превращается в интересный, исключительный и необыкновенный рассказ. Этому способствуют присказки (устойчивые инициальные и финальные формулы), которые приобщают слушателя к особой идеальной атмосфере в сказке. Всякий сказочник, как правило, начинает свою историю «датированием действия», то есть фиксацией во времени и локализации этого действия, указанием места, где происходило то, о чем будет рассказано [6, с.18].

Одна из самых распространенных инициальных формул, встречающаяся во французской фольклорной сказке, зафиксирована в безличном обороте *"Il était une fois"* или *"Il y avait une fois "*. Такая формула констатирует существование одного или нескольких героев и комментирует их во времени, не уточняя когда это было, но при этом не возникает никакого сомнения в правдоподобности существования этих сказочных героев.

Часто рассказчик добавляет к инициальной формуле новый элемент, подчеркивающий исключительность происходящих событий, и хотя время остается неопределенным, сказочник, используя инициативные утвердительные формулы, обещает истинный, достоверный рассказ.

Элемент, определяющий время, к которому относится действие сказки, отрицается описанием логически невозможного времени. Сказочник вводит этот новый аспект в формулу не прямо, а косвенно, метафорически, применяя своего рода «формулу невозможного», основанную на инверсии реальных отношений, наблюдаемых в повседневной жизни: *«Faites silence, faites silence, c*

*'est la queue du chat qui danse, quand le chat a dansé, quand le coq a chanté, le silence est arrivé, mon histoire peut commencer»*

или

*«Je suis passé par ici, je suis passé par là. Je n'ai rien trouvé, je n'ai trouvé qu'une paire de vieilles savates. Je les ai mises derrière la porte, le veau est venu les manger. Avec un gourdin, je le tuerai; demain, mes Seigneurs, tous ces os, je rongerai, maintenant je peux commencer».*

Подобные инверсии могут быть бесчисленными, это средство, став схемой, дает сказочнику неограниченные возможности. Одновременно с формулами рассказчик и слушающий усваивают логику, лежащую в их основе. По традиции рассказчик получает некоторые конкретные формулировки, однако усвоение традиции не исключает новаторства. Когда речь идет о формулировках, наивное усвоение их предполагает лишь заучивание и передачу из уст в уста без изменений.

Счастливым концом и финальная формула, свидетельствующая о благополучии героев также традиционна. Вообще частое применение таких финальных формул объясняется желанием сделать в той или иной форме «заключение», смысл которого зависит от характера сюжета, от рассказчика, от аудитории и, конечно от степени интенсивности традиции, которая варьирует от народа к народу, от рассказчика к рассказчику, при этом могут иметь значение разнообразные факторы:

- I. *Место и время собрания* - местность, время года, время суток, причина, повод.
- II. *Участники* - пол, возраст, социальное положение, а также род занятий.
  - профессии, связанные с путешествиями (главным образом мужчины, моряки, дровосеки, охотники). Сказки обычно очень длинные и длятся несколько дней, а иногда несколько недель;



- сообщества людей, оказавшихся вместе по принуждению (каторжники, пациенты госпиталей). Сказки очень специфичны, и иногда их тяжело понять;
- сообщества отдыхающих людей (посетители постоянных дворов). Сказки очень разнообразны, в зависимости от рода занятий отдыхающих.

### III. *Репертуар* - жанр сказки, используемый язык.

Если инициальной формулой сказочник стремится создать определенную атмосферу, благоприятную для изложения и слушания сказки, то финальной формулой он «разрушает» эту атмосферу, обращаясь обычно к шутливому тону. Для большинства французских сказок характерна логическая связь между инициальной и финальной формулой. Основной целью данного приема, на первый взгляд, является придание определенного ритма сказочному повествованию.

*À Pampelune, quatorze vents, au logis de beaux chats blancs.  
(...) On y a fort bien mangé, j' y étais, je peux vous le raconter.*

*Ce sont des histoires de la forêt noire.  
(...)Ce sont des histoires de mon oncle Grégoire.*

*Cric, crac, faites silence, faites silence, c 'est la queue du chat qui danse.  
(...) La petite souris fait "i i i" et voilà mon conte est fini.*

*Cric, crac, j'ai la clef dans mon sac. (...)   
Et cric et crac, voilà l'histoire sortie de mon sac.*

*Cric, crac, je vais dans le pré. (...)   
Je suis passé par le pré, tric, trac, mon conte est achevé.*

В финальных формулах часто обнаруживается претензия на достоверность событий. Все отличие в том, что у каждого народа свои финальные формулы, однако в них всегда благополучное завершение всех испытаний зафик-

сировано. Для французской сказки характерны следующие финальные формулы:

*L 'histoire qui n 'a pas de fin vient de trouver ici sa petite fin.*

*Cric, crac, écoutez bien, je l'entends d'ici, la fauvette fait cui-cui et voilà, le conte est fini.*

*Et le conte continue, et continue, et continue jusqu 'à se noyer dans la mer.*

*Et le conte pénétra dans la forêt... Il nous rapportera une récolte, et peut-être deux encore.*

*Kiki carabi, mon histoire est finie.*

Каждый акт общения создателя произведения со слушателем (читателем) есть акт коммуникативный по своему характеру, то есть акт передачи и восприятия определенной информации (точнее: эстетической информации) [2, с.27]. Следовательно, наличие инициальной и финальной формул в сказочном тексте призвано обеспечить максимальную упорядоченность фольклорного текста, как на коммуникативном, так и на эстетическом уровнях восприятия. При этом, коммуникация осуществляется при помощи звучащего слова, мимики, жестов в условиях полного контакта исполнителя и слушателя, или общение идет опосредованно, через печатный текст. В первом случае исполнитель – участник творческого процесса, во втором случае, может показаться, что текст прекращает свое развитие. Тем не менее, читатель, имея перед глазами напечатанный текст, совершает в сознании возврат к исходному речевому состоянию текста, проговаривая его во внутренней речи, или читая вслух.

Таким образом, связанность текста в сказке выступает как коррелят некоторой действительности, в которой упорядоченность текста достигает предела, возможного лишь при крайней идеализации. Здесь коммуникативная функция сказки как парадигмы связанного текста объединяется с ее основной, эстетической функцией, хотя и не заменяет ее. Это и дает нам право говорить, что сказки, даже в напечатанном виде, все еще несут в себе морально-этический кодекс того или иного народа.



### Библиографический список

1. Арутюнов С.А. Народы и культуры. Развитие и взаимодействие [Текст]/ С.А.Арутюнов. . – М.: Наука, 1989. – 243с.
2. Виноградов В.В. Развитие советской науки о языке [Текст]/В.В. Виноградов. – М., 1951. – 278 с.
3. Гачев Г. Национальный образ мира [Текст]/ Г.Гачев. – М.: Сов. писатель, 1988. – 448 с.
4. Дима А. Принципы сравнительного литературоведения [Текст]/А.Дима. – М.: Прогресс, 1977. – 167 с.
5. Маркарян Э.С. Культура жизнеобеспечения и этнос: Опыт этнокультурологического исследования [Текст]/ Э.С. Маркарян. – Ереван: изд. АН АрмССР, 1983. – 272 с.
6. Рошияну Николае. Традиционные формулы сказки [Текст]/Николае Рошияну. – М.: Наука. 1974. – 336 с.
7. Симонов К.И. О «нетождественном тождестве» в сказке [Текст]/ К.И. Симонов// Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2011. – № 7. – С.286–298.
8. Телия В.Н. Первоочередные задачи и методологические исследования фразеологического состава языка в контексте культуры [Текст]/В.Н.Телия// Фразеология в контексте культуры. – М.: Языки русской культуры, 1999. – С.13-24

### Bibliography

1. Arutyunov S. A. People and cultures. Development and interaction [Text] / S.A.Arutyunov. . – М.: Science, 1989. – 243 p.
2. Vinogradov V. V. Development of the Soviet science about language [Text]/V. V. Vinogradov. – М., 1951. – 278 p.
3. Gachev G. National image of the world [Text] /G. Gachev. – М.: Soviet. writer, 1988. – 448 p.
4. Dima A. Principles of comparative literary criticism [Text] / A. Dima. – М.: Progress, 1977. – 167 p.
5. Markaryan E.S. Culture of life support and ethnos: Experience of ethnoculturological research [Text] / E.S. Markaryan. – Yerevan: prod. AN ARMSSR, 1983. – 272 p.
6. Roshianu Nicolae. Traditional formulas of the fairy tale [Text]/Nicolae Roshianu. – М.: Science. 1974 . – 336 p.
7. Simonov K.I. About "nonidentical identity" in fairy tale [Text] / K.I Simonov//Messenger of the Chelyabinsk state pedagogical university. – Chelyabinsk: ChGPU publishing house, 2011. – No. 7. – P. 286-298.
8. Thalia V. N. Priorities and methodological researches of phraseological structure of language in a context of culture of [Text]/V.N.Teliya//Phraseology in a culture context. – М.: Languages of the Russian culture, 1999. – P. 13-24

УДК 415:658

ББК 81.02:65.290-21

**Уразаева Наталья Хакимовна**

аспирант

кафедра русского языка, литературы и методики преподавания русского  
языка и литературы

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

**Urazaeva Natalia Khakimovna**

Post-graduate

Chair of the Russian Language and Literature and Methods of Teaching the  
Russian Language and Literature

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

[natalya.urazaeva@gmail.com](mailto:natalya.urazaeva@gmail.com)

### **Грамматические особенности частей речи в текстах баннерной ин- тернет-рекламы в социальных сетях**

### **The grammatical peculiarities of parts of speech in the banner Internet advertising texts in social media**

В статье рассматривается вопрос изучения особенностей языка современной интернет-рекламы на примере текстов контекстной рекламы в популярных социальных сетях («ВКонтакте», «Одноклассники», русскоязычной версии «Facebook»). В статье описываются и изучаются грамматические особенности самостоятельных частей речи языка рекламных текстов.

The article deals with the study of modern language features of online advertising through the example of contextually targeted advertising in popular social media ("Vkontakte", "Odnoklassniki", the Russian version of «Facebook»). The article describes and studies the grammatical and semantic peculiarities of independent parts of speech in the language of advertising texts.

**Ключевые слова:** рекламный текст, реклама, Интернет, социальные сети, интернет-реклама, язык рекламных текстов.

**Key words:** advertising text, advertising, Internet, social media, online advertising, language of advertising texts.

В последние несколько лет появились исследования, посвященные анализу различных аспектов рекламных текстов. Причем, если тексты наружной, печатной, теле- и радиорекламы интенсивно исследуются, то тексты интернет-рекламы изучены в гораздо меньшей степени.

Федеральный закон Российской Федерации от 13 марта 2006 г. № 38-ФЗ «О рекламе» гласит: «Реклама (от лат. *reclamare* – «утверждать, выкрикивать,



протестовать») – информация, распространенная любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, адресованная неопределенному кругу лиц и направленная на привлечение внимания к объекту рекламирования, формирование или поддержание интереса к нему и его продвижение на рынке [2. С. 5].

В свою очередь, интернет-реклама, то есть реклама, размещаемая в сети Интернет; также адресована массовому клиенту и имеет характер убеждения.

Интернет-реклама имеет, как правило, двухступенчатый характер. Первая ступень – внешняя реклама, размещаемая рекламодателем у издателей, – рекламный носитель. Виды этой рекламы: баннеры, текстовые блоки, байрики, минисайты, Interstitials. Такая реклама обычно имеет ссылку непосредственно на сайт рекламодателя (вторая ступень).

«Интернет-реклама является основным компонентом компьютеризованной рекламы, включающей в себя помимо интернет-рекламы компьютерные базы данных, использование компьютерной техники для производства рекламных обращений, презентаций», – пишет в своей работе А. А. Романов [1. С. 118].

По словам В.Ф. Хайдаровой, наиболее важная особенность жизнедеятельности языка в интернет-среде – ускоренный темп становления некоторых процессов, на развитие которых в обычной среде уходят десятки и сотни лет. Во многом скорость развития обусловлена легкостью доступа информации для каждого пользователя Интернета; возможностью получения моментального отклика читателя на сообщение; архивированием системой практически каждого речевого акта (с помощью хранилищ данных поисковых систем) даже после их сознательного удаления автором текста [3].

В связи с этим открытым остается большое количество вопросов, связанных с выявлением особенностей составления рекламного текста, адаптации его под публикацию в Интернет, методов и приемов воздействия на потребителя, языковых средств их выражения.

Очень значимыми факторами являются место размещения и вид рекламного блока. Существует несколько видов интернет-рекламы (медийная, контекстная, поисковая, геоконтекстная, вирусная, продакт-плейсмент). В данной статье мы рассмотрим тексты баннеров контекстной рекламы на страницах популярных в России социальных сетей.

Социальная сеть (от англ. social networking service) – платформа, онлайн сервис или веб-сайт, предназначенные для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений, визуализацией которых являются социальные графы [4. С. 210].

Ежедневно миллионы пользователей посещают социальные сети. В свою очередь рекламодатели получают уникальную возможность непосредственного контакта с потребителями. Задача рекламодателей – создать ненавязчивую рекламу, поэтому многие из них останавливают свой выбор на контекстной рекламе.

Контекстная реклама – размещение интернет-рекламы, основанное на соответствии содержания рекламного материала контексту (содержанию) интернет-страницы, на которой размещается рекламный блок. Носителем рекламы может быть тексто-графическое объявление, рекламный баннер либо видеоролик.

Цель таких рекламных текстов – усиление воздействия на реципиента. Поэтому так важно правильно подобрать языковой материал.

Одной из основных задач нашего исследования является изучение прагматического потенциала отдельных языковых единиц. Отметим, что гораздо больше внимания уделяется изучению лексических аспектов рекламного текста, в то время как грамматические осмыслены и освещены недостаточно полно, хотя эта задача была сформулирована ещё академиком В. В. Виноградовым. Он говорил о необходимости анализа всех грамматических категорий в разных стилях литературного языка.





Нами проанализировано 423 рекламных текста, размещенных в социальных сетях Facebook, «Одноклассники» и «ВКонтакте». В данной статье мы представим результаты анализа грамматических категорий трех самостоятельных частей речи: имени существительного, имени прилагательного и глагола.

Имя существительное в рекламном тексте выполняет основную роль – называет объект рекламы – товары или услуги, а также помогает лучше понять контекст, в котором употребляется та или иная рекламируемая единица. Наиболее значимыми грамматическими категориями имени существительного в текстах интернет-рекламы являются конкретность и абстрактность. Конкретные существительные называют рекламируемые товары или услуги (автомобиль, диван, шампунь, шоколад, кредит, авиабилет и т.д.). Конкретные существительные чаще всего употребляются в форме именительного падежа единственного числа.

*Кредит за 1 час. Моментальное оформление без справок с работы. Получите деньги уже сегодня!* (Реклама портала «Вагон кредитов» на сайте <http://www.facebook.com/>).

*Песик в подарок!* (Реклама акции магазина «Дикси» на сайте <http://vk.com>).

Существительные в винительном падеже употребляются реже.

*Раскрой свой город!* (Реклама Nissan QASHQAI 360 на сайте <http://odnoklassniki.ru>).

*Хочешь бонусы за покупки? Оформи Прозрачную карту!* (Реклама банка «Ренессанс Кредит» на сайте <http://www.odnoklassniki.ru>).

Еще реже употребляются существительные в родительном падеже и других косвенных падежах.

*Получи 250 000 рублей без справок с работы!* (Реклама банка «Хоум Кредит» на сайте <http://www.odnoklassniki.ru>).

*Испытай все лучшее от Sony в новом смартфоне!* (Реклама смартфона Sony Xperia Z на сайте <http://www.vk.com>).

Среди конкретных существительных особую позицию занимают имена собственные, являющиеся наименованиями товара или торговой марки.

*Учись и зарабатывай в новой игре от «Сбербанка»: победителей ждут призы до 40 000 руб.* (Реклама «Сбербанка» на сайте <http://www.facebook.com/>).

*Ешь «Активиа» и помогай пищеварению!* (Реклама йогурта «Активиа» на сайте <http://www.odnoklassniki.ru>).

Абстрактные существительные репрезентируют ценности и жизненные блага, достигаемые посредством покупки товара (чистота, красота, здоровье, успех и т.д.).

*Купи набор чистоты!* (Реклама моющего средства Comet на сайте <http://odnoklassniki.ru>).

Глаголы в рекламном тексте играют важную роль в достижении эффекта речевого воздействия. Наиболее значимые грамматические категории глагола – это категории наклонения, времени и лица. В текстах интернет-рекламы часто употребляются глаголы в форме повелительного наклонения, поскольку их грамматическая функция – побуждение к действию.

Для создания фактора интимности и дружеского участия, а также для усиления воздействия на реципиента, в текстах интернет-рекламы часто используются формы повелительного наклонения единственного числа.

*Учись и зарабатывай в новой игре от «Сбербанка»: победителей ждут призы до 40 000 руб.* (Реклама «Сбербанка» на сайте <http://www.facebook.com/>).

*Хочешь бонусы за покупки? Оформи Прозрачную карту!* (Реклама банка «Ренессанс Кредит» на сайте <http://www.odnoklassniki.ru>).

Тексты, в которых используются формы повелительного наклонения множественного числа, чаще всего обозначают процессы продажи и покупки товара или услуги, дают информацию о новых товарах и их положительных качествах, показывают, каким образом можно вступить в контакт с рекламодателем с целью покупки товара или услуги.



*Заполните заявку и получите деньги уже сегодня!* (Реклама «MyCreditCalkulator.ru» на сайте <http://www.vk.com>).

*Посмотрите, как рождается парикмахерское искусство L'Oreal Professionnel!* (Реклама L'Oreal Professionnel на сайте <http://www.facebook.com/>).

Глаголы в форме изъявительного наклонения способствуют осуществлению речевого воздействия посредством форм настоящего времени 3 лица единственного числа, которые указывают, какие операции и функции может выполнять рекламируемый товар.

*Nina приглашает тебя в свой волшебный мир, наполненный прекрасными ароматами!* (Реклама парфюмерии Nina Ricci на сайте <http://www.facebook.com/>)

*Посмотрите, как рождается парикмахерское искусство L'Oreal Professionnel!* (Реклама L'Oreal Professionnel на сайте <http://www.facebook.com/>).

Важную роль в рекламном тексте играет имя прилагательное. Эта часть речи используется для описания признаков и свойства товара, обозначенного именем существительным. Относительные прилагательные служат для называния объективных свойств рекламируемого объекта (материал, способ изготовления, структура, назначение, особенности функционирования и т.д.).

*Вечерние платья от Vonprix. Лучшие отзывы покупателей!* (Реклама интернет-магазина Vonprix на сайте <http://www.vk.com>)

*Перукуа – автор вокальной йоги и семинаров для женщин* (Реклама магазина «Библио-глобус» на сайте [http://www.facebook.com](http://www.facebook.com/))

Качественные прилагательные выполняют оценочно-характеризующую функцию. Выступая в качестве средства привлечения внимания к положительным качествам товара, оценочные прилагательные выполняют важную роль в создании перлокутивного эффекта рекламного текста.

*Nina приглашает тебя в свой волшебный мир, наполненный прекрасными ароматами!* (Реклама парфюмерии «Nina Ricci» на сайте <http://www.facebook.com/>)

*Легче, ярче, солнечнее! Все любимые бренды обуви у нас!* (Реклама интернет-магазина обуви Sapato на сайте <http://www.odnoklassniki.ru/>).

В процессе дальнейшего исследования мы планируем выявить специфику языка современной интернет-рекламы, проанализировать и систематизировать языковой материал, более глубоко изучить и описать грамматические и семантические свойства самостоятельных частей речи языка рекламных текстов.

### **Библиографический список**

1. Романов, А. А. Учебное пособие по дисциплине «Реклама. Интернет-реклама»/Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права. – М., 2003. – 168 с.

2. Федеральный закон «О рекламе»: текст с изменениями и дополнениями на 2010 год. – М. : Эксмо, 2010. – 64 с. – (Российское законодательство).

3. Хайдарова В. Ф. Становление лексико-фразеологического корпуса интернет-языка как синергетический процесс: автореф. дис. ... канд. филол. наук/ В.Ф. Хайдарова. – Магнитогорск, 2011. – 220 с.

4. Boyd, D. Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship/ Boyd, D., Ellison, N. // Journal of Computer-Mediated Communication. – 2007. – Т. 13. – № 1. С. 210–230.

### **Bibliography**

1. Boyd, D. Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship/ Boyd, D., Ellison, N. // Journal of Computer-Mediated Communication. – 2007. – Т. 13. – № 1. С. 210–230.

2. Federal Law «On Advertising»: text as amended by 2010. – M., Eksmo, 2010. – 64 p. – (Russian legislation).

3. Khajdarova, V. F. The formation of lexical and phraseological body language Internet as a synergetic process: candidate of Philological Sciences thesis abstract/ V. F. Khajdarova. – Magnitogorsk, 2011. – 220 p.

4. Romanov, A. A. The manual on the subject «Advertising. Internet Advertising» / Moscow International Institute of Econometrics, computer science, finance and law. – M., 2003. – 168 p.



УДК 82.09  
ББК 83.3(2P53)6

**Фаизова Лилия Харисовна**  
кандидат филологических наук,  
доцент

кафедра филологического образования  
Тобольская государственная социально-педагогическая академия  
им. Д.И. Менделеева  
г.Тобольск

**Faizova Liliya Charisovna**  
Candidate of Philology,  
Assistant Professor  
Chair of Philological Education  
Tobolsk State Socio-Pedagogical Academy  
Named after D.I. Mendeleev  
Tobolsk  
ermakova25@yandex.ru

**Поэтический мир сибирско-татарского поэта Шауката Гадельши:  
тематическое разнообразие, языковое богатство и народность  
(Poetic world of the siberian tatar poet Shaukat Gadelsha: thematic variety,  
language wealth and nationality)**

Статья печатается в рамках финансирования долгосрочной целевой программы «Основные направления развития образования и науки Тюменской области» и конкурса научно-исследовательских проектов среди аспирантов, молодых ученых и научных коллективов федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева»

Шаукат Гадельша является одним из ярких и своеобразных представителей татарской поэзии. В его лирике находят отражение фольклор, особенности быта сибирских татар, природа Сибири и актуальные проблемы современного общества. Для языка произведений Ш.Гадельши характерно использование индивидуальных авторских тропов, народность и богатство изобразительных средств.

Shaukat Gadelsha is one of the bright and peculiar representatives of the tatar poetry. The poet reflection folklore, features of a life of the siberian tatars, the nature of Siberia and actual problems of modern society are the main ideas in his lyric. Use of individual author's ladders, a nationality and richness of graphic means is characteristic of language of works of Sh. Gadelsha

**Ключевые слова:** региональная литература, лирика, поэтика, народность, образ.

**Key words:** regional literature, lyrics, poetics, nationality, image.

Литературная судьба родившегося в 1949 году в селе Киндер Нижнетавдинского района Тюменской области Шауката Гадельшаевича Сибгатуллина тесно переплелась с культурным центром татарского народа – Казанью. Первую оценку творчества поэта дал его современник М.Агълямов [Агълямов 1998: 17] и отметил широкое использование образцов сибирского говора и связь лирики поэта с фольклором. Литературные критики Г.Муратов [Муратов 2005: 202-209], Г.Гильманов [Гильманов 1998: 73-76], анализируя поэтические творения Ш.Гадельши (Гадельша – литературный псевдоним автора), также обращают внимание на их своеобразие и особое звучание, выделяют новизну тематики, творческих приемов и активное обращение к народному творчеству. «В последние годы в поэзии появились два интересных поэта. Один из них – выросший в Сибири Шаукат Гадельша. Он внес в поэзию еще не совсем вышедшую из идолопоклонства душу тех краев. И манера письма у Шауката совсем другая – он связывает нас не с арабо-персидским литературным наследием, а как бы опирается на древнетюркскую поэзию и фольклор. Его дух связан с живой природой», – отмечает Р.Зайдулла (перевод наш – Ф.Л.) в одной из своих критических статей, опубликованных в литературном журнале «Казан утлары» («Огни Казани») в 2003 году. Литературное наследие Ш.Гадельши подвергалось анализу в научных исследованиях доктора филологических наук Ф.С.Сайфулиной [Сайфуллина 2007], кандидата филологических наук Г.Ф.Муллучановой [Муллучанова 2006], биографические данные поэта включены в книгу «Татары земли сибирской», составленную доктором филологических наук Х.Ч. Алишиной [Алишина 2005: 55].

Ш.Гадельша является автором шести стихотворных сборников, отражающих особенности сибирской поэзии, фольклора и сохраняющих литературные традиции. Это – сборники «Ярык мөгез» («Разбитые рога», 1997), «Ядрэ тигән» («Попала пуля», 1998), «Сөмән кадыйм» («Вонзаю пешню», 2000), «Жилгә моң дыңгычлыйм» («Ветер наполняю мелодией», 2003), «Аучы жыры» («Песня охотника», 2004) и «Чоңгыл» («Водоворот», 2006).



Тема Сибири, история Сибири, образ сибирской природы, как неотъемлемой исторической части татарского мира, находит отражение в творчестве сибирско-татарского поэта Шауката Гадельши. Новизна стихов, новый взгляд на окружающий мир, богатство изобразительных средств и образов создают своеобразный поэтический мир. Ш.Гадельша, который считает себя частью природы, воспринимает Сибирь не только как географическое название, а как колыбель родного народа, человечества. Он не только описывает и воспекает сибирскую природу, но и сопереживает с природой, живет с ней. В связи с этим, пейзажная лирика, тесно переплетаясь с философской лирикой, способствует раскрытию актуальных проблем современного мира. Так, в стихотворении «Зираттагы каен» («Кладбищенская береза»), через диалог березы и лирического героя, мы можем увидеть насколько глубоко автор переживает о нравственном опустошении общества и призывает молодое поколение уважительно относиться к родителям, а после их смерти хранить светлую память о них:

Атаң бит... Чытырдатып

Тамырдан тарта.

Озак кайталмавыңа

Гарьләнеп ята.

(Отец ведь.... С треском / Дергает за корни. / Не может вынести / Твое долгое отсутствие.)

«Зираттагы каен» («Кладбищенская береза»)

Размышления о смысле жизни, думы о прошлом, настоящем, будущем делают творчество поэта широкомасштабным, наполненным глубоким смыслом.

Ш.Гадельша, являясь тонким лириком, пропускает через свою душу проблемы, волнующие современное общество, и направляет внимание читателя на мысли, чувства, переживания лирического героя. Центральное место в его творчестве занимает образ Природы. В отличие от других поэтов, Ш.Гадельша

не только восторгается красотой и щедростью сибирской природы, а большую часть своих произведений посвящает описанию ее трагической гибели, отмечая исчезновение лесов, уменьшение количества птиц и зверей, измельчение озер и рек, за что чувствует и свою вину:

Быел кайтсам туган якка:

Чит теллелэр урманнарда –

Наратларга-усакларга,

Каеннарга суга тамга.

Авылдашлар күз яшерэ:

«Нишлик инде, шундый заман...»

Гарьлегемнэн янгын булып

Тиздэн урманнарда кабам.

(В этом году вернувшись на родину, вижу: / В наших лесах – иноязычные – /  
На соснах, осинах / Березах ставят отметки / Односельчане прячут глаза /  
“Что мы можем, такие времена...” / От безысходности как пламя / Скоро  
накинусь на леса. /

«Урманнарда кабам» («Накинусь на леса»)

Когда речь идет о силе воздействия поэтического слова, о его влиянии на душу читателя, в первую очередь обращает на себя внимание поэта, изобразительные средства языка, использованные автором.

С помощью типичных и распространенных тропов Ш.Гадельша создает изящные, сжатые, в какой-то степени обобщенные образы, изображающие сложные социальные явления, размышления лирического героя и его душевное состояние. Такие традиционные метафоры, как «алтын яфрак» (золотой лист), «көмеш балкышлар» (серебряные сияния) используемые автором, благодаря переносному значению слов и выражений способствуют образной передаче человеческих чувств:

Танышыйк дим, каршы килмийк,

Алтын яфрак телгенэ.





(Говорю: «Давай познакомимся, не будем противостоять, / Желанию золотого листа». /)

«Орыныды да яфрак миңа...» («Меня коснулся лист и...»)

Синең якта

Йөзә аккошлар,

Яфракларда

Көмеш балкышлар.

(На твоей стороне / Плывут лебеди / На листочках / Серебряные сияния/)

«Ике ярдан» («С двух берегов»)

Указанные примеры выполняют функцию передачи личных психологических переживаний лирического героя в любовной лирике поэта.

Кроме традиционных метафор особый интерес вызывают присущие только творчеству Ш.Гадельши, отличные от других авторов, своеобразные метафорические приемы. Они показывают богатство лексики автора, в высшей степени мастерство художественного слова. К таким мы можем отнести «көмеш бүрек» (серебряная шапка), «йодрык – кош калдырган кара оя» (кулак – оставленное птицей гнездо), «каен – безнең мэхэббэт» (береза – наша любовь), «каурийлар – ак фейерверк» (перья – белый фейерверк), «кояш – яшәү алласы» (солнце – бог жизни).

Как частное выражение метафоры, в поэзии Ш.Гадельши активно используется гипербола. Например, в стихотворениях «Әле була яшәргә» («Еще можно жить»), «Хет үл» («Хоть умирай») поэт использует гиперболический прием для выражения романтически возвышенных чувств.

В творчестве автора наиболее часто и мастерски используемым языковым средством является сравнение. При этом сравнения не только украшают язык стихотворных произведений, но, в большей степени, играют важную роль в раскрытии идейного содержания, индивидуализации характера лирического героя и придания оживленности речи. Своеобразным для сравнений Ш.Гадельши

является то, что в них обязательным компонентом выступают названия зверей, птиц, деревьев или их свойств:

Черки канатыдай юка

Боздан йөгереп кара.

Таштай каткан туң балыкны

Телеп, кабып кара.

(Попробуй пробежаться по льду / Тонкому как крыло комара. / Застывшую как камень рыбу / Попробуй нарезать и поест. /)

«Аңлый төшәрсең» («Может лучше поймешь»)

Индивидуальные сравнения выражают чувство гордости за свой народ, радости, или, наоборот, тревоги и сомнения автора.

Для изображения живой картины сибирской природы поэт умело использует и олицетворения. Для более точной характеристики душевного состояния лирического героя, автор в стихотворениях «Яфрак бүген коела да коела» («Сегодня листья падают и падают»), «Күндәм бер колы мин Аллаһ тәгаләнең» («Я один из покорных рабов Аллаха...»), «Рухыма» («Душе»), «Ачу чыкты» («Появилась злость») обращается к таким олицетворениям, как «күңелнең кара болытларны, елый-елый тырнап, артып атарга тартылуы» (с рыданием душа стремится разорвать черные тучи), «картлыкның үзе турында хәбәр итүе» (старость сообщает о себе), «рухның елавы» (душа плачет), которые оживляют абстрактные явления. Роль олицетворений неоценима и при обожествлении сибирской природы.

Оригинальность поэтической речи, эмоциональность, богатство изобразительных средств поэтического языка автора берут основу от особенностей мышления, взглядов сибирских татар на мир. В поэтическом творчестве Ш.Гадельши сосредоточены жемчужины народного языка, автор умело пользуется языковым богатством народа и, при необходимости и по требованию идейного содержания перерабатывает его, исходя из своих эстетических идеалов.



Художественное мышление автора отличает не только использование индивидуальных тропов и своеобразный стиль, но и народность.

Связь поэзии с народным творчеством интересует многих ученых. Некоторые критики обращают внимание на сосуществование в творчестве Ш.Гадельши традиций письменной литературы и устного народного творчества. На наш взгляд, хотя творчество Ш.Гадельши и основано на литературных традициях, элементы фольклора занимают в нем достойное место. Поэт с уважением относится к родному языку, дорожит им, хранит в памяти мотивы и образы из народных песен, сказок, легенд, поверий и при необходимости вводит их в свои стихи, в определенных случаях обогащает содержание своих творений диалектизмами. Например, такие слова как, «сыктау» – елау (плакать), «кечегэ» – сецел, эне (младший брат или младшая сестра), «серэнкэ» – шырпы (спички), «чалдун» – себер татары (сибирский татарин), «экэ» – абый (дядя) и т.д.

В отдельных случаях в поэтические строки вплетаются пословицы и поговорки:

Аерылганны аю түгел

Авыр уйлар ашаган.

(Отставшего съел не медведь, /А его тяжелые мысли).

В творчестве автора можно встретить строки, которые по глубине мысли и степени обобщения жизненных ситуаций близки к пословицам:

Тэртэгэ жигелмэгэн ат

Тибешэ, тешлэшэ.

Сөймэгэн, сөөлмэгэн зат

Кешедэн читлэшэ.

(Лошадь, которую не запрягали / Лягается, кусается. / Тот, кто не любил, и кого не любили, / Людей остерегается.)

«Тэртэгэ жигелмэгэн ат...» («Лошадь, которую не запрягали...»)

Народность творчества поэта, кроме использования пословиц и поговорок, народных поэтических средств, видна и в широком употреблении фразеологических единиц, обладающих художественной выразительностью. К ним можно отнести такие выражения, как «жан чыгарып яткан» (лежит, испуская дух), «жан желеген актарган» (вывернул всю душу), «йөрәгемне төнлә телә» (ночью режет сердце), «йөрәк тамыры тартылу» (натянулась сердечная вена), «уйга чуму» (погрузиться в мысли), «өлешемнен көмеше, акылдан язучу» (сойти с ума), «котны очыру» (душа улетела), «тәм табу» (найти вкус). Перечисленные единицы, сформировавшиеся в татарском языке в глубокой древности в песнях и живой разговорной речи, перешли в художественную литературу. В лирике Ш.Гадельши они помогают достижению образности, приближению поэтического языка к народному, служат раскрытию внутреннего, духовного лирического героя.

Уважительное отношение к народным обычаям, обрядам, поверьям в творчестве Ш.Гадельши отражается в их частом употреблении в поэтических строках. Например, один из народных обычаев – яңгыр теләү (призыв дождя), сохранившейся с языческих времен, нашел отражение в стихотворении «Чаптым балта каенга»; из исламских традиций автор в своем творчестве изображает обычай чтения суры из Корана «Ясин» над телом умершего. Другие народные обычаи и обряды, мифологические персонажи находят место в произведениях «Яңа уй» («Новая мысль»), «Кайвакытта язмышым» («Иногда судьба...»), «Юк инде, юк» («Нет уж, нет»), «Аучы жыры» («Песня охотника»), «Себер авылы тарихыннан» («Из истории сибирской деревни») и т.д.

В освоении поэтических ценностей народного творчества каждый поэт имеет свои индивидуальные подходы. Ш.Гадельша – поэт, умеющий ценить народное творчество, тонко чувствующий и умело пользующийся в своем творчестве его богатством.

Силу воздействия поэтических творений Ш.Гадельши, ее глубину определяет, в первую очередь, обращение к общетатарскому устному народному



творчеству и, особенно, влияние сибирско-татарского фольклора. Примеры из устного народного творчества – пословицы и поговорки, сказочные образы, фразеологические единицы, обряды и обычаи, связанные с идолопоклонством и исламом, содержанием и внешним оформлением напоминающие народные песни и частушки произведения – все подтверждает народность творчества Ш.Гадельши.

Таким образом, сибирско-татарский поэт Ш.Гадельша – мастер слова, способный раскрыть национальные черты своего народа, его особенности. Произведения автора написаны богатым, красивым, языком; переживания лирического героя передаются удачно подобранными тропами, Изобразительные средства языка, нашедшие применение в его стихах, наполнены высоким поэтическим звучанием. Поэтический мир сибирско-татарского поэта, отражающий мышление, особенности мировосприятия сибирских татар, достоин занимать видное место в истории общетатарской литературы, заслуживает пристального внимания и глубокого анализа.

#### **Библиографический список**

1. Агьямов М. Шигыр атлы ядрэ тисэ // Мэгърифэт. – 1998, 17 ноябрь.
2. Алишина Х.Ч. Татары земли сибирской (Тюменская область). – Казань: Магариф, 2005. – с.55.
3. Гыйльманов Г. Көйгэ кайту. – Китапта: Ядрэ тигән. – Казан: «Матбугат йорты» нәшр., 1998. – 73-76 б.
4. Муллачанова Г.Х. Художественный мир татарской поэзии Сибирского региона (1990–2005 г.г.): автореф. дисс. на соискание ученой степени кандидата филологических наук по специальности 10.01.02 – литература народов Российской Федерации (татарская литература). – Казань, 2006. – 27 с.
5. Муратов Г. Китапта: Жәяүле кошлар. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2005. – 202-209 б.
6. Сайфуллина Ф.С. Татарская литература Тюменского региона: история и современность автореферат дисс. на соискание ученой степени доктора филологических наук по специальности 10.01.02 – литература народов Российской Федерации (татарская литература) / Сайфуллина Флера Сагитовна. – Казань, 2007. – 50 с.

#### **Bibliography**

1. Agilyamov M. Poem gun. – Kazan: Magariph, 1998, November 17.
2. Alishina Kh. Ch. Tatars of Siberia earth (Tumen region). – Kazan: Magariph, 2005. – p. 55.

3. Gyilmanov G. Returning to the music. – Kazan: Matbugat jorty, 1998. – p. 73-76.
4. Mullachanova G. Kh. The artistic world of tatar poetry of Siberian region (1990-2005): autoref. of dissert. of candidate of philological science by specialization “10.02.02. – literature of nations of Russian Federation (tatar literature). – Kazan, 2006. – 27 p.
5. Muratov G. Birds on feet. – Kazan: Tatar kit. nashr., 2005. – p. 202-209.
6. Saifullina F.S. Tatar literature of Tumen region: history and nowadays: autoref. of dissert. of doctor of philological science by specialization “10.02.02. – literature of nations of Russian Federation (tatar literature). - Kazan, 2007. – 50 p.



УДК 78  
ББК 85

**Юровская Ольга Леонидовна**

преподаватель

кафедра истории и теории музыки  
Южно-Уральский государственный  
институт искусств им. П. И. Чайковского  
г. Челябинск

**Yurovskaya Olga Leonidovna**

Teacher

Department of History and Theory of Music  
of the Southern Ural state  
institute of arts of P. I. Tchaikovsky  
Chelyabinsk

**oyurovskaya@mail.ru**

**Поэтика похоронно-поминальных духовных стихов горнозаводских  
районов Челябинской области**

**Poetics of funeral and funeral spiritual verses mining  
regions of Chelyabinsk region**

В статье анализируются поэтические особенности похоронно-поминальных духовных стихов, зафиксированных автором в ходе фольклорных экспедиций в горнозаводские районы Челябинской области, раскрывается история и предпосылки приурочения духовных стихов к похоронному обряду, типологизируется их материал с точки зрения содержательно-тематического наполнения. Художественный анализ поэтических текстов похоронно-поминальных духовных стихов выявляет их сходство с лиро-эпическими и лирическими фольклорными жанрами.

In article poetic features of the funeral and funeral spiritual verses recorded by the author during folklore expeditions to mining regions of Chelyabinsk region are analyzed, the history and prerequisites of a priurocheniye of spiritual verses to a funeral ceremony, it is classified their material from the point of view of substantial and thematic filling reveals. The art analysis of poetic texts of funeral and funeral spiritual verses reveals their similarity to liro-epic and lyric folklore genres.

**Ключевые слова:** духовные стихи – поэтика – похоронный обряд – похоронно-поминальные стихи.

**Key words:** spiritual verses – poetics – a funeral ceremony – funeral and funeral verses.

Жанр народного духовного стиха является важнейшим компонентом похоронно-поминальной обрядности не только в горнозаводских районах Южного Урала, но и во многих других регионах России. Об этом свидетельствуют исследования Н. С. Мурашовой [6], Е. Л. Сверловой [8], С. С. Косятовой [3], Е. И.

Жимулевой [2], Т. В. Мануковской [1]. Принадлежность духовных стихов к похоронно-поминальному комплексу на современном этапе зафиксирована во многих селах горнозаводских районов Южного Урала [5, 7, 12].

До настоящего времени остаются открытыми вопросы о времени, условиях и причинах включения духовных стихов в похоронно-поминальный комплекс.

Одной из причин приуроченности этого жанра к похоронному ритуалу, по мнению ряда ученых [10, 136; 8, 64], является непосредственно содержание поэтических текстов, ориентированное на христианскую систему ценностей, противопоставление добра и зла, праведности и греха, вечного и временного.

Другой причиной активного функционирования духовных стихов в похоронном обряде, согласно иной точке зрения [10, 136; 3, 72], послужила борьба с церковью в послереволюционный период. В условиях отсутствия церковных богослужений, духовные стихи стали своеобразным заместителем церковных песнопений чина отпевания. Они явили собой прекрасный образец внебогослужебного поэтического творчества, предназначенного для удовлетворения духовной потребности народа в религиозной лирике.

Кроме того, включению духовных стихов в состав похоронной обрядности во многом способствовало исчезновение традиционных условий бытования этого жанра в фольклорной среде. Как известно, первоначальными творцами и исполнителями духовных стихов были странствующие певцы – «калики перехожие». Посредством их творчества этот жанр распространился среди представителей других профессиональных и социальных кругов. С течением времени, когда традиция странствующих нищих певцов угасла, духовные стихи определенной тематической направленности (эсхатологические стихи) из повседневной бытовой практики ассимилировались в сферу похоронной обрядности.

Однако существуют интересные факты, свидетельствующие о еще более раннем, чем послереволюционный период, использовании духовных песнопений в похоронном обряде. Так, Е. Л. Сверлова [8, 64-69] указывает на существование в XIX веке печатного сборника С. И. Пономарева «Песни предсмерт-





ныя и надгробныя»<sup>1</sup>, содержащего погребальные духовные песнопения. Кроме того, она отмечает прямые аналогии исследуемых ею погребальных духовных стихов с духовными песнями из сборника С. И. Пономарева [8, 67].

В арсенале уральской фольклористики начала XX века также есть свидетельство приуроченности этого жанра к похоронной обрядности. Т. И. Рожкова [7, 124] указывает на публикацию В. Н. Серебренникова 1917 года в Пермской губернии, в которой представлен ряд духовных стихов, записанных от Н. Григорьевой, исполняемых ею на похоронах [9].

Другой факт, имеющий место еще в XV веке, свидетельствует об участии белорусских лирников в похоронном обряде. Как известно, основу репертуара этих музыкантов составлял духовный стих. С. С. Косятова предполагает, что в XV-XVI веках духовные стихи уже входили в похоронно-поминальный обряд в Белоруссии. Поскольку лирницкая культура выходила далеко за ее пределы, то не исключено, что и на территории России в это время духовные стихи могли исполняться на похоронах [3, 72]. Таким образом, истоки приуроченности духовных стихов к похоронному обряду, возможно, берут начало еще в XV веке.

Материалами данного исследования послужили тексты духовных стихов, записанные автором в фольклорных экспедициях 1999-2003 гг. в горнозаводских районах Челябинской области (Ашинском и Катав-Ивановском) [5]. Населенные пункты этих районов возникли в результате переселения крепостных крестьян из центральных областей России для подсобных работ на железодельных заводах. Все стихи, записанные в горнозаводской зоне от информантов православного вероисповедания, бытуют исключительно в устной традиции.

Попытка типологизировать записанный материал с точки зрения его содержательно-тематического наполнения позволила выделить четыре группы стихов: догматические, исторические, дидактические и лирико-философские. В данной региональной традиции в рамках похоронной обрядности функциони-

---

<sup>1</sup> Пономарёв С. И. Песни предсмертные и надгробныя: перевод со славянского [Текст] / С. И. Пономарёв. - М.: Из-во «Троицкий цветок», 1890. - 38 с.

руют духовные стихи первой группы. В нее вошли *эсхатологические* духовные стихи, повествующие о человеческой смерти, кончине мира, Страшном Суде («Скажи ты нам, верный учитель», «Шли два святых ангела», «Вот скоро настанет мой праздник»), а также, *евхологические (или покаянные)*, содержащие молитвенное обращение к Богу, мотивы раскаяния в грехах («Господи, помилуй», «Дорогие братья, сёстры», «Душа ты моя, душа грешная»).

Сравнительный анализ содержания стихов позволил выявить наличие постоянных поэтических оборотов, кочующих из одного текста в другой.

В *эсхатологических* и *евхологических* стихах наиболее часто встречаются такие устойчивые словосочетания как «душа грешная», «сыра земля», «нам грешным», «душа с телом расставалась», «дорогие братья, сёстры», «сроднички родные». Наиболее популярные сюжетные мотивы в этих стихах – описание грехов и адских мук, расставания души с телом, покаяние перед Господом, просьба о прощении и милости.

В традиционной песенной системе горнозаводских районов Челябинской области основная часть духовных песнопений исполняется при покойнике в первые два вечера во время чтения «Канона по исходе души от тела» и в ночь перед 40-м днём («проводы души»). В ходе похоронного обряда духовные стихи комментируют все стадии ритуала. Определёнными стихами начинается ночное сидение у покойника («Для всех солнце светит», «Кукушка», «Душа ты моя, душа грешная»).

Духовные песнопения соответствующей тематики приурочиваются к началу и окончанию поминальной трапезы: «Помяните, братья, сёстры», «Матерь Божия, святая» (перед обедом), «Дорогие братья, сёстры» (после обеда). Они исполняются также на поминках через 1 год и 3 года после похорон.

Обратимся к поэтическим особенностям духовных стихов, функционирующих в похоронной обрядности. Согласно принятой в науке классификации, разделяющей все духовные стихи на *старшие* (эпические) и *младшие* (лиро-эпические, лирические), данную коллекцию духовных песнопений можно отне-



сти к группе *младших* стихов. Как отмечает А. И. Лазарев [4, 106], поэтика духовных стихов – это поэтика тех фольклорных жанров, в формах которых они в каждом конкретном случае реализуются. Таким образом, духовные стихи лирического звучания, соответственно, используют поэтические приемы песенной лирики [4, 107].

Для поэтики исследуемой коллекции духовных стихов очень характерен прием *лирического обращения*. С этой формулы часто начинается традиционная народная лирическая песня. В похоронно-поминальных стихах обращение направлено к Богу («Милосердный отец», «Господи, помилуй»), Богородице («Миру заступница», «Мать Божия Святая»), к Ангелу («Пресветлый Ангел мой Господний»), к Николаю Чудотворцу («Прошу тебя, угодник Божий»), а также, к своей душе («Душа ты моя, душа грешная»), к родным («Дорогие братья, сестры»), к олицетворенным образам природы («Кукушка»). В духовном стихе «Матушка Владычица» мы встречаем художественный прием лирического обращения Души к Телу:

...А душа-то, душа с телом расставалась,  
 Расставалась, все прощалась  
 ...Ты прости-ка, прости, тело белое,  
 Да тебе, тело, во земле лежать,  
 А мне, душеньке в три пути идти...  
 («Матушка Владычица») [5]

Как отмечает А. И. Лазарев [4, 107], в отличие от лирической песни, духовная, как правило, переводит обращение в покаяние:

Дорогие, братья, сестры,  
 Помолитесь обо мне,  
 Помолитесь Христу Богу  
 О моей грешной душе.  
 Как я плачу и рыдаю,  
 Вы не видите никто,  
 Только Ангел знает Хранитель,  
 Он вам повесть не дает.  
 За мои грехи велики  
 Он меня не признает.  
 («Дорогие братья, сестры»)[5]

Главная тема, звучащая в похоронных духовных стихах – тема греховности человеческой природы и покаяния, нашедшая поэтическое выражение в эпитетах «душа погрешна», «грехи велики», «бедная грешница», «душа несчастная и бедная», «источник горьких слез», «мука вечная», «путь прискорбный», «преступный раб», «великий грешник». Художественное пространство в этих стихах представлено оппозицией двух миров: *земного* и *небесного*. Земная жизнь в духовных стихах предстает как греховная, противостоящая идеальному миру небес. *Земное* существование человека наполнено страданиями и воспринимается как временное пребывание, подготовка к переходу в вечность («здесь я путница чужая» – о жизни на земле):

...Проходи, прохожий,  
Не топчи мой прах.  
Я уж теперь дома,  
Ты еще в гостях...  
(«Для всех солнце светит») [5]

Покаяние, призыв к которому звучит во многих духовных стихах, является непременным условием вечной жизни в раю. *Небесный* мир и предстает райской, желанной и вечной обителью. Этот мир характеризуется такими эпитетами как «страна родная», «отечество родное», «жизнь вечная», «пташечки райские», «дерево купарисово» (кипарисовое – О. Ю.), «песенка херувимская», «пресветлый Ангел» и т. д. В связи с этим, момент смерти человека являет собой переход из земной жизни в вечность и воспринимается как «праздник» или «пир»:

Вот скоро настанет мой праздник,  
Последний и первый мой пир,  
Душа моя радостно взглянет  
На здешний покинутый мир.  
Умоют меня и причешут  
Заботливой нежной рукой  
И в новое платье оденут,  
Как гостью на праздник большой...  
(«Вот скоро настанет мой праздник») [5]

В поэтическом стиле похоронно-поминальных стихов используются приемы *олицетворения* человеческой души («шла душа, горько плакала», «душа па-



ла на колени», «взяли душу они за руки», «душа моя взлетела»), а также образа смерти («быть может, завтрашней зарею похитит, может, смерть меня»). Вызывает интерес использование мифологического образа птицы в духовном стихе «Кукушка», которая выступает в качестве олицетворения души умершего. Известно, что эта птица в славянской мифологической традиции связана с образами скорби, обездоленности и одиночества:

Куда ты, куда, кукушка,  
Куда, горькая, летишь?  
Летю я, летю, кукушка,  
По Господним я стопам.  
Ищу я, ищу, кукушка,  
Обитель – святой дом.  
Ищу я, ищу, кукушка,  
Души своей покой...

(«Кукушка») [5]

Мифологические корни прослеживаются, также, в стихе «Для всех солнце светит», содержащем метафору «обитель – сырая земля»:

...Прощайте, родные, все мои друзья,  
Обитель готова – сырая земля...  
...Сырой и глубокий вырыт мне приют...

(«Для всех солнце светит») [5]

В славянской мифологии земля представлялась всеобщим источником жизни, матерью всего живого, в том числе и человека. Выражение «сырая земля» подразумевает связь со стихией воды: земля оплодотворена дождем и готова давать урожай. Духовный стих «Для всех солнце светит» исполняют по дороге на кладбище во время похоронного обряда. Метафора «обитель – сырая земля», использованная в этом стихе, свидетельствует о том, что похороны осмыслились как возвращение в материнское лоно земли. В книге Г. Федотова, крупнейшего исследователя духовных стихов, центральная глава посвящена отношению народа к матери-сырой-земле. Земля, согласно его описанию, предстает кормилицей, хранительницей нравственного закона, матерью, которую наряду с Богородицей чтит народ. Вероятно, поэтому языческое обожествление *матери-сырой-земли* нередко соседствует с мотивом обращения к образу Богоматери, как например, в стихе «Матушка Владычица»:

Матушка Владычица  
Распречистая Богородица  
А как нам-то грешным  
Умирать-то будет!  
Ой земля, ты земля,  
Мать-сырая-земля,  
Уж ты всем нам, земля,  
И отец и уж мать...

[5]

Таким образом, народная вера, выраженная в духовных стихах, представляет, как верно подчеркивает Г. Федотов, «не механическое смешение элементов язычества и христианства, а качественно иное духовное образование, чем ортодоксальное христианство, сплав, где преображенное язычество стало необходимой частью мировоззренческой системы» [11,141].

Выражению лирического начала в похоронно-поминальных духовных стихах способствуют композиционные формы монолога и диалога, которые могут сочетаться с повествовательной частью, а также друг с другом.

В лиро-эпических стихах, содержащих повествование, используются художественные приемы, характерные для эпического жанра былины: *повтор однотипных по конструкции предложений, постоянные эпитеты* («ясны очи», «белы рученьки», «резвы ноженьки», «тело белое»), приемы создания мелодического эффекта речи – *единоначатия (анафора); повторение последних слов предыдущей строки в начале последующей (палилогия)*, а также метрический строй стиха:

...А у нас в раю жить там весело,  
Жить там весело, а жить некому.  
Да у нас в раю стоит дерево,  
Стоит дерево купарисово...

(«Шли, шли два Святых Ангела») [5]

Подобные приемы образуют параллель мелодической вариантности с видоизмененной повторностью мотивов, фраз или других построений.

В следующем лиро-эпическом стихе, кроме вышеназванных былинных художественных приемов, используются и чисто лирические. Для усиления эмоциональной окраски здесь применяются уменьшительно-ласкательные суффиксы («головушка», «рученьки», «ноженьки»):



...У ворот-то стоит распрестрашная смерть,  
 Во руках-то держит распреострай меч,  
 Дожидается от Ангела повести.  
 Как ударила рабу по головушке мечом,  
 В головушке ум помешаёлся,  
 Лепота из лица изменилася,  
 А из ясных очей ум выкатаился,  
 Белы рученьки опускалися,  
 Резвы ноженьки подсекалися...

(«Матушка Владычица») [5]

Важной формообразующей и содержательной особенностью похоронно-поминальных духовных стихов является наличие постоянных рефренов «Трисвятое» и «Аллилуйя». Припев «Трисвятое» (Святой Боже, Святой Крепкий, Святой Бессмертный, помилуй нас) звучит после каждой строфы в похоронно-поминальном стихах «Для всех солнце светит» и «Вот скоро настанет мой праздник», исполняемых во время сидения у гроба. Рефрен «Аллилуйя» может исполняться после каждого куплета, либо в конце стиха. Часто последним словом звучит священное конечное заклинание «Аминь» («истинно так»). Вероятно, предпосылками внедрения церковных песнопений «Святой Боже» и «Аллилуйя» непосредственно в фольклорный жанр послужило их тесное соприкосновение в одном обрядовом контексте.

Разнообразные повторы в похоронно-поминальных духовных стихах, как и в народной лирике, имеют немаловажное значение, проявляясь в композиции, стихе и лексике. Лексические повторы усиливают художественное воздействие песни, углубляют ее смысл. К таковым можно отнести *тавтологические* («сроднички родные») и *синонимические повторы* («горько плакала, рыдала», «душа несчастная и бедная»). Они могут сочетаться с *повторами синтаксическими*:

Куда ты, куда, кукушка?  
 Летю я, летю, кукушка,  
 По Господним я стопам,  
 Ищу я, ищу, кукушка,  
 Обитель – святой дом,  
 Ищу я, ищу, кукушка,  
 Души своей покой.

Пролей ты, пролей, кукушка,  
 Источник горьких слёз,  
 Тогда я дам тебе, кукушка,  
 Обительский святой дом,  
 Тогда я дам, тебе, кукушка,  
 Души твоей покой.

(«Кукушка»)[5]







Тем не менее, в данной коллекции похоронно-поминальных стихов присутствуют образцы, имеющие чисто *тоническую* основу, характерную для былинного стиха. *Тонический двухударный стих* представлен, например, в записи текстов «Матушка Владычица», «Да шли, шли два Святых Ангела»:

Да шлИ, шли два Святых Ангела,	1 – 4 – 2
Вели дУшу грЕшную,	2 – 1 – 2
Душу грЕшную, в муку вЕчную.	2 – 4 – 2
Да шлА душа, горько плАкала,	1 – 4 – 2
Что ты дУшенька, мимо рАя шла,	2 – 4 – 2
А к нам в рАй не зашлА?	2 – 2 –
А у нАс в раю жить там вЕсело,	2 – 4 – 2
Жить там вЕсело, а жить нЕкому...	2 – 4 – 2

(«Да шли, шли два Святых Ангела») [5]

Однако, как считают многие исследователи, у духовных стихов нет единых принципов композиции стиха. В рамках одного поэтического текста могут сочетаться признаки разных систем стихосложения.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что именно *содержание и стилистика определяют сущность духовного стиха как жанровой системы*. Духовные стихи – это эпические, лиро-эпические и чисто лирические песни религиозного содержания. Они являются своеобразным учебником народной этики, излагающим в поэтической форме христианское учение о добре и зле. Распознать стилистические признаки напевов стихов довольно трудно. Они формируются на пересечении стилистических элементов лирического, кантового и богослужебного пения, *поэтому без поэтического текста и без функционального контекста определить принадлежность напева к жанру духовного стиха почти невозможно*. Но даже поэтические тексты представляют довольно эклектичную картину (смешение древнерусской книжной стилистики и поэтики фольклорных жанров), что затрудняет попытку классифицировать стихи. Тем не менее, всем им присуще общее, объединяющее этот жанр начало. С. Е. Никитина отмечает, что «противопоставление добра и зла, праведности и греха является внутренней пружиной, разворачивающей сюжет духовных стихов. Именно эти противопоставления составляют основу аксиологии в духовных

стихах и объединяют в одно все их типы и виды от былинного стиха... до позднего книжного...»[11, 146-147].

Анализ поэтических текстов похоронно-поминальных духовных стихов горнозаводских районов Челябинской области выявил их принадлежность к *лиро-этическому жанру*. Лирические образцы, в свою очередь, занимают доминирующее положение во всем корпусе духовных стихов этого района. Похоронно-поминальные духовные стихи впитали в себя стилистику былинны и крестьянской лирической песни. Всё вместе, наряду с глубиной и разнообразием содержания, во многом обеспечило данному жанру важное место в русском музыкально-поэтическом фольклоре.

### **Библиографический список**

1. Духовные стихи Воронежского края [Текст, ноты] / Подготовка текстов и составление Т.Ф. Пуховой, Т.В. Мануковской, А.А. Чернобаевой. (Афанасьевский сборник. Материалы и исследования. Вып. X). – Воронеж. ВГУ. – 2011. – 284 с.
2. Жимулева, Е. И. Православная и фольклорная певческие традиции: проблемы взаимодействия: дис... канд. искусствоведения. – Новосибирск, 2008. – 258 с.
3. Косятова, С. С. Русские народные духовные стихи Калужско-Брянского пограничья: дисс... канд. искусствоведения. – М., 2012. – 266 с.
4. Лазарев, А. И. Трудные темы изучения фольклора [Текст] / А. И. Лазарев. – Челябинск, 1998. – 319 с.
5. Материалы фольклорной экспедиции в Катав-Ивановский район Челябинской области 1999-2003 гг. / Сост. и расшифровка О. Л. Юровской [рукопись]. – Челябинск, 2013 г. – 250 с.
6. Мурашова, Н. С. Духовные стихи старообрядцев Рудного Алтая: жанрово-стилистическая типология: автореф. дис. ... канд. иск. Новосибирск, 2000. – 25 с.
7. Похоронно-поминальные традиции на Южном Урале: сб. материалов фольклор. экспедиций лаб. нар. культуры Магнитог. гос. ун-та (1993-2007) [Текст, ноты]. – Магнитогорск: МГУ, 2008. – 222 с.
8. Сверлова, Е. Л. Погребальные духовные стихи Саратовского Поволжья как открытая полистилевая жанровая система : дис. ... канд. иск. Саратов, 2006. – 265 с.
9. Серебренников, В. Н. Из похоронных причитаний. Стихи духовного содержания, записанные в с. Пихтовка Оханского уезда, Пермской губ. [Текст] / В. Н. Серебренников // Известия Пермского Епархиального церковно-



археологического общества. – Пермь: Типо-литогр. губ. правл., 1917. – Вып.2. – с. 46 – 54.

10. Смоленский музыкально-этнографический сборник. Том 2: Похоронный обряд. Плачи и поминальные стихи [Текст, ноты]. – М.: Индрик, 2003. – 552 с.

11. Федотов, Г. П. Стихи духовные. Русская народная вера по духовным стихам [Текст] / Г. П. Федотов. – М., 1991. – 192 с.

12. Шулежкова, С. Г. Духовный фольклор на Южном Урале [Текст, ноты] / С. Г. Шулежкова. - Магнитогорск: Изд-во Магнитогор. Гос. ун-та, 2005. 223 с.

### **Bibliography**

1 . Spiritual verses of the Voronezh edge [Text, notes] / Preparation of texts and T.F. Pukhovoy, T. V. Manukovskaya, A.A. Chernobayeva's drawing up. (Afanasyevsky collection. Materials and researches. Вып. X). – Voronezh. VGU. – 2011 . – 284 pages.

2 .Zhimuleva, E. I. Pravoslavnaya and folklore singing traditions: interaction problems: yew ... edging. art criticism. – Novosibirsk, 2008. – 258 pages.

3 .Kosyatova, S. S. Russian national spiritual verses of the Kaluga and Bryansk border zone: yew ... edging. art criticism. – М, 2012. – 266 pages.

4 .Lazarev, A. I. difficult subjects of studying of folklore [Text] / A. I. Lazarev. – Chelyabinsk, 1998. – 319 pages.

5 .Materials of folklore expedition to the Katav-Ivanovsky region of Chelyabinsk region of 1999-2003 / Sost.and O. L. Yurovskaya's [manuscript] interpretation. – Chelyabinsk, 2013 – 250 pages.

6 .Murashova, N. S. spiritual verses of Old Believers of Ore Altai: genre and stylistic typology: автореф. yew. ... edging. claim. Novosibirsk, 2000. – 25 pages.

7 . Funeral and funeral traditions in South Ural: сб. materials folklore. expeditions lab. plank beds. cultures of Magnitog. State.un-that (1993-2007) [Text, notes]. – Magnitogorsk: Moscow State University, 2008. – 222 pages.

8 .Sverlova, E. L. funeral spiritual verses of the Saratov Volga region as open polystyle genre system: yew. ... edging. claim. Saratov, 2006. – 265 pages.

9 .Serebrennikov, V. N. from funeral lamentations. The verses of the spiritual contents which have been written down in page of Pikhtovk of the Okhansky district, Perm lips. [Text] / Century N. Serebrennikov//News of the Perm Diocesan Church and Archaeological Society. – Perm: Tipo-Litogr. Lips. Pravl. 1917. – Вып.2. – page 46-54.

10 .Smolensk musical and ethnographic collection. Volume 2. Funeral ceremony. Crying and funeral verses [Text, notes]. – М.: Indrik, 2003. – 552 pages.

11 .Fedotov, G. P. verses spiritual. The Russian national belief on spiritual verses [Text] / P. Fedotov. – М., 1991 . – 192 pages.

12 .Shulezhkova, S. G. Spiritual folklore in South Ural [The text, notes] / S. G. Shulezhkova. - Magnitogorsk: Publishing house Magnitogor. State. un-that, 2005. 223с.

## БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ И ФИЗИКА

УДК 575.164:612.13

ББК 28.7

**Даутова Альбина Зуфаровна**

аспирант

Башкирский государственный университет

г. Уфа

**Усманова Светлана Разилевна**

кандидат биологических наук

Башкирский государственный университет

г. Уфа

**Исаева Екатерина Евгеньевна**

аспирант

Башкирский государственный университет

г. Уфа

**Рыскова Анна Алексеевна**

магистр

Башкирский государственный университет

г. Уфа

**Шамратова Валентина Гусмановна**

доктор биологических наук,

профессор

Башкирский государственный университет

г. Уфа

**Dautova Albina Zufarovna**

Post-graduate

Bashkir State University

Ufa

**Usmanova Svetlana Razilevna**

Candidate of Biology

Bashkir State University

Ufa

**Isaeva Caterine Evgenevna**

Post-graduate

Bashkir State University

Ufa

**Ryskova Anna Alekseevna**

Master

Bashkir State University

Ufa

**Shamratova Valentina Gusmanovna**

Doctor of Biology,



professor  
Bashkir State University  
Ufa  
[magna-08@mail.ru](mailto:magna-08@mail.ru)

**Влияние полиморфного варианта ALU INS/DEL гена ангиотензин – превращающего фермента (АПФ) на состояние кислородтранспортной функции крови у здоровых юношей**  
**Influence of polymorphic variant ALU INS/DEL of angiotensin – converting enzyme (ACE) on the condition of oxygen – transporting function of blood at healthy young men**

В статье рассматривается влияния I/D аллельных вариантов гена ACE на отдельные звенья кислородтранспортной системы организма (КТС) и их взаимосвязи. Изучены показатели газового состава крови, фракции и дериваты гемоглобина, суммарные и индивидуальные характеристики красной крови, параметры гемодинамики. С помощью факторного анализа установлено, что доля участия разных звеньев КТС в регуляции кислородного баланса при различных вариантах гена ACE различается.

The article discusses the impact of I/D ACE gene allelic variants on the individual links in the oxygen system of the body and their relationships. Studied blood gas levels, fractions and derivatives of hemoglobin, total and individual characteristics of red blood cells, hemodynamic parameters. Using factor analysis found that the share of different links in the oxygen system of the body in the regulation of the oxygen balance in different variants of the ACE gene is different.

**Ключевые слова:** ангиотензин – превращающий фермент (АПФ), кислородтранспортная система крови (КТС), гипоксия-индуцибельный фактор (HIF), гемодинамика, гипоксия.

**Key words:** angiotensin – converting enzyme (ACE), oxygen – transporting system, hypoxia-inducible factor - HIF, hemodynamic, hypoxia.

Исследованиями последних лет установлено, что адаптация организма к гипоксии обеспечивается не только физиологическими механизмами напряжения функциональных систем внешнего дыхания, крови и кровообращения [1], но и молекулярно – генетическим механизмом регуляции. Показано, что важнейшую роль в этих процессах играет кислородчувствительный протеиновый комплекс, обладающий транскрипционной активностью – гипоксия-индуцибельный фактор (HIF). Он активируется в физиологически важных местах регуляции кислородных путей, обеспечивая быстрые и адекватные ответы на гипоксический стресс, включает гены, регулирующие энергетический метаболизм, эритропоэз и апоптоз и др. [4]. Кроме того, было прямо доказано, что

хроническая гипоксия усиливает экспрессию ангиотензин-превращающего фермента (АПФ), который конвертирует ангиотензин I в ангиотензин II [5], играющий ключевую роль в поддержании тонуса кровеносных сосудов.

В связи с этим представляет интерес изучение параметров различных компонентов КТС организма и их взаимодействие при различных полиморфных вариантах гена АПФ. Наиболее важным из них является I/D инсерционно – делеционный полиморфизм, связанный с инсерцией (I) или делецией (D) Alu повтора размером 287 п.н. в 16 интроне [5].

### **Материалы и методы исследования**

Обследовано 93 клинически здоровых юношей 20-22– летнего возраста. Гематологические исследования проводили с помощью анализатора «ADVIA 60» производства «BAYER» (Германия). В крови определяли количество эритроцитов, концентрацию гемоглобина (Hb), гематокрит (Ht), средний объем эритроцитов (MCV) и среднюю концентрацию Hb в эритроците (MCHC). На аппарате «RAPIDLAB865» фирмы «BAYER» (Германия) измеряли  $pO_2$  и  $pCO_2$ , кислородную сатурацию (satO<sub>2</sub>), а также содержание оксигемоглобина (HbO<sub>2</sub>), фетального (FetHb) и карбокси – (HbCO) гемоглобина.

У всех испытуемых измеряли систолическое и диастолическое артериальное давление (САД, ДАД), частоту сердечных сокращений (ЧСС) электронным портативным тонометром модели S1 Omron (Япония) с цифровой регистрацией показателей. На основе этих данных проводили расчет ударного (УО) и минутного объема кровообращения (МОК), вегетативного индекса Кердо (ВИК), периферического сопротивления сосудов (ПСС). Рассчитывали показатели, характеризующие адаптационные возможности ССС: АП (адаптационный потенциал) и КВ (коэффициент выносливости). Уровень физического состояния (УФС) определяли по Е. А. Пироговой.

Показатели внешнего дыхания оценивали с помощью компьютерно – диагностического комплекса «Валента». Для генетического анализа использовали ДНК, выделенную из лимфоцитов крови методом фенольно-хлороформной экс-



тракции. Анализ полиморфного локуса ACE проводили методом полимеразной цепной реакции синтеза ДНК на амплификаторе «Терцик» с использованием ДНК-полимеразы *Thermus aquaticus* производства фирмы «Силекс». За проведение генетического анализа выражаем благодарность проф. кафедры генетики БГПУ им. М. Акмуллы Горбуновой В.Ю. и сотрудникам кафедры.

Статистическая обработка проводилась с помощью стандартного пакета программ Statistica 6.0 for Windows XP. Взаимосвязи показателей изучались с помощью метода факторного анализа.

### Результаты исследования

В результате сравнительного анализа удалось выявить у лиц с различными полиморфными вариантами гена АПФ достоверные отличия показателей, характеризующих сосудистое звено КТС. Из представленных на рис. 1 диаграмм, следует, что при наличии в генотипе аллеля \*D величина ЧСС отличается более высоким уровнем, нежели при его отсутствии. Кроме того, при генотипе АПФ I/I ударный объем (УО) статистически значимо выше ( $p < 0,05$ ), чем у обладателей генотипа I/D.

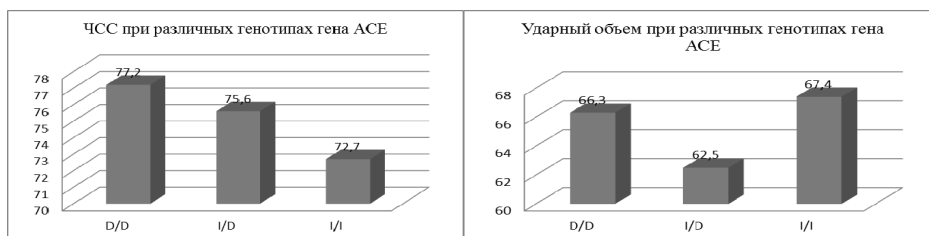


Рис. 1 ЧСС и УО у юношей с полиморфными вариантами гена АПФ

Показатель адаптивных возможностей ССС – коэффициент выносливости оказался достоверно ниже у носителей полиморфного варианта гена АПФ I/I, чем при генотипе I/D и D/D, что свидетельствует о меньшей вероятности развития утомления ССС (рис.2).

Итак, в результате проведенного нами анализа ассоциаций полиморфизма I/D гена АПФ с состоянием КТС установлено, что генотип АПФ I/I характеризуется более высокими резервами гемодинамики и пониженной утомляемостью сердечной мышцы. Эти качества аппарата кровообращения обеспечивают, ве-

роятно, такую физическую особенность спортсменов как выносливость, которая, как известно из литературных источников, свойственна спортсменам с генотипом I/I [6, 3].

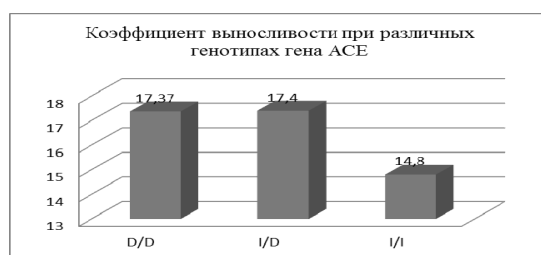


Рис.2. КВ у юношей с полиморфными вариантами гена ACE

Вклад отдельных компонентов КТС в обеспечение кислородного гомеостаза при разных полиморфных вариантах гена АПФ мы изучали методом факторного анализа, который позволяет выделить скрытые переменные, по которым можно судить о механизмах регуляции в системе кислородообеспечения. По матрице данных обладателей аллеля D (D/D и I/D) выделен однотипный фактор (табл. 1.), описывающий связь между состоянием кислородного режима крови и деятельностью ССС. При генотипе D/D F1 включил в себя с высоким вкладом  $\text{satO}_2$ ,  $\text{pO}_2$ ,  $\text{HbO}_2$  и ЧСС; при генотипе I/D -  $\text{pO}_2$ ,  $\text{HbO}_2$ , ДАД и УО.

Учитывая набор переменных и знаки их корреляций с фактором, можно заключить, что понижение вентиляционной функции легких и оксигенации гемоглобина сочетается с повышением ЧСС (при генотипе D/D) и артериального давления (при генотипе I/D). Мобилизацию гемодинамики можно расценивать как компенсаторную реакцию, направленную на обеспечение адекватного потребностям тканей уровня доставки  $\text{O}_2$ . F2 - фактор физического состояния организма: при генотипах D/D и I/D он включил УФС и показатели гемодинамики.

У носителей генотипа I/I доминирующий фактор (дисперсия 36%), объединивший в себе показатели всех учтенных компонентов КТС организма, отчетливо демонстрирует их взаимодействие, при котором ослабление функций одного звена сопровождается усилением другого (табл. 1). Так, снижение функциональной активности красной крови компенсируется повышением степени оксигенации гемоглобина.



Таблица 1

## Факторная структура показателей кислородного обеспечения организма у юношей

	D/D				I/D				I/I			
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Hb	-	-	0,84	-	-	-	-	0,65	-0,71	-	-	-
Ht	-	-	0,90	-	-	-	-	0,70	-0,67	-	-	-
MCV	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MCHC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
pH	-	-	-	-	-	-	-	-	0,86	-	-	-
pCO <sub>2</sub>	-	-	-	-	-	-	-	0,67	-0,82	-	-	-
pO <sub>2</sub>	-0,76	-	-	-	-0,61	-	-	-	0,69	-	-	-
SatO <sub>2</sub>	-0,78	-	-	-	-	-	-	-	0,76	-	-	-
O <sub>2</sub> Hb	-0,74	-	-	-	-0,71	-	-	-	0,89	-	-	-
СОНb	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
FetHb	-	-	-	-	-	-	-	-	-0,72	-	-	-
ДАД	-	-0,87	-	-	0,78	-	-	-	-0,71	-	-	-
ЧСС	0,76	-	-	-	-	-0,74	-	-	-	-0,70	0,67	-
УО	-	-	-	-	-0,71	-	-	-	-	-0,62	-	-
ВИК	-	-	-	-	-	-	0,76	-	-	-0,87	-	-
АП	-	-0,77	-	-	0,64	-	-	-	-0,60	-	-	-
ОПСС	-	-0,77	-	-	-	-	-0,72	-	-	0,85	-	-
ЖЭЛ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
УФС	-	0,70	-	-	-	0,67	-	-	-	-	-	-0,70
Дисперсия %	27	25	14	8	22	20	16	13	36	21	17	8

Примечание: представлены только достоверные корреляции показателей с фактором

С другой стороны, чем ниже насыщение крови ( $pO_2$ ) и гемоглобина кислородом, тем эффективней синтез FetHb - эмбриональной формы гемоглобина, обладающей повышенным сродством к кислороду. Одновременно проявляется эффект Бора, описывающий влияние рН на сродство Hb к кислороду: при повышении рН усиливается оксигенация гемоглобина, при понижении – его диссоциация, что позволяет увеличить отдачу кислорода клеткам при активизации в них метаболизма. Примечательным, с нашей точки зрения, является обстоятельство, что реципрокные взаимоотношения связывают показатели  $pO_2$  и кислородного насыщения не только с суммарными показателями красной крови и с содержанием FetHb, но и с ДАД и АД.

Таким образом, уменьшение степени насыщения крови кислородом сопровождается целым комплексом реакций, направленных на мобилизацию и более эффективное использование резервов кислородтранспортной системы: увеличением содержания гемоглобина и гематокрита, концентрации FetHb, повышением артериального давления. Исходя из современных представлений о роли транскрипционного фактора HIF в регуляции этих процессов на молекулярно-генетическом уровне [2, 4], можно допустить, что кислородный баланс при генотипе I/I обеспечивается через активизацию этого фактора. F2 (21% дисперсии) – фактор гемодинамики, описывающий связь ЧСС, УО и ВИК с ПСС.

**Заключение.** В своей работе, мы исходили из того, что инсерционно – делеционный (I/D) полиморфизм гена АПФ у спортсменов ассоциирует, согласно исследованиям последних лет, с физическими возможностями организма. Так, известно, что D/D генотип распространен среди спортсменов, которым в процессе их профессиональной деятельности требуются скоростно-силовые качества, а I/I генотип - выносливость [3]. Уровень развития и проявления выносливости определяется аэробными возможностями организма, выполнение которых предъявляет высокие требования к функционированию всей КТС. Между тем, ассоциация I/D полиморфизма гена АПФ с состоянием системы ки-

слородообеспечения остаются неизученными. В своей работе мы предприняли попытки дать физиологическое объяснение связи различных генотипов гена АПФ с функциональными возможностями организма. В результате проведения факторного анализа мы пришли к заключению о том, что физическая выносливость организма, свойственная носителям генотипа I/I, достигается благодаря согласованному взаимодействию различных физиологических систем кислородного транспорта. С нашей точки зрения, ключевая роль здесь принадлежит гипоксия-индуцибельному фактору HIF, действие которого реализуется через регуляцию синтеза FetHb, эритропоэтина и гена АПФ.

### **Библиографический список**

1. Рябов Г.А. Гипоксия критических состояний. М.: Медицина, 1988.-145(288).
2. Ausserer W. A., Bourrat-Floeck B., Green C. J. Regulation of c-jun expression during hypoxic and low-glucose stress // Mol Cell Biol. – 1994. – V. 14(8). – P.5032-5042.
3. Association of genetic factors with selected measures of physical performance / W.R. Thompson [et al.] / Phys. Ther. 2006. No. 86. P. 585-591.
4. Lando D., Gorman J. J, Whitelaw M. L., Peet D. J. Oxygen – dependent regulation of hypoxia – inducible factors by prolyl and asparaginyl hydroxylation // Eur J Biochem. – 2003. – V. 270 (5) – P.781 – 790.
5. PCR detection of the insertion/deletion polymorphism of the human ACE gene (DCP1) / B. Rigat [et al.] // Nucl. Acids Res.1990. No. 20. P. 14-33.
6. The ACE gene insertion/deletion polymorphism and elite endurance swimming / G. Tsianos [et al.] // Eur. J. Appl. Physiol. 2004.No. 92. P. 360-362.

### **Bibliography**

1. Ryabov G. A. Hypoxia critical states. M.: Medical, 1988.-145 (288).
2. Ausserer W. A., Bourrat-Floeck B., Green C. J. Regulation of c-jun expression during hypoxic and low-glucose stress // Mol Cell Biol. – 1994. – V. 14(8). – P.5032-5042.
3. Association of genetic factors with selected measures of physical performance / W.R. Thompson [et al.] / Phys. Ther. 2006. No. 86. P. 585-591.
4. Lando D., Gorman J. J, Whitelaw M. L., Peet D. J. Oxygen – dependent regulation of hypoxia – inducible factors by prolyl and asparaginyl hydroxylation // Eur J Biochem. – 2003. – V. 270 (5) – P.781 – 790.
5. PCR detection of the insertion/deletion polymorphism of the human ACE gene (DCP1) / B. Rigat [et al.] // Nucl. Acids Res.1990. No. 20. P. 14-33.
6. The ACE gene insertion/deletion polymorphism and elite endurance swimming / G. Tsianos [et al.] // Eur. J. Appl. Physiol. 2004.No. 92. P. 360-362.

УДК 576.8

ББК 28.083; 48.73; 55.17

**Леонтьев Вячеслав Витальевич**

кандидат биологических наук,

доцент

кафедра биологии и экологии

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета  
Елабуга

**Leontyev Vyacheslav Vitalyevich**

Candidate of Biological Sciences,

Assistant Professor

of the Biology and Ecology Department

Federal state autonomous educational institution of higher professional learning «Kazan (Volga Region) Federal University»

Elabuga Institute

Elabuga

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

**Эколого-биологические предпосылки динамики инвазий населения  
г. Альметьевск**

**Ecological and biological prerequisites of the invasion dynamics among  
the population in Almetyevsk**

Рассмотрены структура и динамика распространённых нозологических форм паразитозов населения г. Альметьевск, расположенного на юго-востоке Республики Татарстан. Указаны основные тенденции динамики инвазий: сезонность проявления и ежегодное снижение числа заболеваний. Явных отличий в заболеваемости в половых когортах выявлено не было.

This paper focuses on the structure and dynamics of widespread nosologic parasitic forms among the population in Almetyevsk located in the south-east of the Republic of Tatarstan. The main tendencies of the invasion dynamics are indicated: seasonality in manifestation and annual morbidity decrease. No obvious differences in the morbidity in sexual cohorts were identified.

**Ключевые слова:** инвазия, паразитозы, лямблиоз, малярия, описторхоз, аскаридоз, токсокароз, клещевой боррелиоз

**Key Words:** invasion, parasitosis, lamblia, paludism, opisthorchiasis, ascariasis, toxocariasis, Lyme borreliosis

**Введение**

Паразитарные болезни человека в настоящее время являются проблемой глобального значения и представляют серьезную угрозу для здоровья людей. По оценкам специалистов, ежегодное число заболевающих паразитарными болезнями в России превышает 20 миллионов человек и имеет тенденцию к уве-

личению [6; 5]. Заболевания людей вызывают 287 видов гельминтов и около 70 видов патогенных простейших. В России обнаружено около 70 видов гельминтов, паразитирующих у человека, из них более 30 имеют массовое распространение, но только 11 гельминтозов официально регистрируются. По числу больных паразитарные болезни уступают только респираторным инфекциям. Распространенность инфекционных и паразитарных болезней как в целом по России, так и на территориях отдельных регионов и областей неравномерна [3].

Показатель паразитарной заболеваемости населения Республики Татарстан значительно ниже показателей по Российской Федерации. Снижение заболеваемости произошло по 5 наиболее распространённым нозологическим формам паразитозов: по аскаридозу – на 32,1%, энтеробиозу – на 0,34%, дифиллоботриозу – на 12,67%, эхинококкозу – на 38,7%, лямблиозу – на 5,42%.

Структуру паразитарных заболеваний в Республике Татарстан формируют 12 нозологических форм гельминтозов и 3 нозоформы протозоозов, из которых наиболее часто выявляемыми являются энтеробиоз, аскаридоз, дифиллоботриоз, описторхоз и лямблиоз. В структуре заболеваемости преобладают контактные гельминтозы, на их долю приходится 84%, геогельминтозы составляют 2,3%, биогельминтозы – 1,3%, протозоозы – 12,4% [2].

В целом за последние годы, как в Татарстане, так и в России наблюдается общее снижение заболеваемости населения паразитами, но наряду с этим его темпы и уровень поражённости в регионах различны. Неодинаковый уровень заболеваемости обусловлен ее зависимостью от ряда климатических, экологических, социальных, экономических факторов. В связи с этим целью нашего исследования было изучение эколого-биологических предпосылок и динамики заболеваемости инвазиями населения г. Альметьевск за период с 2009 по 2013 гг.

### **Материалы и методы исследования**

Работа выполнена на основе статистических данных по заболеваемости инвазиями населения г. Альметьевск за 2009-2013 гг. Город с населением около 150 тыс. человек расположен в юго-восточной части Республики Татарстан, в

типичной и южной лесостепной подзоне (суббореальной северной семигумидной ландшафтной зоне), в Восточно-Закамском климатическом районе [1].

Материал был любезно предоставлен заместителем главного врача по эпидемическим вопросам поликлиники №3 г. Альметьевск Гайнетдиновой Альбиной Бахтигараевной и заместителем главного врача по поликлинике медико-санитарной части ОАО «Татнефть» Яшаниным Сергеем Евгеньевичем. Предметом исследования было выявление эколого-биологических предпосылок динамики инвазий. Методологической основой являлось проведение сравнительного анализа многолетней динамики в зависимости от половой, сезонной и многолетней заболеваемости населения инвазиями. Для проведения сравнительного анализа статистических данных нами использовались общепринятые биометрические методы [4].

### Результаты исследования

Сравнительный анализ инвазий населения г. Альметьевск не выявил серьезных флюктуаций в сторону увеличения в их многолетней динамике за рассмотренный период. Напротив, наблюдалась устойчивая тенденция снижения числа зарегистрированных случаев. В среднем ежегодная заболеваемость населения была невысокой, фоновой, в пределах статистической нормы. По большинству паразитозов отмечались единичные случаи инвазий. За годы наблюдений фиксировались случаи двух форм протозойных заболеваний – лямблиозом и малярией, гельминтозами – описторхозом, токсокарозом, аскаридозом и акаридозом – клещевым боррелиозом (табл. 1). Наибольший вклад в ежегодную и общую многолетнюю заболеваемость вносил лямблиоз.

Таблица 1

Первичные данные по типичным нозологическим формам паразитозов населения г. Альметьевск

Годы	2009		2010		2011		2012		2013	
Численность населения	142,000		146,393		146,400		147,717		149,044	
Число инвазий	абс.	на 100 тыс.	абс.	на 100 тыс.	абс.	на 100 тыс.	абс.	на 100 тыс.	абс.	на 100 тыс.
	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж

лямблиоз	15	19	23,94	15	15	20,49	8	8	10,94	2	13	10,15	2	6	5,37
малярия	0	0	0	0	0	0	1	0	0,58	0	0	0	0	0	0
описторхоз	2	2	2,82	1	0	0,69	0	1	0,58	0	0	0	0	0	0
аскаридоз	0	2	1,41	0	4	2,73	0	1	0,58	0	1	0,68	2	2	2,68
токсокароз	0	1	0,70	1	0	0,69	0	0	0	0	0	0	0	0	0
клещевой боррелиоз	0	0	0	0	0	0	1	0	0,58	0	0	0	0	0	0
Всего	17	24	28,87	17	19	24,60	10	10	13,66	2	14	10,83	4	8	8,05
Итого	41			36			20			16					

Примечание: численность населения – в тыс. чел.; число случаев инвазий – на 100 тыс. населения; м – мужчины, ж – женщины

Анализ инвазий в половых когортах не выявил значимых статистических отличий в виду малого числа зарегистрированных случаев. В среднемесечном выражении пораженность инвазиями среди мужчин и женщин в 2009 году различалась в два раза: соответственно,  $2,83 \pm 2,03$  и  $4,00 \pm 2,59$ ; в 2010 году была примерно одинаковой –  $2,83 \pm 2,07$  и  $3,16 \pm 1,97$ ; в 2011 году – по  $1,66 \pm 0,06$  случая; в 2012 году –  $0,33 \pm 0,07$  и  $2,33 \pm 0,79$ ; в 2013 году –  $0,66 \pm 0,31$  и  $1,33 \pm 0,78$ .

В 2011 году у мужчин были зарегистрированы по одному случаю завозной малярии и клещевого боррелиоза. В 2010-2011 гг. случаи клещевого боррелиоза регистрировались в 17 районах Республики Татарстан. В 2010 году зарегистрировано 63 случая клещевого боррелиоза, в 2011 г. – 52 случая, т.е. отмечено снижение заболеваемости на 17,8 % [2].

В целом, в средней многолетней динамике, не смотря на отличия в 1,5 раза (статистически не подтверждаются), явных отличий в заболеваемости инвазиями в половых когортах выявлено не было (табл. 2).

Таблица 2

Средние многолетние значения инвазий населения г. Альметьевск за 2009-2013 гг. в половых когортах

№ пп	Инвазии	$\bar{X} \pm S_{\bar{X}}$	
		мужчины	женщины
1	описторхоз	$0,60 \pm 0,09$	$0,60 \pm 0,09$
2	лямблиоз	$8,40 \pm 2,60$	$12,20 \pm 2,10$
3	токсокароз	$0,20 \pm 0,06$	$0,20 \pm 0,06$
4	аскаридоз	$0,40 \pm 0,12$	$2,00 \pm 0,48$
5	малярия	$0,20 \pm 0,06$	0
6	клещевой боррелиоз	$0,20 \pm 0,06$	0

средняя	1,96±0,17	3,00±0,94
---------	-----------	-----------

Рассмотренные инвазии не связаны с полом и среди мужчин и женщин в целом регистрируются в одинаковых количествах. Редким исключением стал 2011 год, когда после жаркого лета 2010 года, произошел резкий спад числа инвазий, а заболеваемость женщин несколько превышала мужскую.

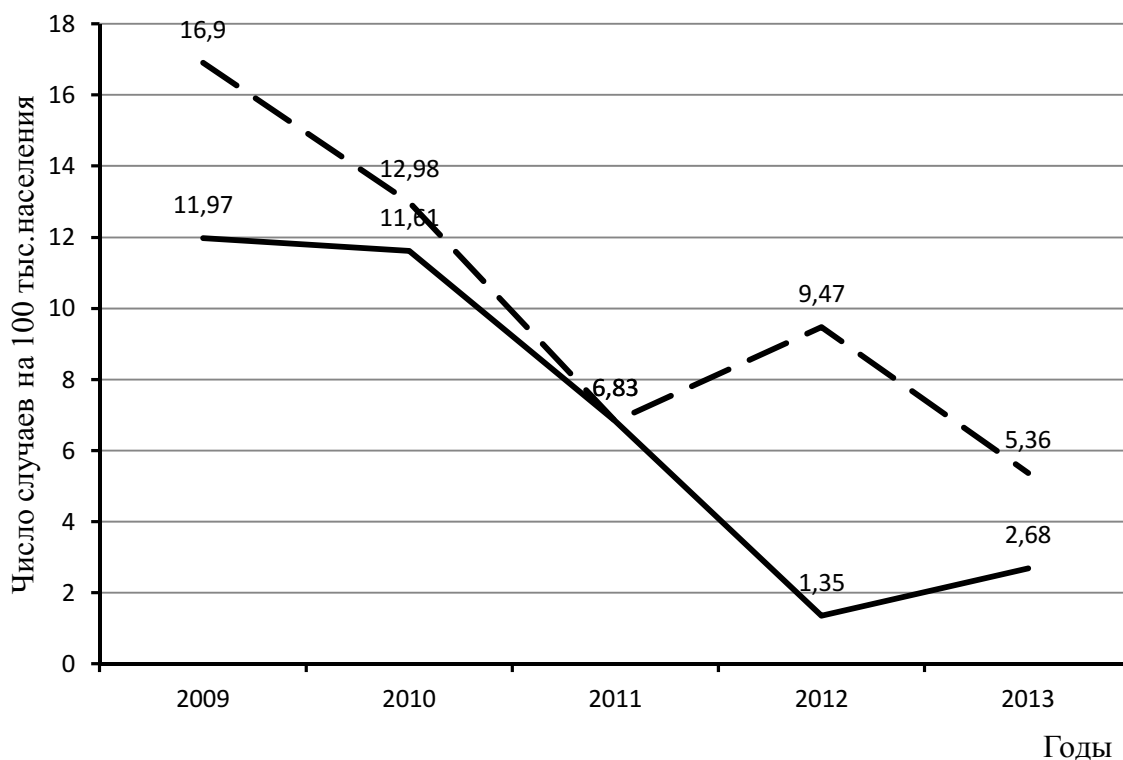


Рис. 1. Средние многолетние значения инвазий населения г. Альметьевск за 2009-2013 гг. в половых когортах

— мужчины      - - - женщины

Анализ квартальной (сезонной) заболеваемости населения позволяет утверждать, что все изученные инвазии проявляют сезонную динамику в течение года. Это может быть обусловлено биологией паразитов или социальными причинами. Наибольшее число инвазий наблюдается во втором квартале (весна-лето) (рис. 2), после зимнего спада, не смотря на единичные случаи. Паразиты начинают увеличивать свою активность весной после зимней паузы. Население больше проводит времени на природе, в очагах инвазий. Возрастание заболеваемости населения описторхозом связано в основном с увеличением лова и



потребления речной рыбы. Заражение лямблиозом, аскаридозом и токсокарозом связано с попаданием инвазионных стадий в организм оральным путем через немытые овощи, фрукты и другие продукты.

Многолетняя поквартальная динамика инвазий населения представлена на рисунке 2.

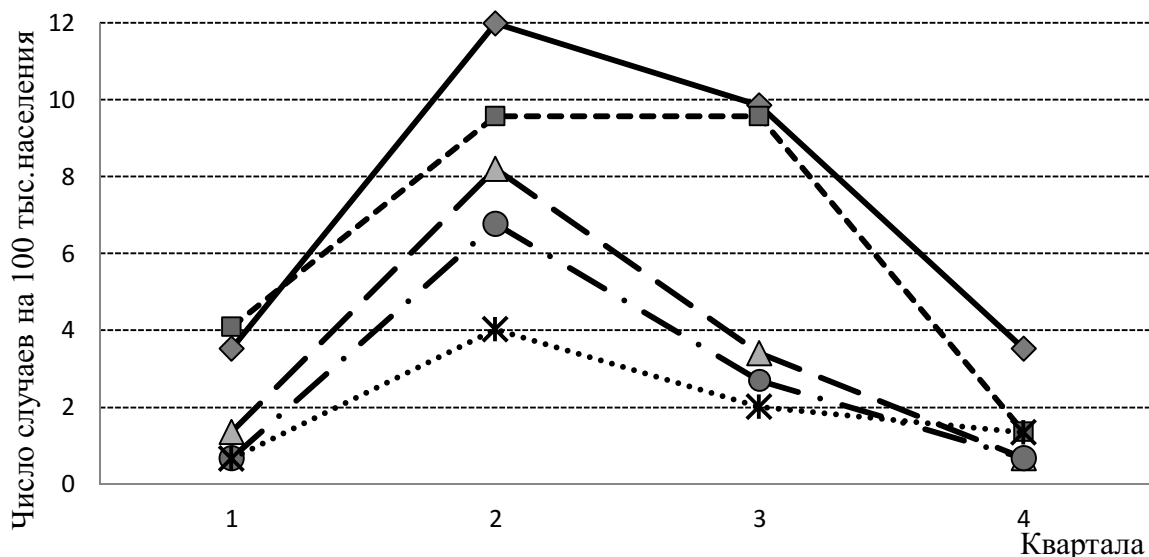


Рис. 2. Сезонная заболеваемость инвазиями населения г. Альметьевск за 2009-2013 гг.

—◆— 2009 год    -■- 2010 год    -▲- 2011 год    ● 2012 год    \* 2013 год

Динамика ежегодной сезонной заболеваемости отличалась в отдельные годы, но прослеживается четкая тенденция снижения заболеваемости населения паразитарными болезнями в последующие годы (рис. 3). В 2013 году зарегистрировано меньше всего инвазий. Статистическая значимость различий сезонной заболеваемости подтверждается только для лямблиоза, для остальных инвазий она не подтверждается в виду небольшого числа зарегистрированных случаев (малой выборки).

Таким образом, за 2009-2013 гг. четко прослеживаются две тенденции: сезонное проявление динамики инвазий с пиком численности заболеваний в весенне-летний период и ежегодное неуклонное снижение числа их зарегистрированных случаев.

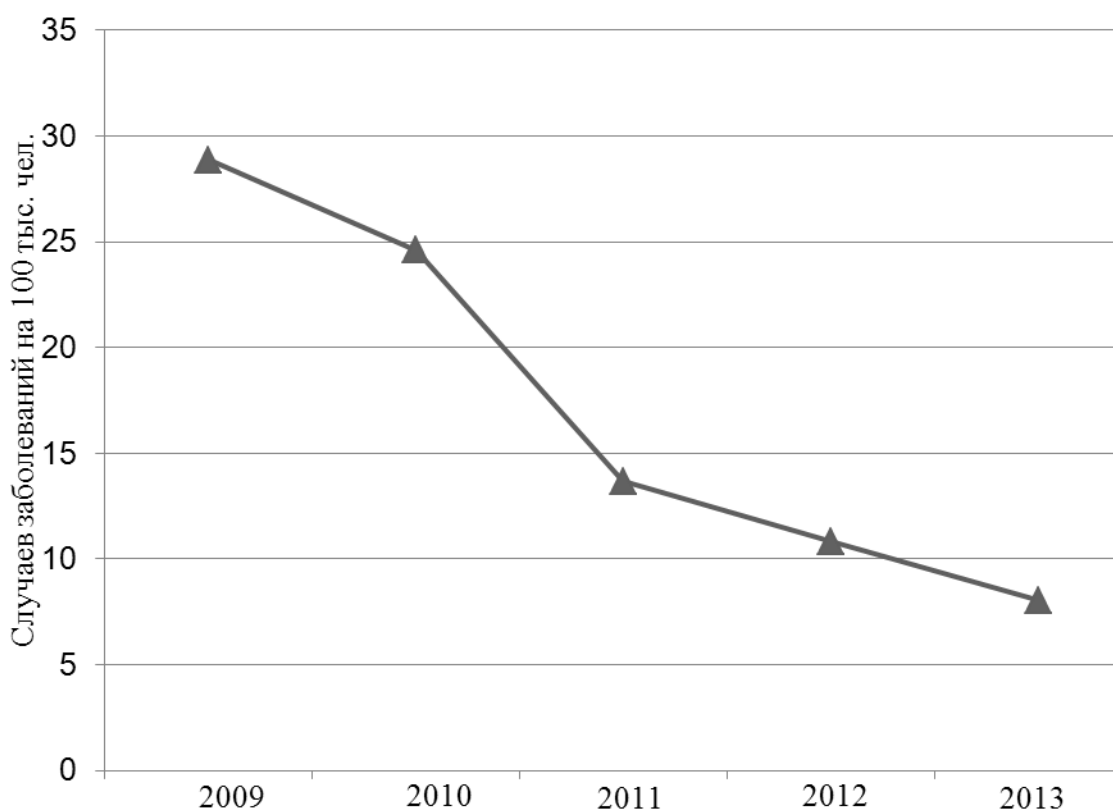


Рис.3. Многолетняя динамика инвазий населения г. Альметьевск

### Заключение

В качестве основных результатов исследования можно привести следующие выводы:

1. В списке выявленных инвазий населения г. Альметьевск были зарегистрированы случаи заболеваемости лямблиозом, малярией, описторхозом, аскаридозом, токсокарозом, и клещевым боррелиозом. Наиболее распространенным являются лямблиоз, менее – описторхоз и аскаридоз.

2. За период с 2009 по 2013 годы явных отличий в заболеваемости в половых когортах выявлено не было. Рассмотренные инвазии не связаны с полом и среди мужчин и женщин в целом регистрируются в одинаковых количествах. Редким исключением стал 2011 год, когда после жаркого лета 2010 года, произошел резкий спад числа инвазий, а заболеваемость женщин несколько превышала мужскую.

3. Анализ сезонной заболеваемости населения позволяет утверждать, что все изученные инвазии проявляют сезонную динамику в течение года. Это

может быть обусловлено биологией паразитов и состоянием внешней среды. Наибольшее число инвазий наблюдалось в весенне-летний период, после зимнего спада.

4. За 2009-2013 гг. наблюдалась тенденция ежегодного неуклонного снижения числа зарегистрированных случаев инвазий.

#### **Библиографический список**

1. Атлас Республики Татарстан [Атлас]. – М.: Производ-е картограф-е объедин-е «Картография», 2005. – 216 с.

2. Государственный доклад «О санитарно-эпидемиологической обстановке в Республике Татарстан за 2011 г.» [Текст]. – Казань, 2012.

3. Государственный доклад «О состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Российской Федерации в 2012 году» [Текст]. – М., 2013.

4. Лакин, Г.Ф. Биометрия: учеб. пособие для биол. спец. вузов. – 4-е изд., перераб. и доп. [Текст] / Г.Ф. Лакин. – М.: Высшая школа, 1990. – 352 с.

5. Онищенко, Г.Г. О мерах по усилению профилактики паразитарных болезней в России [Текст] / Г.Г. Онищенко // Мед. паразитол. – 2003. – №3. – С. 3-7.

6. Сергиев, В.П. Значение паразитарных болезней в патологии человека [Текст] / В.П. Сергиев // Медицинская паразитология. 1991. – № 5. – С. 3-6.

#### **Bibliography**

1. *Atlas Respubliki Tatarstan* [Atlas of the Republic of Tatarstan]. – Moscow, Mapping production association «Kartografija», 2005. – 216 p.

2. *Gosudatstvennyi doklad «O sanitarno-epidemiologicheskoi obstanovke v Respublike Tatarstan za 2011»* [State report «About the sanitary-epidemiological situation in the Republic of Tatarstan in 2011»]. – Kazan, 2012.

3. *Gosudatstvennyi doklad «O sostoyanii sanitarno-epidemiologicheskogo blagopoluchiya naseleniya v Rossiiskoi Federatsii v 2012 gody»* [State report «About the state of the public sanitary-epidemiological welfare in the Russian Federation in 2012»]. – Moscow, 2013.

4. Lakin, G.F. *Biometriya: uchebnoye posobiye dlya biol. spets. vuzov* [Biometry: school-book for special biological colleges] [Text] / G.F. Lakin. – 4<sup>th</sup> remade and added edition. – Moscow, Higher school, 1990. – 352 p.

5. Onishchenko, G.G. *O merakh po usileniyu profilaktiki parazitarnykh boleznei v Rossii* [About measures to improve the prevention of parasitic diseases in Russia] [Text] / G.G. Onishchenko // Med. parasitology. – 2003, vol. 3. – P. 3-7.

6. Sergiyev, V.P. *Znachenije parazitarnykh boleznei v patologii cheloveka* [The meaning of parasitic diseases in human pathology] [Text] / V.P. Sergiyev // Med. parasitology. – 1991, vol. 5. – P. 3-6.

## 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, Игнатьева, Т.М. Педагогическое управление [Текст]/Т.М. Игнатьева. – М.: Флинта, 2006.-198с.). Постраничные сноски должны иметь сквозную нумерацию. В конце статьи указываются сведения об авторе (авторах) – место работы: вуз, факультет, кафедра, учёная 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](mailto: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](mailto:ekaterina_v87@bk.ru), [vestnikvak@cspu.ru](mailto: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

**ВЕСТНИК  
ЧЕЛЯБИНСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**Научный журнал  
№ 6 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: [an74-74@mail.ru](mailto:an74-74@mail.ru)

Формат 60x84 1/8

Усл. печ. л. 36,03. Тираж 500 экз. Заказ № 6/2014.