

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 2 (51)

Апрель 2015

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати
31043

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

ИСПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

А.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Р.В. Опарин – кан. пед. наук, доцент (г. Барнаул)

М.Г. Чухрова – д-р мед. наук, проф. (г. Новосибирск)

ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

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

ВЕРСТКА

Е.В. Иванецкая (г. Горно-Алтайск)

ВЕДУЩИЙ МЕНЕДЖЕР ЖУРНАЛА

С.Х. Марабян – член-корр. ПАНИ (г. Горно-Алтайск)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА

В.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

ПЕРЕВОДЧИК

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

АДРЕС РЕДАКЦИИ

649006, г. Горно-Алтайск,
пр. Коммунистический,
№ 68, офис 301, редколлегия журнала
«Мир науки, культуры, образования»
Тел.: 8 (388-22) 4-74-44;
E-mail: mnko@mail.ru <http://amnko.ru/>

Индекс научного цитирования:

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

➤ Журнал зарегистрирован в:

Роскомнадзоре РФ

Свидетельство о регистрации СМИ

ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.

➤ International Centre ISSN, Paris – France

➤ Журнал включен в «Перечень ведущих

рецензируемых изданий ВАК РФ»

по следующим научным отраслям:

Педагогические науки; Психологические науки; Филологические науки

Подписано в печать 19.04.2015

Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 53,25.

Тираж 500 экз. Зак. №

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2015

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Ю.И. Щербаков

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

Е.Л. Кудрина

– доктор педагогических наук, профессор, ректор Кемеровского университета культуры и искусства (г. Кемерово)

В.А. Петухов

– доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)

Ю.И. Винокуров

– доктор географических наук, профессор, директор института

водных и экологических проблем СО РАН (г. Барнаул)

И.Р. Лазаренко

– доктор педагогических наук, профессор, ректор АлтГПА (г. Барнаул)

В.И. Загвязинский

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

Д.Ф. Чевалир

– доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд (США)

Д.Е. Майкельсон

– доктор филологических наук, профессор (США)

И. Сербан

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

У. Грисволд

– доктор педагогических наук, профессор университета штата Канзас (США)

В. Сартор

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

М.Г. Чухрова

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

О.О. Синицына

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

Г.И. Лазарев

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

С.В. Кривых

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

Т.М. Степанская

– доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)

А.И. Субетто

– доктор философских и экономических наук, профессор,

Грант-доктора философии, Полного профессора по Оксфордской образовательной сети, Международному институту фундаментального обучения (г. Санкт-Петербург)

В.В. Собольников

– доктор психологических наук, профессор (г. Новосибирск)

Ю.С. Аликин

– доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)

Н.А. Мешков

– доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)

Петер Шпитцер

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

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А.В. Петров

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

Ю.В. Сенько

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

П.И. Костенко

– доктор педагогических наук, профессор (г. Челябинск)

С. Д. Каракозов

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

Н.Е. Мусинова

– доктор культурологии, профессор (г. Кострома)

В.В. Гафаров

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

А.В. Пузанов

– доктор биологических наук, профессор (г. Барнаул)

В.И. Хаснулин

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

В.С. Чернянская

– доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)

А.М. Руденко

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

А.И. Шепелев

– доктор биологических наук, профессор (г. Сургут)

В.П. Шевченко

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

М. Миланков

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

С.Б. Нарзулаев

– доктор медицинских наук, профессор (г. Томск)

Н.В. Багрова

– доктор культурологии, профессор (г. Новосибирск)

Ю.В. Сорокопуд

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

Ю.Б. Кироста

– доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)

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

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

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 2 (51)

April 2015

ISSN 1991-5497

Index in catalogues
of Russian Post
31043

EDITOR-IN-CHIEF

Petrov A.V. – Doctor of Education, professor, Academician of the Petrov Academy of Sciences and Arts (PASA), member of the International Union of Journalists, honored member of High School of Russian Federation, (Gorno-Altaiisk)

EXECUTIVE DIRECTOR

Petrov A.A. (Gorno-Altaiisk)

FIRST DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF

Volkova N.A. – Candidate of Philology, Associate Professor (Gorno-Altaiisk)

DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF

Oparin R.V. – Candidate of Philology, docent (Barnaul)

Chuhrova M.G. – Doctor of Medical Sciences, professor (Novosibirsk)

TRANSLATOR

Ostanina M.A. – Candidate of Science (Phyloogy), Senior Lecturer at English Language Department of Gorno-Altaiisk State University (Gorno-Altaiisk)

TECHNICAL EDITOR

Chasovskiyh N.S. – candidate of Education, member of the International Union of Journalists, (Gorno-Altaiisk)

PUBLISHING EDITOR

Ivanitskaya E.V. (Gorno-Altaiisk)

LEAD MANAGER

Marabyan S.H. – corresponding member of the Petrov Academy of Sciences and Arts (PASA), (Gorno-Altaiisk)

MANAGING EDITOR OF THE ELECTRONIC VERSION OF THE JOURNAL

Petrov V.A. (Gorno-Altaiisk)

ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE

Editorial Committee of
“Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya” Journal
301 Office, 68 Kommunistichesky Prospect,
Gorno-Altaiisk, Russia, 649006
Tel.: +7 (388-22) 4-74-44;
E-mail: mnko@mail.ru; http://amko.ru/

Index of scientific citation:

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

➤ The Journal is registered in:
Federal Supervision Agency for
Information Technologies and Communications
of Russian Federation Certificate of Mass Media
Registration PI № ФС 77-49955 dated from
May 23, 2012

➤ International Centre ISSN, Paris – France

➤ The Journal is listed in “Catalogue of leading
reviewed editions by Highest Attestation
Commission of RF” in Socioeconomic and
Social Studies, the Humanities.

Passed for printing on 19 April, 2015.

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 53,25.
Circulation: 500 pieces. Order. №

© Editor's office of “Mir Nauki, Kul'tury,
Obrazovaniya” Journal, 2015

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

- Yu.I. Shcherbakov** – Chairman of the Scientific Editorial Board, Doctor of Science (Pedagogy), Professor (*Moscow, Russia*)
- Ye.L. Kudrina** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Rector of Kemerovo University of Culture and Arts (*Kemerovo, Russia*)
- V.A. Petuhov** – Doctor of Science (Biology), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- Yu.I. Vinokurov** – Doctor of Science (Geography), Professor, Director of the Institute of Water and Ecological Problems of Siberian Branch of the Russian Academy of Science (*Barnaul, Russia*)
- I.R. Lazarenko** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Rector of Altai State Pedagogical University (*Barnaul, Russia*)
- V.I. Zagvyazinsky** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Academician of Russian Educational Academy (*Tumen, Russia*)
- J. Chevalier** – PhD (Philology), Professor (*Maryland, USA*)
- J. Mikkelsen** – PhD (Philology), Professor (*Kansas, USA*)
- S. Ionescu** – PhD (Psychology, Medicine), Professor, Paris 8 University (*Paris, France*)
- W. Griswold** – PhD (Pedagogy), Professor Kansas State University (*Kansas, USA*)
- V. Sartor** – PhD (Pedagogy), Department of Language, Literacy and Sociocultural Studies, University of New Mexico, Fulbright Global TEFL Exchange Scholar (*New Mexico, USA*)
- M.G. Chukhrova** – Doctor of Science (Medicine), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- O.O. Sinichina** – Doctor of Science (Medicine), Assistant Director of Scientific Research Institute ECHIGOS n.a. A.N. Sysin, Russian Academy of Medicine Science (*Moscow, Russia*)
- G.I. Lazarev** – Doctor of Science (Economics), Professor, Rector of Vladivostok State University of Economics and Service (*Vladivostok, Russia*)
- S.V. Krivykh** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor (*St. Petersburg, Russia*)
- T.M. Stepanovskaya** – Doctor of Science (Arts Studies), Professor (*Barnaul, Russia*)
- A.I. Subetto** – Doctor of Science (Philosophy, Economics), Professor, Grant of PhD, Full Professor in Oxford Educational Net, International Institute of Fundamental Studies (*St. Petersburg, Russia*)
- V.V. Sobolnikov** – Doctor of Psychology, Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- Yu.S. Alikin** – Doctor of Science (Biology), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- N.A. Meshkov** – Doctor of Science (Medicine), Professor (*Moscow, Russia*)
- P. Spitzer** – Doctor of Science (Medicine), Professor Medical University of Graz / Dept. of Pediatric Surgery & Dept. of Accident Research and Injury Prevention (*Austria*)

SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

- A.V. Petrov** – Chairman of the Scientific Editorial Staff, Chief Editor, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Academician of Petrovskaya Academy of Science and Arts (*Gorno-Altaiisk, Russia*)
- Yu.V. Senko** – Academician of Russian Educational Academy, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (*Barnaul, Russia*)
- P.I. Kostyonok** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (*Chelyabinsk, Russia*)
- S. D. Karakozov** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (*Moscow, Russia*)
- N.Ye. Musinova** – Doctor of Science (Culturology), Professor (*Kostroma, Russia*)
- V.V. Gafarov** – Doctor of Science (Medicine), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- A.V. Puzanov** – Doctor of Science (Biology), Professor (*Barnaul, Russia*)
- V.I. Hasnulin** – Doctor of Science (Medicine), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- V.S. Chernyavskaya** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (*Vladivostok, Russia*)
- A.M. Rudenko** – Doctor of Science (Philosophy), Professor (*Rostov-on-Don, Russia*)
- V.P. Shevchenko** – Doctor of Science (Medicine), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- M. Milankov** – PhD (Medicine), Professor (*Novi Sad, Serbia*)
- S.B. Narzulaev** – Doctor of Science (Medicine), Professor (*Tomsk, Russia*)
- N.V. Bagrova** – Doctor of Science (Culturology), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- Yu.V. Sorokopud** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (*Moscow, Russia*)
- Yu.B. Kirsta** – Doctor of Science (Biology), Professor (*Novosibirsk, Russia*)

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

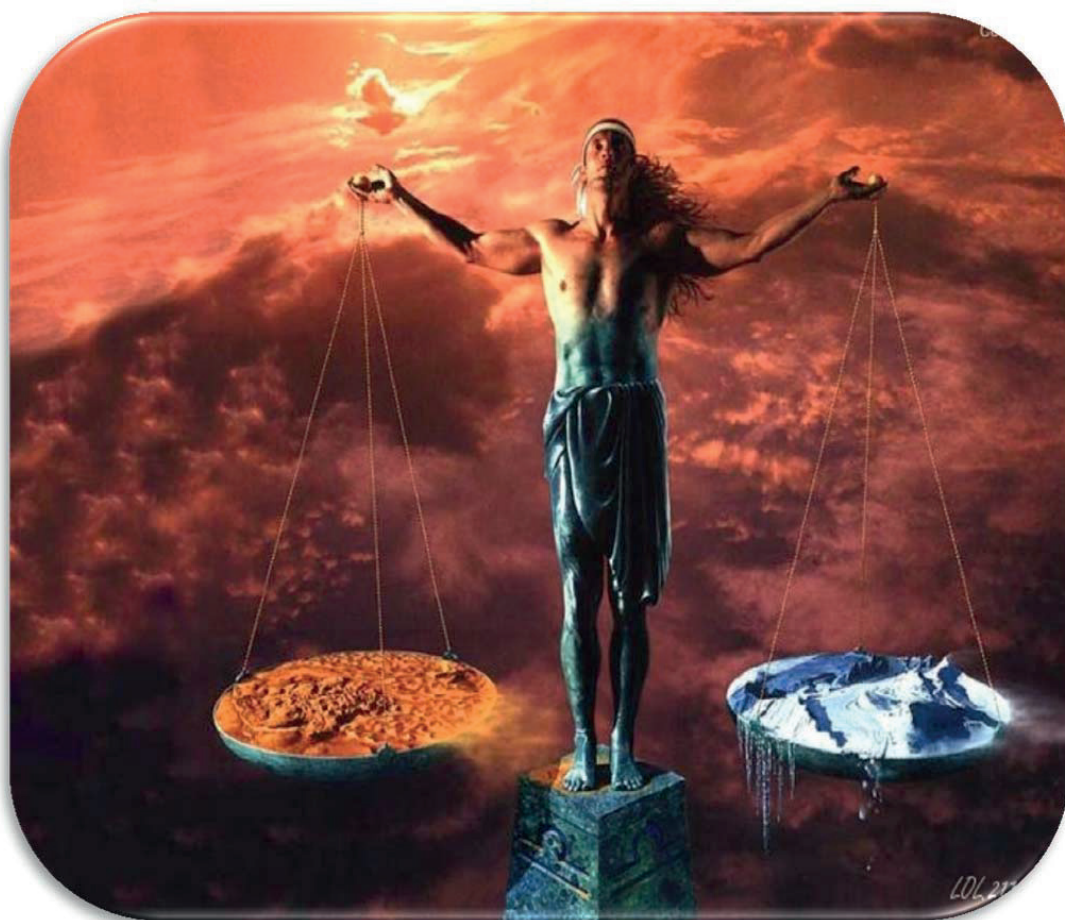
Design of the cover: P.G. Belozertsev. For the design poems by B. Bedyurov, T. Marshalova and P. Valery were used.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А	Джанибекова Э.Х. 128	Мелехова Ю.Б. 113	Султанова М.В. 106
Абдуллабекова У.Б. 326	Диденко Е.Ю. 163	Мельникова Н.В. 300	Сундуй Г.Д. 143
Абдуразакова Д.М. 27, 218	Доржу Н.С. 58, 235	Милюев И.Х. 223	Сутугин А.Ю. 121
Абрамовских Н.В. 196	Драчева Е.Ю. 203	Миرون Н.И. 245	Сухотерина Т.П. 395
Абубакирова З.Г. 339		Миронова Е.Н. 303	
Агулина С.В. 30	Е	Мурадова П.Р. 224	Т
Айбазова А.К. 32	Евдокишина О.В. 205	Муртазина Л.Э. 79	Таран В.А. 105
Алеева Ю.В. 7	Егорова Ю.А. 165	Мустафаева Д.Ш. 96	Тарновская Т.К. 231, 233
Александрович Н.В. 328	Ежов С.Г. 201	Мустафаева З.С. 27	Тельпов Р.Е. 371
Алиева Б.Ш. 94	Ефимова П.С. 201	Мухидинов З.М. 74	Течинова А.М. 235
Алиева М.Б. 33		Мухидинов М.Г. 71	Ткаченко О.В. 238
Аллай В.В. 5	Ж	Мухина Т.Г. 121	Торбогошева В.М. 186
Андронов В.П. 280	Жикривецкая Ю.В. 303	Муцурова З.М. 221	Торопчин Н.А. 298
Артына М.К. 376, 379	Жукавина А.А. 321		Трубина Г.Ф. 191, 194
Асадулаева Ф.Р. 36	Журавлева М.В. 24	Н	Труфанова С.Н. 229
Атаев Х.М. 83	Завзанова З.У. 86	Нагиева А.Т. 108	Тулупчи Н.В. 146
Афанасьев М.В. 38	Загрядская Н.А. 359	Невструева Т.Х. 293	Туманова Е.О. 347
Ахмедова З.А. 108	Зеленкова Е.В. 207	Никулина Л.А. 313	Тупичкина Е.А. 277
Ахмедпашаева К.А. 33		Новичихина Т.И. 14	Тюленева Ю.О. 352
	И	Носенко Н.В. 365	Тюрин В.Б. 393
Б	Ибрагимова Л.А. 288	Нуриева Д.Р. 408	
Бабаева Э.С. 84	Иванов С.С. 333		У
Багандова Г.Х. 288	Иванова Л.В. 268		Ульянова Н.Н. 354
Багирова З.К. 40	Иващенко Е.Н. 52	П	Уразманова Э.Ш. 374
Баданов А.А. 52	Исмаилова С.А. 218	Павленко С.А. 76	Урусова З.М. 130
Байкова Ю.С. 337, 362, 363		Пакулова Т.В. 139	Усков И.Ю. 141
Балабан О.В. 198	К	Панькина Е.В. 354	Устинова Л.Г. 106
Баранчев О.Л. 52	Кадетова Н.В. 170	Пасикова М.В. 170	
Батчаева К.Х.-Д. 123	Казачков Р.Х. 61	Певин Н.М. 280	Ф
Бауэр В.П. 52	Каирова Л.А. 266	Петренко Д.А. 98	Фардзинова М.Д. 343
Бахтина С.В. 282	Калинина О.В. 290	Петров А.А. 175	Форнель И.Г. 268
Башмакова Н.И. 22	Кардапольцева В.Н. 209	Петров А.В. 175, 181, 186	Францева Е.Н. 305
Бегдай Е.С. 146	Касумова А.Ш. 412	Пирмагомедова Э.А. 108	
Белашева И.В. 284	Катуржевская О.В. 277	Пицалов Е.В. 242	Х
Белоусова О.В. 229	Киреева Л.Р. 385	Пономарева Е.А. 133	Харченко Л.Н. 92
Бодюков Е.В. 240	Кириенкова Н.В. 10	Попова В.Э. 271	Хатаева Р.С. 226
Бокова О.А. 268	Кириллов А.Г. 65	Попова Н.В. 7	Хлыстунова Ю.Ю. 354
Борисова Е.Н. 100	Кисельников И.В. 253	Прилепских О.С. 305	Холодкова О.Г. 318
Борокова И.Д. 42	Козлов Г.И. 172	Прищепа В.П. 368	Хорошок Т.А. 328
Бурцева И.В. 44	Козлов Е.В. 389		Хромченко Г.А. 117
Быкова Д.В. 382	Колесникова А.А. 293	Р	
	Кондратенко Н.Р. 211	Раенко Е.А. 181	Ц
В	Коняшкин А.М. 337, 362, 363	Родионова Д.Д. 141	Цыбикова Б.-Х.Б. 405
Валитов И.Ф. 152	Коркмазова И.У. 297	Рыбина И.С. 17	
Варламова Е.Ю. 46	Кривых С.В. 156	Рякина О.Р. 100	Ч
Васильева Г.М. 382	Крылов В.Н. 262		Чемякова Н.Р. 282
Васина О.А. 125	Кужеков А.Ю. 67	С	Черных А.Н. 156
Ветров Ю.П. 250	Кузнецов П.В. 158	Сабурцев А.И. 262	Чимонина И.В. 321
Воликов Р.А. 260	Кузнецова Л.В. 256	Сабурцев С.А. 262	
Волкова А.А. 331	Кульбердина Я.Г. 339	Сайгушев Н.Я. 113	Ш
	Кулькина И.В. 298	Сайгушева Л.И. 113	Шадрина Е.А. 216
Г	Купцов А.В. 259	Самолетов М.Б. 268	Шастина Т.П. 402
Гаджиева С.Ю. 252	Куршиева Б.М. 223	Самылова О.А. 307	Шеенко Е.И. 240
Гатиатуллина А.М. 24		Саттарова Г.Г. 345	Шептенко П.А. 19
Герейханов М.А. 154	Л	Свиридов А.Н. 10	Шокорова Л.В. 148
Глушков С.П. 242	Лаварсланова М.Г. 88	Северина В.Ф. 117	Шпильная Н.Н. 398
Голошумов А.Ю. 201	Лукияненко В.П. 260	Семенченко И.В. 309	Шумакова Н.Ю. 229
Голошумова Г.С. 201		Серээдар Н.Ч. 387	
Гордиенко Е.А. 160	М	Сизова Е.Р. 214	Щ
Гревцев В.Н. 146	Магомадова З.С. 90	Сипкина Н.Я. 368	Щербаков Ю.И. 150, 273
Григорян В.А. 49	Магомедова А.Н. 92	Солтахмадова Л.Т. 275	Щербина В.А. 105
Гусейнова Э.М. 196	Магомедова И.М. 94	Сотникова В.А. 102	
	Магомедова Р.М. 56	Страбыкин А.Г. 259	Э
Д	Макарчук Я.В. 69	Страмной А.В. 389	Эльмурзаева М.Э. 108
Данилова Ю.Ю. 408	Мамонова С.Б. 262	Суворова О.В. 313	
Дарвиш О.Б. 315	Махмудов М.О. 341	Сулаева И.М. 36	Ю
Даудов М.Б. 56		Сулейманова Г.К. 110	Юстус Г.В. 278

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

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

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

УДК 371

*Allay V.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia),
E-mail: allver@inbox.ru*

MATHEMATICAL TALE AS A PRODUCT OF CREATIVITY OF STUDENTS. The article is presents research on particular features of creation of mathematical tales, as a new product of mathematical creativity of a university student. The characteristic features, which are necessary for creating mathematical fairy tales are described. The main attention in this work the author pays to such tales, which are directly written by the students of different years of study who major in Physics and Mathematics on certain topics. The students were given certain requirements for making up mathematical tales. The author gives a review of some fairy tales of students, won prizes at Mathematical Tale Contest, held in Orenburg State Pedagogical University at the Department of Physics and Mathematics. The contents of these tales are sad and funny, they are written on different topics, but they all share a deep vision and understanding of a mathematical theory, the ability to understand the relationship between various mathematical objects and things and an amazing ability to see the abstract world of mathematical objects in a completely different perspective.

Key words: mathematical tale, mathematical product of creativity, creativity of students, relationship between mathematical objects.

*V.V. Аллай, канд. пед. наук, ст. преп. Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург,
E-mail: allver@inbox.ru*

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ СКАЗКА КАК ПРОДУКТ ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ

Статья посвящена особенностям создания математической сказки, как нового продукта математического творчества студента. Описываются характерные особенности, необходимые при создании математических сказок. Основное внимание в работе автор уделяет сказкам, непосредственно написанным студентами разных курсов физико-математического факультета по пройденным темам, где перед студентами выдвигался определённый ряд требований при создании математической сказки. На обзор выносятся несколько сказок, занявших призовые места на конкурсе «Математическая сказка», проведенном в Оренбургском государственном педагогическом университете на физико-математическом факультете. Они такие разные – грустные и весёлые, написанные на совершенно разные темы, но все их объединяет глубокое видение и понимание математической теории, способность понимать связь между различными математическими объектами и предметами, и удивительное умение видеть абстрактный мир математических объектов в совершенно другом ракурсе.

Ключевые слова: математическая сказка, продукт математического творчества, творчество студентов, связь между математическими объектами.

Со сказками знаком, пожалуй, каждый из нас. Мы слышали их в детстве, а со временем многие из нас пересказывают их своим детям и внукам. Но задумывались ли мы, что такое сказка? Как она появляется? Какие строгие логические законы существуют в ней? На первый взгляд, кажется, что тут нет ничего серьезного, а сама сказка лишь продукт богатой фантазии и воображения. Но это не так. Написать даже обычную сказку, несущую смысловую нагрузку и некие поучительные элементы не так-то просто, а написать математическую сказку дело еще более сложное. Бесспорно, для создания сказки нужна фантазия, полёт мысли, простор для воображения. Но что такое простор для воображения, и в какое логическое пространство отправится тот самый полет мысли? Ответ на эти вопросы кроется в знаниях, которыми владеет человек, и чем больше этот багаж знаний, чем он разностороннее, тем шире простор для воображения [1; 2]. А видение связей между несовместимыми на первый взгляд объектами, явлениями, законами, создание аналогий между порой весьма абстрактными объектами, особенно если речь идёт о математических понятиях и окружаю-

щем мире, способствует развитию сюжета и делает сказку более интересной, оригинальной и ценностно значимой, как для самого сказочника, так и для окружающих, ибо такая сказка будет обучающей, информационно-ценностной, несущей морально-эстетическую нагрузку.

Сказки на уроках математики в школе, особенно в младшем и среднем звене, встречаются довольно часто. Однако учащиеся выступают чаще в роли слушателей, а не создателей сказок. Неправоммерно исчезают сказки в высших учебных заведениях, однако роль сказки меняется, здесь студент становится её создателем, аналитиком и критиком [3]. Сказки не только вызывают положительные эмоции у студента, желание попробовать собственные силы в новом виде литературной деятельности, проявить свои скрытые творческие способности, но и выявляют педагогу насколько хорошо усвоена пройденная тема, насколько глубоко видит студент связь между изученными математическими объектами, законами, формулами, свойствами [4]. В качестве эксперимента мной была предложена студентам разных курсов физико-матема-

тического факультета идея – написать сказки по пройденным математическим темам. Для математической сказки были выдвинуты следующие требования: в качестве сказочных героев должны быть только математические объекты, в сказке должна проследиваться связь между математическими объектами, их свойствами, законами. Отметим, что студенты с большим интересом приняли данную идею, было принесено множество сказок веселых, смешных, грустных и печальных. И каждая сказка по-своему отражала эмоциональное состояние студента, его увлечения и видения мира. В качестве примера приведем две сказки.

Регина Б., 1 курс. Тема: Определители и их свойства.
Сказка о Тёмном Маге и жителях домиков-определителей.

Моя история начинается с давних времён. Со времён, когда на Земле ещё не было ни машин, ни техники, вообще ничего того, что так привычно окружает нас сегодня. Да и люди были не такими, как сейчас. Они были сказочными, а всё, что их окружало, было волшебным.

Жил на окраине леса Тёмный Маг, а на его землях жили элементы, которых он заколдовал и поселил в домики-определители. Маг был строгим и очень любил во всем порядок, даже его жители-элементы имели строго пронумерованные места, на которых они работали не покладая рук все дни и ночи. Бедные элементы сильно уставали, работая на Тёмного Мага, и, когда их силы были на исходе, они тайком от хозяина менялись местами, причём менялись местами все жители сразу. Те, кто работал в заколдованной строке в строгом порядке, уходил работать в заколдованный столбец, а работники столбца осторожно переходили соответственно в строку, сохранив свою нумерацию. И лишь самые сильные и выносливые жители-элементы, что работали в заколдованной диагонали, оставались на своих местах. Такую хитрость, чтобы хоть как-то облегчить себе жизнь, элементы заметили после одного случая...

Однажды жители двух заколдованных строк или столбцов (сейчас уже не упоминать, да и не важно, смысл от этого не изменится) поменялись местами, нарушив тем самым строгий порядок Тёмного Мага. И вдруг вся работа сбилась и пошла в упадок, и числа, что появлялись в результате работы волшебных элементов, сменили свой знак на противоположный! Тут же заметил хозяин земель такой беспорядок, разозлился и одним заклинанием переместил все элементы на свои места. А в качестве наказания Тёмный Маг решил увеличить работу нарушителей в n раз, но наказав элементы двух строк (столбцов), он тем самым наказал всех своих жителей, чтобы в дальнейшем никому не было повадно нарушать его законы. И теперь работа несчастных увеличилась в n^2 раз! И без того нелёгкая жизнь элементов стала еще тяжелее. Но даже сказочные существа имеют не бесконечное терпение. И вот однажды жители-элементы решили бежать. Но так как они были заколдованными, то решили они бежать вместе со своими домиками-определителями. Путь беглецов был нелегок, пришлось бежать через Леса, Поля, заколдованные земли Отображений, где не мог пройти Тёмный Маг, любивший во всем строгий порядок. Многие элементы погибли в этом опасном пути, сначала погибали сами элементы в домике-определителе, превращаясь в пустые нули, и как только заколдованная строка или столбец полностью обращались в ноль, то исчезали, а сам домик-определитель оставлял после себя на земле след в виде нуля. Но некоторые из жителей становились, наоборот, сильнее! Особенно сильными были те домики-определители, у которых элементы обращались в нуль в ступенчатом виде. В таких домиках элементы диагоналей становились настоящими сильными воинами и всячески поддерживали своих оставшихся собратьев, продолжавших свой путь дальше.

Спустя какое-то время выжившие определители нашли приют рядом с землями Матриц и Линейных Уравнений. Некоторые из жителей империи Матриц были очень похожи на жителей домиков-определителей, и даже нашлись похожие элементы, да и жители государства Линейных Уравнений благосклонно отнеслись к новым соседям, позволив работать с некоторыми из них и искать для них решения. А наш Тёмный Маг, побушевав в своем лесу и наложив вечное проклятие Строгой Нумерации на сбежавших жителей в домиках-определителях, постепенно успокоился и решил создать новых жителей-элементов... Но об этом уже другая история.

Кристина Д., 2 курс. Тема: Группа.
Сказка о том, как полугруппа стала группой.

Жили-были на свете друзья-элементы. Родились они в одном небольшом, но уютном городке под названием Множество, что находится в огромной стране Математика. И правил в их городе строгий закон Бинарной Операции, который не выпускал без особого разрешения жителей Множества за высокие городские ворота. Но друзья и не стремились покинуть дом, у них была общая мечта: создать танцевальную группу под названием «Полугруппа» и прославиться во Множестве, а может даже и во всей стране Математика! Каждый день они до позднего вечера упражнялись, оттачивая все танцевальные па, и старания их не прошли напрасно. В один прекрасный день их признали лучшими исполнителями красивого и сложного танца Ассоциативной Бинарной Операции, что мастерски могли выполнить любых три друга. На их знаменитый танец приходили посмотреть все жители Множества и даже элементы из соседних городов!

Однажды после очередного представления к друзьям-элементам подошёл скромный элемент, который явно отличался от всех остальных жителей Множества, хотя, может, они его просто раньше не встречали или не замечали... Покраснел элемент, но всё же осмелился попросить друзей-элементов научить его танцевать. Удивились друзья-элементы, ведь раньше они никого к себе не брали в ученики, да и просто не подпускали чужих к своему искусству танца в законе Бинарной Операции. Но было в этом скромном элементе, который представился им как Нейтральный элемент что-то такое, отчего друзья согласились. Решил каждый из друзей элементов станцевать с Нейтральным элементом и научить его чему-то новому, и вот что удивительно: с кем бы ни танцевал Нейтральный элемент, истинный танец элемента, с которым он танцевал, не менялся. Нейтральный элемент делал точную копию всех движений своего партнера по танцу, и в итоге создавалась видимость, что элемент танцует один! Подивились друзья-элементы такой способности их нового друга и решили предложить остаться в их «Полугруппе». Ведь у скромного элемента был явно свой особенный талант сохранять в танце каждый элемент, а самому при этом делаться совсем не заметным! Обрадовался Нейтральный элемент, что друзья-элементы признали его и с радостью согласился остаться с ними. Вот только название своей танцевальной группы друзья-элементы решили сменить и назвали её «Моноид».

Время шло, дни летели, а друзья и Нейтральный элемент давали новые концерты во Множестве, по-прежнему радуя и удивляя своими танцами местных жителей. Со временем у каждого из них в городе появился свой собственный поклонник-элемент, причём у каждого он был свой. Вот только у застенчивого и скромного Нейтрального элемента никого не было, но он особо и не расстраивался. Очень уж хотели эти элементы-поклонники, которых звали Обратными элементами, станцевать со своими кумирами из «Моноида», набрались они храбрости, и как когда-то Нейтральный элемент попросили они друзей-элементов станцевать с ними. Подумали друзья-элементы, посоветовались и решили согласиться. Разбились они на пары, где каждый танцевал только со своим поклонником Обратным элементом. Заиграла музыка, появилась на сцене первая пара, и только стала она танцевать, как вдруг произошло что-то странное и невероятное! Танцующая пара исчезла, а вместо неё на сцене появился испуганный Нейтральный элемент. Удивлялись элементы такому чуду, сняли беднягу со сцены, но решили продолжить урок танцев. Снова заиграла музыка, появилась следующая пара и только они начали танцевать, как случилось то же самое, что и с первой парой! На сцене каким-то чудом снова оказался лишь один Нейтральный элемент, а сама танцующая пара исчезла и появлялась рядом с нетанцующими друзьями-элементами возле сцены. Задумались тут друзья-элементы и решили проверить каждую пару и каждый раз случалось одно и то же! Причём порядком уставший Нейтральный элемент (ведь каждый раз приходилось спускаться со сцены) словно по волшебству появлялся лишь вместо той танцующей пары, где танцевали элемент и его Обратный элемент. Призадумались друзья-элементы и решили: «А почему бы в номера для выступления не добавить что-то необычное и волшебное?» На что Нейтральный элемент лишь вздохнул и кивнул головой, надеясь, что какому-нибудь элементу не придет в голову танцевать со своим Обратным элементом, например, когда он в душе... Но ведь все же они друзья, и такое вряд ли случится, да и правы друзья-элементы, что их выступле-

ния станут еще интереснее! И теперь друзья-элементы, Обратные элементы и Нейтральный элемент объединились, переименовав свою танцевальную группу в новом составе. И теперь они называются «Группа»!

Анализируя первую сказку, можно отметить, что студентка внесла в сюжет некоторые свойства определителей, а также указала на связь определителей с системами линейных уравнений и матриц. Сказка немного печальная, ибо, по словам студентки, она писала её в плохом настроении. Чтобы отвлечься от житейских проблем, она решила придумать сказку и неожиданно сама для себя увлеклась творческим процессом! Вторая сказка содержит в себе процесс трансформации содержания математическо-

го понятия. В данном сюжете видно, как один математический объект превращается в другой, а затем трансформируется в третий, и как все три определения связаны между собой.

Полезно предложить студентам прочитать эти сказки, ведь анализируя их, можно разобрать пройденную математическую теорию, попросить слушателей-студентов найти в них скрытые определения, свойства, возможно ошибки, а так же некоторые дополнения необходимые на их взгляд. Таким образом, в ходе беседы, обсуждения или возможно даже дискуссии у студентов будет закрепляться пройденный материал и неосознанно происходит анализ математических ситуаций в новой для них творческой форме.

Библиографический список

1. Алимов А.Т. Развитие самостоятельного и творческого мышления у учащихся в процессе обучения. *Молодой учёный*. 2014; 1: 468-470.
2. Мухамедьянова Р.Р. Сочинение математических сказок как средство гуманизации математического образования. *Фестиваль педагогических идей «Открытый урок»*. Available at: <http://festival.1september.ru/articles/212424/>
3. Темербекова А.А. *Методика преподавания математики*: учебное пособие. Москва: Владос, 2003.
4. Иванов И.П. *Развитие творческого мышления студентов в условиях проблемно-деятельностного обучения (Теория и методика профессионального образования)*: диссертация ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2002.

References

1. Alimov A.T. Razvitiye samostoyatel'nogo i tvorcheskogo myshleniya u uchashchisya v processe obucheniya. *Molodoy uchenyj*. 2014; 1: 468-470.
2. Muhamed'yanova R.R. Sochineniye matematicheskikh skazok kak sredstvo gumanizacii matematicheskogo obrazovaniya. *Festival' pedagogicheskikh idej «Otkrytyj urok»*. Available at: <http://festival.1september.ru/articles/212424/>
3. Temerbekova A.A. *Metodika prepodavaniya matematiki*: uchebnoye posobie. Moskva: Vlados, 2003.
4. Ivanov I.P. *Razvitiye tvorcheskogo myshleniya studentov v usloviyah problemno-deyatelnostnogo obucheniya (Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya)*: dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2002.

Статья поступила в редакцию 30.03.15

УДК 378

Aleeva Y.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: yaleeva73@mail.ru

Popova N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: natalie-barnaul77@bk.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF STUDENTS MOTIVATION TO ENGAGE IN PHYSICAL CULTURE. The article raises the problem of declining interest of students to physical education, the necessity for the disclosure of internal reserves of students' personality, with special focus on motivation. The authors discuss the pedagogical conditions of formation of students' motivation to be engaged in physical culture activities. Among such conditions the authors name the organization of the informative providing, the use of the unconventional systems of physical exercises, the involvement of students in practical activity on a physical culture. Since the task of professional, moral and ethical, cultural and aesthetic education in universities change and become more complicated (on the level of their contents), they require further enhance the efficiency and quality of pedagogical influence. All this is largely due to the study of motivational sphere of personality of students: needs, interests, motivation, willpower, functionality. In this regard, it can be assumed that the study features of motivation of educational activity on physical training the students will improve the quality of education and achieve better training of future professionals.

Key words: pedagogical conditions, formation, motive, motivation, physical education.

Ю.В. Алеева, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: yaleeva73@mail.ru

Н.В. Попова, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: natalie-barnaul77@bk.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЮ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

В статье рассматривается проблема снижения интереса студентов к физической культуре, обосновывается необходимость раскрытия внутренних резервов личности студента, а именно – его мотивации. Авторами рассматриваются педагогические условия формирования мотивации студентов к занятию физической культурой: организация информационного обеспечения; использование нетрадиционных систем физических упражнений; включение студента в практическую деятельность по физической культуре. Усложняющиеся задачи профессионального, морально-нравственного, культурно-эстетического воспитания в вузах требуют дальнейшего повышения эффективности и качества педагогического воздействия. Все это в значительной степени связано с изучением мотивационной сферы личности обучаемых: потребностей, интересов, мотивов, волевых качеств, функциональных возможностей. В связи с этим можно предположить, что исследование особенностей

мотивации учебной деятельности по физической культуре у студентов позволит повысить качество образования и добиться улучшения профессиональной подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: педагогические условия, процесс формирования мотивации, мотив, мотивация, физическая культура.

Одним из основных принципов педагогики является принцип сознательности и активности. Сознательность – это способность человека правильно разбираться в объективных закономерностях, понимать их и в соответствии с ними осуществлять свою деятельность. Активность – это мера или величина проявляемой человеком деятельности, степень его включения в работу. В педагогике активность рассматривается как предпосылка, условие и результат сознательного усвоения знаний, умений и навыков. Согласно теории деятельности (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), активность человека является фактором, зависящим от сознания. Н.Ф. Добрынин считает, что, если новое знание в процессе усвоения не приобретает значимости для учащегося, оно не будет усвоено или будет усвоено формально [1, с. 64].

Активность вызывается потребностью человека в деятельности и представляет собой высший по отношению к деятельности уровень. Активность представляет собой также поиск предметов потребностей личности и реализацию потребностей. Формы проявления активности разнообразны, они включают действия, поступки, деятельность. Но общим основанием, объясняющим активность человека, является то, что его действия не возникают спонтанно, а имеют определенную основу. Началом любой активности личности выступает мотив, являющийся побудителем к деятельности. Иерархия мотивов, их первоочередность и внутренняя борьба составляют фон активности личности: хочу одного за счет другого; хочу того, но не хочу терять этого; хочу того и другого, но не знаю чего больше [2]. Очевидно, что в характере активности особая роль принадлежит мотивации, она является ее основой.

Проблема мотивации считается одной из наиболее важных в психологии. Философско-методологическое её значение состоит в выяснении структуры детерминации, движущих сил поведения человека (например, вопросов целесообразности и целенаправленности, антропоцентричного, созидательного характера человеческой деятельности), а также в разработке комплексной проблемы человека [3].

В практическом плане решение вопросов формирования мотивации позволяет создать научную основу для выявления наиболее эффективных форм воспитательного воздействия на личность [4].

Проблемы мотивации изучались многими учеными. Д.А. Кикнадзе определял мотивацию как особое идеальное действие по построению мотива [5]. А.Н. Леонтьев представляет мотивацию как сложное образование, в состав которого включены потребности, мотивы, эмоции, мировоззрение, представления личности о себе, прогноз изменения среды и последствий, ожидаемые оценки других людей [6]. Вместе с тем ряд вопросов еще ждёт своего разрешения. Х. Хекхаузен считает, что исследования мотивации призваны обосновать расчленение потока активности на единицы [7].

Особую значимость для педагогической практики имеют проблемы мотивации учебной деятельности. В высших учебных заведениях важное место занимает физическая культура студентов. Она одновременно является и учебным предметом, и составной частью профессиональной подготовки будущих специалистов, и (совместно со спортом) обязательным элементом распорядка повседневной жизни.

Усложняющиеся задачи профессионального, морально-нравственного, культурно-эстетического воспитания в вузах требуют дальнейшего повышения эффективности и качества педагогического воздействия. Всё это в значительной степени связано с изучением мотивационной сферы личности обучаемых: потребностей, интересов, мотивов, волевых качеств, функциональных возможностей. В связи с этим можно предположить, что исследование особенностей мотивации учебной деятельности по физической культуре у студентов позволит повысить качество образования и добиться улучшения профессиональной подготовки будущих специалистов.

Принципиально важным для решения задач нашего исследования представляется правильное понимание влияния мотивации на процесс формирования и развития личности. Данные показывают, что, с одной стороны, благодаря развитию моти-

вации, сознательному усвоению воспитательных требований, внутренней работе по перестройке потребностей, влечений, норм поведения, происходит изменение отношений личности с действительностью. Вместе с тем в процессе формирования личности действует и другой процесс – изменение мотивации под влиянием сферы и условий деятельности. При этом активным моментом является деятельность, которая сначала выходит далеко за пределы имеющихся потребностей, интересов и т.д., затем формирует новые потребности, интересы и тем самым изменяет мотивацию.

Для изучения особенностей и динамики мотивации студентов к занятию физической культурой в вузах был проведён анкетный опрос, к участию в котором привлекалось 514 студентов Алтайского государственного педагогического университета. Всего было опрошено 100 студентов первого года обучения; 166 студентов – второго; 92 студента – третьего; 156 студентов – четвертого курса.

Результаты исследования показали следующее. До поступления в вуз большинство студентов (71,8–74,1%) считали занятия и физические тренировки средством сохранения и укрепления здоровья. Некоторая часть (12,8–15,0%) относились к ним как к способу самовыражения, причём эти цифры согласуются с количеством зарегистрированных спортсменов-разрядников. Остальные не задумывались о месте физической культуры в своей жизни.

Поступая в АлтГПУ, 34,0–37,8% опрошенных ожидали, что, занимаясь по учебной программе, они овладеют жизненно необходимыми умениями и навыками к будущей профессиональной деятельности; 45,9–51,0% полагали, что они станут всесторонне развитыми или повысят развитие отдельных физических качеств; 10,6–14,0% рассчитывали повысить свое спортивное мастерство (по-видимому, все те же спортсмены-разрядники); 4,4–6,2% собирались заниматься для здоровья. При освоении программы физической культуры в академии 49,4–52,2% студентов не испытывали никаких затруднений, для 25,6–0,2% трудность представляли упражнения на выносливость в беге, для 6,7–8,5% – контактные единоборства.

Повседневная учебная деятельность изменяет мнение студентов о значимости физической культуры (эмоционально-ценностный компонент мотивации). Полученные варианты ответов можно сгруппировать в два основных блока. К первому относится представление о том, что физическая культура – это важная дисциплина, по которой регулярно будет тестироваться степень профессиональной пригодности, зависеть успех в профессиональной деятельности, а возможно, и жизнь. Ко второму – физическая культура – дисциплина, ничем не выделяющаяся в ряду других, средство сохранения и укрепления здоровья.

Особый интерес вызывает динамика представлений о значимости физической культуры в зависимости от стажа обучения в академии. При этом обращает на себя внимание факт, что к исходу второго года обучения профессионально-прикладная ценность дисциплины в глазах обучаемых существенно снижается.

Сила побудительного мотива к занятиям обусловлена наличием разницы между состоянием желательным и реально имеющимся. Ответы на вопрос о достаточности или недостаточности плановых занятий и тренировок для формирования необходимого с точки зрения обучаемых уровня развития физических качеств и жизненно необходимых умений и навыков, на наш взгляд, отражают силу мотивации студентов. Обращает на себя внимание факт, что по мере увеличения стажа учебы в академии становится все больше и больше студентов, которые не имеют побуждений к развитию основных физических качеств, и все меньше находится тех, кто имеет мотив продолжать работу по самосовершенствованию.

Полученные данные подтверждаются распределением приоритетов при ответе на вопрос: «Какие физические качества вы хотели бы развить или совершенствовать с помощью физической подготовки?». Совершенствовать быстроту, ловкость, гибкость считают для себя необходимым от 2,1 до 6,8% опрошенных; от 5,1 до 7,6% считают целесообразным уделять больше внимания воспитанию морально-волевых качеств; осознают необходимость развития выносливости 9,2–16,0% этих лиц. При

анализе иных научных данных мы видели, что не только мотивация влияет на деятельность, но и деятельность – на мотивацию. Поэтому можно предположить, что распределение мнений студентов о любимой теме занятий по физической культуре свидетельствует о необходимости совершенствования методики преподавания физической культуры (1 курс – 50,7%; 2 курс – 40,9%; 3 курс – 35,8%; 4 курс – 30,0%).

Наряду с отмеченным выше, студенты в освоении правильно понимают задачи, возлагаемые на физическую подготовку. Из 516 опрошенных 29,5–37,0% полагают, что для большего соответствия требованиям профессиональной деятельности необходимо увеличить количество и интенсивность занятий; 28,7–33,1% считают: следует усилить практическую направленность, нацеленность на овладение умениями и навыками.

В связи с проблемой снижения интереса студентов к физической культуре необходимо раскрытие внутренних резервов личности студента, а именно – его мотивации. Реализация эффективной стратегии формирования мотивации студентов к занятию физической культурой возможна только при создании определенных педагогических условий. В педагогических исследованиях условия представляют как обстоятельства, обеспечивающие развитие и становление личности; требования к организации воспитательного процесса; порядок действий; среда, в которой совершается процесс решения педагогических задач; наличие правил и отношений, обеспечивающих реализацию цели педагогического воздействия [8].

На основе полученных данных исследования считаем необходимым выделить следующие педагогические условия формирования мотивации студентов к занятию физической культурой:

- 1) организация информационного обеспечения;
- 2) использование нетрадиционных систем физических упражнений;
- 3) включение студента в практическую деятельность.

Реализация первого педагогического условия информирования студента должна осуществляться в рамках физкультурного образования. Учебная дисциплина «Физическая культура» может способствовать информационному ориентированию студента за счет сочетания двух содержательных компонентов – обязательного (базового) и вариативного (для решения частных задач) и активного использования ее вариативного компонента в теоретическом разделе программы; усиления образовательной направленности физической культуры с целью информирования студента; использования разнообразных форм и методов, способствующих приобщению студента; совершенствования организационно-педагогической деятельности преподавателя.

Использование информационно-пропагандистского механизма способствует:

- повышению у молодых людей интереса к физическому совершенствованию, раскрытию ценности физической культуры;
- популяризации самостоятельных занятий студенческой молодежи с широким использованием природных факторов;
- формированию в массовом сознании молодежи понимания жизненной необходимости физкультурно-спортивных занятий.

Следующим педагогическим условием формирования мотивации студентов к занятию физической культурой является использование нетрадиционных систем физических упражнений. В вариативном курсе учебной дисциплины «Физическая культура» кафедры физического воспитания могут представлять студентам для выбора не только отдельные виды спорта, но и наиболее популярные системы физических упражнений.

Современные системы физических упражнений представляют собой специально подобранные движения и позы, направленные на комплексное или избирательное воздействие на определенные функциональные системы организма. В некоторых из них имеются соревновательные элементы.

В настоящее время наибольшей популярностью среди студентов пользуется атлетическая гимнастика, ритмическая гимнастика (аэробика), шейпинг, единоборства и комплексы физических упражнений из восточных систем каратэ, у-шу, йоги.

Библиографический список

1. Добрынин Н.Ф. Проблема значимости в психологии. Материалы совещания по психологии. Москва, 1957.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991.
3. Шахов В.И. Психологические основы педагогической науки. Педагогика. 2002; 4.
4. Бабушкин Г.Д. Формирование спортивной мотивации. Омск, 2000.
5. Кикнадзе Д.А. Система факторов действия и развития личности. Тбилиси, 1982.

К особенностям организации учебных занятий отдельными системами физических упражнений следует отметить некоторые ограничения в их выборе. На обязательных занятиях по учебной дисциплине «Физическая культура» могут использоваться только те системы (или элементы этих систем), которые связаны с повышено-двигательной активностью. Поэтому целые разделы, например, из системы йоги, основанные на длительной медитации, длительном расслаблении и пассивном растяжении мышц, хотя и имеют определенное оздоровительное воздействие, не могут быть рекомендованы для регулярных занятий в обязательном учебное время из-за их крайне избирательного воздействия на отдельные системы организма. Но это не исключает использования подобных упражнений в учебных занятиях в ознакомительном аспекте или в качестве вспомогательного средства.

При занятиях отдельными системами физических упражнений, там, где это возможно, не исключается и организация мини-соревнований по отдельным элементам, комбинациям или упражнениям. Они не только повышают интерес к занятиям, но и служат методом контроля за эффективностью учебных занятий.

Организационные основы занятий студентов различными системами физических упражнений в свободное время те же, что и при организации занятий различными видами спорта. Так же могут быть организованы секции и группы для занятий одной из систем физических упражнений. Критерием эффективности таких занятий выступают субъективные, косвенные показатели улучшения здоровья (самочувствие, внутренняя удовлетворенность от занятий). Однако могут быть и объективные показатели самоконтроля: изменение массы тела, подвижность в суставах. Изучение отдельных систем в ограниченные часы групповых занятий не дают значительного эффекта. Для этого требуются ежедневные самостоятельные упражнения. Они намного увеличивают и общую и двигательную активность, и оздоровительный эффект.

Третье педагогическое условие формирования мотивации студентов к занятию физической культурой предусматривает включение студента в практическую деятельность, обогащение опыта здоровьесберегающей деятельности, выбор педагогических действий, способов организации деятельности студента. Можно выделить следующие ресурсы по поддержанию интереса студентов к физической культуре в вузе.

1. Административный ресурс (разработка соответствующих программ, планирование мероприятий, пропаганда здорового образа жизни, поддержка, финансирование, контроль).

2. Ресурсы учебно-воспитательного процесса (использование возможностей физкультурного образования, организация физкультурно-оздоровительных мероприятий, культурно-массовые и досуговые формы работы); использование возможностей регламентированного (формы учебных занятий) и нерегламентированного образовательного пространства (различные формы внеучебных занятий) совместной деятельности субъектов образовательного процесса вуза.

3. Медицинское обеспечение (медицинский осмотр студента, диагностика состояния его здоровья, профилактика, медицинское сопровождение).

Педагог информирует студентов о возможностях вуза в данном направлении, участвует с ними в различных мероприятиях, поддерживает их в реализации поставленных задач. Выбор форм и методов организации деятельности студентов на этапе обогащения соответствующими знаниями включает консультации педагога, участие студентов в физкультурно-оздоровительных, культурно-массовых мероприятиях, досуговых формах работы, что способствует их приобщению к здоровьесберегающей деятельности, обогащению креативно-деятельностного опыта, проявлению активности и самостоятельности в организации собственной здоровой жизнедеятельности.

Таким образом, выявленные и раскрытые нами педагогические условия способны обеспечить, реализовать и совершенствовать процесс формирования мотивации студентов к занятию физической культурой.

6. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. Москва: МГУ, 1971.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Санкт-Петербург: Питер; Москва: Смысл, 2003.
8. Слостенин В.А., Чижикова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Москва: «Академия», 2003.

References

1. Dobrynin N.F. Problema znachimosti v psihologii. *Materialy soveschaniya po psihologii*. Moskva, 1957.
2. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni*. Moskva: Mysl', 1991.
3. Shahov V.I. Psihologicheskie osnovy pedagogicheskoy nauki. *Pedagogika*. 2002; 4.
4. Babushkin G.D. *Formirovanie sportivnoy motivacii*. Omsk, 2000.
5. Kiknadze D.A. *Sistema faktorov dejstviya i razvitiya lichnosti*. Tbilisi, 1982.
6. Leont'ev A.N. *Potrebnosti, motivy, `emocii*. Moskva: MGU, 1971.
7. Hekhauzen H. *Motivaciya i deyatel'nost'*. Sankt-Peterburg: Piter; Moskva: Smysl, 2003.
8. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu*: Moskva: «Akademiya», 2003.

Статья поступила в редакцию 16.03.15

УДК 37.015.3

Kiriyenkova N.V., teacher, Department of Pedagogy, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),

E-mail: kirnat67@mail.ru

Sviridov A.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: sviridan@list.ru

THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE IN SYSTEM OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. In the research work modern approaches and models of individualization of training of students of pedagogical higher education institutions are described. The contents of psychology and pedagogical support to a student as a subject of educational activity is analyzed. Substantial characteristics of an individual educational route of a student and functionality of a curator, tutor and advisor in their realization are defined. The functions of the academic advisor at the undergraduate level in addition to assistance in solving various organizational and educational issues, information and psychological support, according to the students, includes employment assistance, counseling and support in finding and implementing various research programs and projects. In students' supervision model the researchers find a number of options: a curator – a member of students' activists; students who are teaching practice; member of the student teaching unit; volunteer. In the interaction of students of junior and senior courses have brought such personal qualities as autonomy, freedom of creative. Integration of different models of supervision in the modern university is expanding opportunities for students to self-education and self-realization, self-organization and self-stimulation.

Key words: psychology and pedagogical support of students, participatory approach, subject of educational activity, individual educational route.

N.B. Кириенкова, ст. преп. каф. педагогики Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: kirnat67@mail.ru

A.N. Свиридов, канд. пед. наук, проф. каф. педагогики Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: sviridan@list.ru

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В работе описаны современные подходы и модели индивидуализации обучения студентов педагогического вуза. Раскрыто содержание психолого-педагогического сопровождения студента как субъекта образовательной деятельности. Определены содержательные характеристики индивидуального образовательного маршрута студента и функционал куратора, тьютора, эдвайзера в его реализации. В ходе исследования выявлены социально-педагогические и организационно-педагогические условия, реализация которых значительно повышает эффективность реализации индивидуального образовательного маршрута в вузе. К социально-педагогическим условиям относятся: демократизация образовательного процесса вуза, принятие субъектами педагогического процесса индивидуального образовательного маршрута как одного из способов самореализации и профессионального становления будущего педагога; активное включение обучающихся в формирование своего индивидуального учебного плана по годам обучения; сопровождение студента в индивидуально-ориентированном образовательном процессе через введение академических консультантов.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение студента, партисипативный подход, субъект образовательной деятельности, индивидуальный образовательный маршрут

Актуальность настоящего исследования связана, прежде всего, с тем, что в новом ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (2012), в ФГОС школы и вузов впервые определён статус понятий «социально-педагогическое», «психолого-педагогическое сопровождение». В современной нормативно-правовой базе российского образования четко сформировался новый тезис: «сущность современного образования – в парадигме сопровождения развития личности обучающихся». Эта позиция отражена, например, в названии профессионального стандарта воспитателя, утвержденного Минтруда РФ в 2013: «Профессио-

нальный стандарт. Специалист в области воспитания (деятельность по социально-педагогическому сопровождению обучающихся)».

В ряде исследований отмечается, что понятие «сопровождение» вошло в жизнь педагогического сообщества России в первой половине 90-х годов благодаря российско-фламандским семинарам, посвящённым построению в нашей стране особой системы психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Е.И. Казакова и А.П. Тряпицина подчёркивают, что «использование термина «сопровождение» продиктовано необходимо-

стью дополнительно подчеркнуть самостоятельность субъекта в принятии решения. Термин «сопровождение» может быть раскрыт через «обеспечение условий для принятия субъектом решения» [1, с. 15].

По мнению Л.Г. Тариты, сопровождаемое развитие выступает определённой альтернативой методу «направляемого» развития. В этом плане возникновение метода сопровождения как необходимой составляющей образования продиктовано рядом обстоятельств:

- общей гуманистической концепцией образования;
- ориентацией на развитие личности и общества как самоценности образования;
- опорой на внутренний потенциал развития любой системы;
- осознанием новой сущности методов индивидуализации и дифференциации в образовании как методов, отстаивающих право личности на выбор наиболее целесообразного пути развития [2, с. 12].

Сопровождение образовательной деятельности студентов в теоретическом и технологическом планах базируется на принципах индивидуального подхода.

Совершенствованию системы преподавания на принципах индивидуализации обучения в высшей школе посвятили свои труды: С.И. Архангельский, Е.В. Бондаревская, С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская, В.М. Монахов, В.В. Сериков, Н.В. Чекалева, А.П. Тряпицына. Работы ученых нацелены на разрешение фундаментального противоречия – между многообразием индивидуально-личностных запросов людей и ограниченными возможностями образовательных систем. В ряде педагогических исследований экспериментально доказано, что если в образовательном процессе вуза осуществляется проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студента, построение студентом своего образовательного пути, в формировании которого обучающийся выступает как субъект выбора, разработки и реализации образования, то уровень осознанности учения, мотивации и интереса к предметам, а следовательно, и конечные результаты профессионального обучения становятся гораздо выше [3, 4, 5].

Взгляд на полисемантизм индивидуального образовательного маршрута представлен различными точками зрения учёных:

- образовательная программа (Н.А. Лабунская, А.П. Тряпицына);
- дифференцированная образовательная программа (С.И. Воробьева);
- вариативный лично-направленный учебный план (В.В. Лаптева);
- путь восхождения студента к образованию (В.И. Богословский).

В образовательном маршруте выделяются три линии движения: линия личностного роста; линия знаний и линия профессионального самоопределения.

С точки зрения Н.А. Лабунской, можно выделить следующие типы индивидуальных образовательных маршрутов в вузе:

- Я-центрированный; ориентированный на получение знаний;
- связанный с формированием студентом себя как человека образованного;
- связанный с формированием студентом себя как будущего специалиста;
- с формированием себя как будущего учителя;
- ориентированный на научную деятельность [3, с. 151].

В исследованиях Н.В. Чекалевой доказано, что обеспечение готовности студента к построению индивидуального образовательного маршрута профессионального становления – это новое системное качество профессионального образования – совокупность средств обучения и технологий их использования, которые проектируются преподавателем в целях организации самостоятельной образовательной и учебно-профессиональной деятельности студента [6, с. 9].

С позиций компетентностного подхода индивидуальный образовательный маршрут помогает готовить профессионально-компетентного педагога, обладающего следующими качествами: адаптирующийся, коммуникабельный, с креативным мышлением, субъектный, интеллектуально развитый, профессионально мобильный и умеющий развивать эти качества в другом. Студент – будущий современный учитель должен являться не только носителем знаний, умений, навыков, но и субъектом своего труда, то есть сам ставит цели деятельности,

самостоятельно выбирает средства ее достижения и несет ответственность за ее реализацию.

В ходе исследования нами выявлены социально-педагогические и организационно-педагогические условия, реализация которых значительно повышает эффективность реализации индивидуального образовательного маршрута в вузе. К социально-педагогическим условиям относятся: демократизация образовательного процесса вуза, принятие субъектами педагогического процесса индивидуального образовательного маршрута как одного из способов самореализации и профессионального становления будущего педагога; активное включение обучающихся в формирование своего индивидуального учебного плана по годам обучения; сопровождение студента в индивидуально-ориентированном образовательном процессе через введение академических консультантов.

В основу организационно-педагогических условий реализации индивидуального образовательного маршрута положен индивидуальный учебный план. При организации индивидуально-ориентированного способа освоения компетенций каждый студент составляет свой индивидуальный учебный план. В этой связи индивидуальный учебный план (как документ) содержит:

- наименование основной образовательной программы, название факультета (института), выпускающей кафедры или дирекции образовательной программы, сведения о руководителе образовательной программы и сведения об академическом консультанте;
- график учебного процесса;
- индивидуальный рабочий план на каждый семестр с указанием количества зачетных единиц за каждый вид деятельности, а также итогов промежуточной и текущей аттестации;
- технологическую карту научно-исследовательской работы (для магистранта);
- технологические карты практик;
- сведения о выпускной квалификационной работе для магистранта или бакалавра четвертого года обучения (тема, дата утверждения темы на заседании кафедры, срок представления и срок защиты, сведения о научном руководителе);
- технологическую карту выпускной квалификационной работы и др.

Перед студентом встают проблемы: формирование индивидуального учебного плана, выбор модулей и учебных курсов. Обучающийся может испытывать затруднения при выборе того или иного курса, результаты освоения которого могут быть полезны для его профессионального роста. В данных условиях обучения студенту необходима консультация или совет компетентного специалиста – академического консультанта [7].

Опираясь на опыт организации индивидуально-ориентированного образовательного процесса в РГПУ им. А.И. Герцена, мы считаем, что реализация индивидуального образовательного маршрута в современном вузе возможна при выполнении академическим консультантом следующих функций:

- консультирование по поводу выбора дисциплин, курсов, изменения намеренного маршрута;
 - оказание помощи студенту в разрешении проблем, связанных с учебой, здоровьем, финансами и личными проблемами;
 - информирование студента о существующих службах для студентов в вузе;
 - поддержка и сопровождение во время обучения и др.;
 - регистрация в начале каждого учебного года, написание рекомендаций для работодателя, отслеживание студенческих достижений, посещения и др.;
 - поддержка при появлении личных проблем, представление интересов студента на совете экзаменаторов и др.
- Необходимо отметить, что для эффективного выполнения своих обязанностей академический консультант должен:
- быть в курсе инфраструктуры университета, его служб, особенностей организации учебного процесса: правил приема, регистрации на курс (дисциплину), требований, которым должны соответствовать студенты на определенном этапе их обучения, планирования индивидуального образовательного маршрута, исходя из жизненных и профессиональных планов студента;
 - знать, как личные проблемы студента могут повлиять на его академические достижения;
 - отслеживать достижения студентов в процессе обучения и вести записи каждой встречи со студентом для того, чтобы можно было проследить продвижение студента;

- знать, где заканчиваются его обязанности, чтобы вовремя направить студента в другую службу с целью качественного оказания ему помощи (например, психологической);

- относиться с пониманием к трудностям в обучении и личным проблемам студента, выслушивать студента, стараться помочь разрешить существующую проблему, не забывая о том, что общение со студентом должно носить конфиденциальный характер [7, с. 53-54].

Следовательно, роль академического консультанта в реализации индивидуального образовательного маршрута является одним из организационно-педагогических условий в осуществлении индивидуализированной помощи и психолого-педагогического сопровождения студентов. Педагогическое сопровождение студентов – это многоплановое и полиморфное взаимодействие, основная функция которого состоит в стимулировании той индивидуальной совокупности личностно значимых потребностей субъекта образовательной деятельности, которая обуславливает его самореализацию.

Академический консультант – понятие, отражающее деятельность различных специалистов. Е.И. Соколова провела содержательный анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования [8, с. 8-12]. Общим признаком данных социальных ролей является их посредническая функция, а различия кроются в особенностях взаимодействия студента и педагога по достижению целей образования.

Данный анализ актуализировал проблему субъектности студента в проектировании и реализации индивидуального образовательного маршрута. Как технологически студенту реализовать свое право субъектности в вузе?

На наш взгляд, решение данного вопроса возможно на основе партисипативного подхода. Его важнейший принцип – переориентация ответственности исполнителей с процессов и функций на результаты и цели, что делает структуру управления более гибкой и динамичной. Анализ научной литературы (Е.Ю. Никитина, Т.В. Орлова) показал, что термин «партисипативность» соотносится с такими понятиями, как «участие», «соучастие», «вовлеченность» [9; 10].

Партисипативность предполагает взаимодействие (а не воздействие) преподавателя и студентов для выработки и реализации совместного решения коммуникативной ситуации, которое является субъект-субъектным. В связи с этим механизм такого взаимодействия должен быть близок переговорам с целью нахождения общности взглядов на проблему принятия единого согласованного решения и обеспечения активности обучаемых. Характерные черты, присущие партисипативному подходу:

- влияние студентов на разрешение значимых коммуникативных проблем;
- совместное принятие и исполнение решений преподавателем и будущим специалистом;
- диалогическое взаимодействие преподавателя и студента, основанное на паритетных началах;
- достижение консенсуса при решении коммуникативной проблемы;
- добровольность и заинтересованность всех участников образовательного процесса;
- коммуникативная компетентность участников образовательного процесса;
- коллективная ответственность.

На наш взгляд, соотношение понятий «куратор», «тьютор», «эдвайзер» в процессе сопровождения студента педагогического вуза определяется на уровне функциональных различий [11, с. 221].

Куратор – (от лат. *curare* – заботиться, опекать) наставник в период адаптации студента в вузе. Актуален на первом курсе бакалавриата.

Тьютор – (от лат. *tutorem* – наставник, опекун) в значении «старший, назначенный опекать младшего студента в занятиях» фиксируется в источниках с 1580 года. Тьютор – исторически сложившаяся педагогическая позиция, которая обеспечивает возможность разработки индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов, сопровождая процесс индивидуального продвижения в школе, вузе, системах дополнительного и непрерывного образования. Актуален на втором курсе бакалавриата.

Эдвайзер (*advisor*) – производное от старофранцузского «*avisen*» в значении «раздумывать» (конец XII века). Значение «давать совет» появилось в конце XIV века. Эдвайзер – это пре-

подаватель, выполняющий функции академического наставника студента, обучающегося по определенной специальности. В современной образовательной практике можно выделить три основные функции эдвайзера: 1) помогать личностному росту студентов; 2) помогать в разработке контента учебных программ; 3) помогать поддерживать традиции в студенческой культуре конкретного университета.

Эдвайзер (*Advisor*) – преподаватель, оказывающий содействие в выборе траектории обучения (формировании индивидуального учебного плана) и освоении образовательной программы в период обучения. Эдвайзер представляет академические интересы обучающихся и участвует в подготовке всех необходимых информационных материалов по организации учебного процесса, предоставляет их обучающемуся и содействует ему в составлении и корректировке индивидуального учебного плана. Эдвайзер назначается из профессорско-преподавательского состава и хорошо успевающих студентов-активистов с целью академического оповещения. За своевременность назначения эдвайзеров ответственность возлагается на деканов. Актуален на 3-4 курсах бакалавриата.

Нами проведено лонгитюдное (2005 – 2014 гг.) исследование потребности студентов в академическом консультанте в вузах города Барнаула [11].

Среди самых значительных трудностей первых месяцев обучения в вузе наряду с большим объемом учебной нагрузки и сложностью новых предметов студенты отмечают проблему взаимоотношений преподавателей и студентов. На вопрос об актуальности психологической помощи в вузе, только 30% из всех опрошенных первокурсников категорически отрицают её необходимость. Еще 30% учащихся затруднились с ответом. Остальные 40% первокурсников считают, что психологическая помощь нужна, в первую очередь, при решении следующих вопросов: преодоление стресса перед первой сессией; вхождение в новый коллектив; сплочение учебной группы; решение личностных проблем.

По мнению опрошенных, работая с первокурсниками, куратор в первую очередь должен осуществлять информационную функцию: рассказывать об университете, его истории и традициях, помогать сориентироваться в расположении корпусов и аудиторий, знакомить с правами и обязанностями, сообщать о различных событиях и мероприятиях, проводимых в университете.

Во-вторых, куратор должен помогать в решении самых разнообразных проблем, связанных с учебой и заниматься различными организационными вопросами.

В-третьих, студенты считают, что в функции куратора входит оказание психологической помощи в период адаптации к вузу, работа по сплочению учебной группы.

Значительное число студентов, около 80%, думают, что куратор необходим не только на первом и втором, но и на старших курсах.

В функции академического консультанта (куратора, тьютора, эдвайзера) на старших курсах помимо помощи в решении различных организационных и учебных вопросов, информирования и психологической поддержки, по мнению студентов, входит помощь в трудоустройстве, профориентации, поддержке в поиске и реализации различных научно-исследовательских программ и проектов, выпускных квалификационных работ.

Институт кураторов академических групп обладает серьезным воспитательным потенциалом и может рассматриваться как актуальный инновационный ресурс современного высшего профессионального образования, предполагающий наличие системы научно-методической, организационно-методической, социально-психологической, финансово-экономической поддержки деятельности кураторов студенческих групп.

Безусловно, деятельность куратора направлена и на обеспечение участия студентов во внеучебной деятельности – мероприятиях, проводимых вузом, факультетом. Куратор академической группы выступает как старший наставник, товарищ и консультант, он помогает развивать инициативу и самостоятельность.

Решая ключевые задачи организационно-методического, социально-психологического, педагогического характера, куратор выступает в качестве посредника между руководством факультета, вуза и студенческой группой, между вузом и семьей студента, между педагогическим коллективом и студенческим.

Апробация различных вариантов (моделей) кураторства позволяет содержание образования приблизить к идеалу инновационного проектирования в сфере предоставления населению

образовательных услуг. В некоторых вузах студенческая модель кураторства работает наряду с традиционной в рамках движения помощников кураторов академических групп. Деятельность помощников кураторов определяется соответствующим положением. Общим для всех вариантов студенческой модели кураторства является то, что студенты-кураторы работают под руководством заместителя декана факультета по воспитательной работе и в тесном взаимодействии с куратором студенческой группы и специалистом Управления по организационно-воспитательной работе вуза, осуществляющем психолого-педагогическую и научно-методическую поддержку их деятельности.

В студенческой модели кураторства выделяют несколько вариантов: куратор – член студенческого актива факультета; студент, проходящий педагогическую практику; член студенческого педагогического отряда; волонтер. При взаимодействии студентов младших и старших курсов у них воспитываются такие личностные качества, как самостоятельность, свобода творческого

осмысления и ответственность за поступки, толерантность, взвешенность решений. Интеграция различных моделей кураторства в условиях современного вуза расширяет возможности студентов для самопознания и самореализации, стимулирует процессы самоорганизации и самообразования.

Кураторство можно понимать как инструмент помощи в образовательной деятельности студентов, или «патронажного сервиса» (В.Г. Трифонова) в сфере образования. Использование института кураторов, как показывает реальность, позволяет улучшить координационные и субординационные связи в системе, повысить их эффективность [12].

Реализация технологии индивидуального образовательного маршрута в рамках целостной модели профессионализации на весь период обучения является источником модернизации высшего педагогического образования и зависит от научно-теоретической, психологической и технологической подготовки вузовских преподавателей и академических консультантов.

Библиографический список

1. Казакова Е.И., Тряпицина А.П. *Диалог на лестнице успеха*. Санкт-Петербург, 1997.
2. Тарита Л.Г. *Методическое сопровождение инновационных процессов в районной образовательной системе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2000.
3. Лабунская Н.А. Индивидуальный образовательный путь студента вуза как предмет педагогического исследования. *Новое в педагогических исследованиях*. Вып.1: Сборник научных статей аспирантов и докторантов кафедры педагогики РГПУ им. А.И. Герцена. Под ред. А.Г. Козловой, А. П. Тряпициной. Санкт-Петербург, 2004.
4. Воробьева С.И. *Теоретические основы дифференциации образовательных программ*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 1999.
5. Богословский В.И. *Теоретические основы научного сопровождения образовательного процесса в педагогическом университете*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2000.
6. Чекалева Н.В. *Теоретические основы учебно-методического обеспечения процесса изучения педагогических дисциплин в педагогическом вузе*. Омск, 1998.
7. *Организация индивидуально-ориентированного образовательного процесса в РГПУ им. А.И. Герцена*: методические материалы. О.В. Акулова и др. Санкт-Петербург, 2007.
8. Соколова Е.И. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования. *Непрерывное образование: XXI век*. 2013; Вып. 4.
9. Никитина Е.Ю. *Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы*. Москва, 2006.
10. Орлова Т.В. *Партисипативные методы в системе мотивационно-целевой деятельности руководителя школы*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 1996.
11. Шаталова Е.А., Свиридов А.Н. Инновационный потенциал кураторства в социально-педагогическом пространстве вуза. *Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт*: сборник материалов международной конференции. Барнаул: АлтГПА, 2014.
12. Горшкова М.А. *Модель воспитательной деятельности куратора студенческой группы в педагогическом вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2011.

References

1. Kazakova E.I., Tryapitsina A.P. *Dialog na lestnice uspeha*. Sankt-Peterburg, 1997.
2. Tarita L.G. *Metodicheskoe soprovozhdenie innovacionnyh processov v rajonnoj obrazovatel'noj sisteme*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2000.
3. Labunskaya N.A. Individual'nyj obrazovatel'nyj put' studenta vuza kak predmet pedagogicheskogo issledovaniya. *Novoe v pedagogicheskikh issledovaniyah*. Vyp.1: Sbornik nauchnyh statej aspirantov i doktorantov kafedry pedagogiki RGPU im. A.I. Gercena. Pod red. A.G. Kozlovoj, A. P. Tryapitsynoj. Sankt-Peterburg, 2004.
4. Vorob'eva S.I. *Teoreticheskie osnovy differenciacii obrazovatel'nyh programm*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1999.
5. Bogoslovskij V.I. *Teoreticheskie osnovy nauchnogo soprovozhdeniya obrazovatel'nogo processa v pedagogicheskom universitete*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2000.
6. Chekaleva N.V. *Teoreticheskie osnovy uchebno-metodicheskogo obespecheniya processa izucheniya pedagogicheskikh disciplin v pedagogicheskom vuze*. Omsk, 1998.
7. *Organizaciya individual'no-orientirovannogo obrazovatel'nogo processa v RGPU im. A.I. Gercena*: metodicheskie materialy. O.V. Akulova i dr. Sankt-Peterburg, 2007.
8. Sokolova E.I. Analiz terminologicheskogo ryada «kouch», «mentor», «t'yutor», «fasilitator», «`edvajzer» v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2013; Vyp. 4.
9. Nikitina E.Yu. *Pedagogicheskoe upravlenie kommunikativnym obrazovaniem studentov vuzov: perspektivnye podhody*. Moskva, 2006.
10. Orlova T.V. *Participativnye metody v sisteme motivacionno-celevoj deyatel'nosti rukovoditelya shkoly*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1996.
11. Shatalova E.A., Sviridov A.N. Innovacionnyj potencial kuratorstva v social'no-pedagogicheskom prostranstve vuza. *Modernizaciya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: tendencii, strategiya, zarubezhnyj opyt*: sbornik materialov mezhdunarodnoj konferencii. Barnaul: AltGPA, 2014.
12. Gorshkova M.A. *Model' vospitatel'noj deyatel'nosti kuratora studencheskoj gruppy v pedagogicheskom vuze*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 12.03.15

УДК 53(091)

Novichikhina T.I., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: genphys@uni-altai.ru

SCIENTIFIC AND INFORMATION FIELD IN WORKS BY M. V. LOMONOSOV. This article examines the importance of the works written by M. V. Lomonosov in the history of acquisition, accumulation, storage and integration of scientific information, generated in Russia and abroad. The paper notes that science in the society of the middle 18th century was understood and treated in another way. The author emphasizes the importance of the period under consideration for the development of science and humanities in Russia as a whole during the period of rapid development of a capitalist mode of production, which was a result of expanding the boundaries of scientific-information field. The academic research of scholars was conducted far beyond the pure science as it is understood today. The work notes that the scientific-information field of the XVIII century was significantly enriched by the works of M.V. Lomonosov, the great Russian naturalist.

Key words: science, information, M.V. Lomonosov.

Т.И. Новичихина, канд. физ.-мат. наук, доц. ФГБОУ ВО «АлтГПУ», г. Барнаул, E-mail: genphys@uni-altai.ru

НАУЧНО-ИНФОРМАЦИОННОЕ ПОЛЕ В ТРУДАХ М.В. ЛОМОНОСОВА

В работе рассмотрено значение деятельности М.В. Ломоносова в истории получения, накопления и хранения научной информации. Подчеркивается важность рассматриваемого периода для развития науки. Отмечено, что научно-информационное поле XVIII века было существенно обогащено трудами великого русского естествоиспытателя М.В. Ломоносова. Широкий спектр исследовательских работ, выполненных М.В. Ломоносовым, не только заметно расширил научно-информационные границы своего времени, но и верно определил вектор направления дальнейших научных поисков на последующие десятилетия. Рассмотрение им физических и химических процессов с точки зрения молекулярно – кинетических воззрений значительно углубили понимание сути многих явлений природы.

Ключевые слова: наука, информация, М.В. Ломоносов.

Научная деятельность великого ученого-энциклопедиста, гениального мыслителя, первого русского академика Михаила Васильевича Ломоносова пришлась на середину XVIII века. К тому времени наука, вырвавшись из тисков средневекового мракобесия и невежества, оказалась готовой к процессу на пути поиска истин в объяснении явлений природы.

Были чётко сформулированы законы небесной механики, доказавшие справедливость гелиоцентрической системы Коперника; усилиями Ньютона получила своё завершение классическая механика, на основании которой сложилась механическая картина мира; начались интенсивные исследования в области электричества; произошла дифференциация наук, в результате чего появились новые научные направления.

Совершившиеся во многих странах Европы буржуазные революции способствовали быстрому развитию капиталистического способа производства. Новые экономические отношения, ставшие целью получения максимальной прибыли, обусловили востребованность научных изысканий. Стало ясным, что без науки невозможен технический процесс и улучшение благосостояния общества. Капитал стал всемерно поддерживать и стимулировать научные исследования, а наука, в свою очередь, стала служанкой капитала.

Центрами научных изысканий стали университеты и учрежденные во всех крупных европейских странах научные общества – академии наук, при которых были созданы издательские отделы, публикующие на страницах своих журналов основные результаты научных исследований. Происходил обмен такой информацией между научными центрами Европы, что значительно расширяло рамки информационного поля.

В России только в 1724 году по указу Петра I была утверждена Петербургская академия наук. Торжественное открытие академии состоялось в августе 1725 года уже после смерти Петра I, но его идеи о том, что она не должна стать слепым подражанием академиям Западной Европы, были воплощены в её структуре и задачах. Если иностранные академии в большей мере занимались подведением итогов научных исследований, выполненных в университетах, лабораториях и в частном порядке, то Российская академия была призвана стать основным источником науки и выполнять функции по подготовке научной смены, обучая способных молодых людей и приобщая их к научным исследованиям.

Так как в то время собственных ученых в России не было, Пётр вынужден был пригласить в академию европейских ученых высокого ранга. На приглашение, подкрепленное хорошим жалованьем, откликнулись 23 зарубежных академика, энергично включившихся в организацию и проведение научных исследований.

Среди первых академиков отметим Леонарда Эйлера, Даниила и Николая Бернулли, которые основные свои научные работы выполнили именно в Российской академии.

С 1728 года академия начала издавать свой первый научный журнал «Комментарии Петербургской Академии», где публиковались результаты важнейших исследований в области естествознания, математики, работы по изучению страны и ее природных ресурсов. О популярности и значимости журнала в научных кругах Европы может свидетельствовать письмо Д. Бернулли из Швейцарии Л. Эйлеру в Петербург: «Не могу вам довольно объяснить, с какой жадностью всюду спрашивают о Петербургских мемуарах. Желательно, чтобы их печатание было ускорено» [1].

И, тем не менее, академические исследования, как в России, так и за рубежом носили разрозненный характер, не было плановых научных разработок, практически отсутствовала экспериментальная база. Нужен был человек, обладающий незаурядными организаторскими способностями, который сумел бы объединить единомышленников и на личном примере показать, каким образом следует добиваться надежных научных результатов, как при этом нужно использовать информацию, нарабатываемую предыдущими исследователями. Таким человеком и оказался будущий академик Михаил Васильевич Ломоносов. Ему предстояло раздвинуть границы уже имеющегося научно-информационного поля и вширь, и вглубь, и даже ввысь.

Своим гениальным умом он охватил спектр научных направлений, рассматривая их в неразрывном единстве, что в полной мере способствовало его становлению как научного универсала. А.С. Пушкин по этому поводу писал: «Соединяя необыкновенную силу воли с необыкновенно силой понятия, Ломоносов обнял все отрасли просвещения... Историк, ритор, механик, химик, минералог, художник и стихотворец, он все испытал и все проник... Он создал первый университет. Он, лучше сказать, сам был первым нашим университетом» [1].

Особенно ярко проявилось дарование М.В. Ломоносова как ученого-универсала в период его деятельности в Петербургской академии наук. В 1745 году специальным указом он был назначен профессором по кафедре химии – по существу первым профессором химии этой Академии. Химию он считал основой своей специальности. Отдавая предпочтение химии, в своей научной деятельности Михаил Васильевич видел в неразрывной связи с физикой, механикой, математикой. Уже одна из первых его работ носила название «Элементы математической химии», в которой он химию из набора эмпирических рецептов представил как строгую научную дисциплину, органично связанную с физикой и математикой. При построении молекулярно-кинетической теории строения вещества он учитывал опыт механического естество-

нения, применяя его к описанию химических явлений. Его перу принадлежит фраза: «...если кто хочет глубже постигнуть химические истины, то ему необходимо изучать механику» [2].

Отводя ведущую роль в естествознании физике, Ломоносов рассматривает условия, при которых ее изыскания принесут наибольший эффект. Эти условия он видит в связях физики, химии и математики: «Химия есть правая рука физики, математика – её глаза» [2].

Одним из его начинаний стала постройка химической лаборатории. Еще в 1742 году он представил рапорт в Академическую канцелярию, в которой обосновал необходимость такой лаборатории для полноценного функционирования всей Академии. Ломоносов понимал, что без лаборатории, без возможности химических опытов, химия как наука развиваться не может. Благодаря удивительной настойчивости вновь испеченного профессора в 1748 году такая лаборатория была построена. Его усилиями она получила достаточно хорошее оснащение необходимыми приборами, часть из которых изготовил сам Михаил Васильевич.

В процессе научных исследований он разработал точные методы взвешивания и заложил основы точного количественного анализа в химии. В этой лаборатории он провел знаменитые опыты по обжиганию металлов, которые дали первое неоспоримое доказательство сохранения вещества при химических реакциях. Эти результаты позволили ему сформулировать всеобщий закон сохранения вещества и материи: «...Все перемены в натуре случающиеся, такого суть состояния, что столько у одного тела отнимется, столько присовокупится к другому» [3].

В химической лаборатории он исследовал пробы образцов различных руд; проводил опыты по созданию цветных прозрачных и непрозрачных стекол, которые затем использовались им для изготовления мозаичных картин; разрабатывал рецептуру необходимых красителей, которые раньше ввозились из-за границы и которые получились намного качественнее, чем зарубежные; подобрал химические составы для получения фосфора, рецепт которого тщательно скрывался в Германии.

На основе опытов по окрашиванию стекол им предложена теория цветов. Эти практические и теоретические работы М.В. Ломоносова получили высокую оценку не только в России, но и за рубежом. По этому поводу известнейший в то время ученый Л. Эйлер писал: «...то, что Вы, славнейший муж, исследовали относительно наведения разных цветов на стекла, достойно Вас. Наши химики считают особенно важным это открытие» [3].

Развивая идею родства физики и химии, Ломоносов создал новую науку – физическую химию. «Химик без знания физики, – писал он – подобен человеку, который искать все должен ощущением. И сии две науки так соединены между собой, что одна без другой в совершенстве быть не могут» [3]. В 1752 году Михаил Васильевич прочитал студентам академического университета курс «Истинной физической химии», где изложена обширная программа физико-химических исследований. Новую науку он определяет так: «Физическая химия есть наука, объясняющая на основе положений и опытов физики то, что происходит в смешанных телах при химических операциях».

При всей своей многосторонней научной деятельности Михаил Васильевич первенство отдавал физике. Он писал: «...блаженства человеческие увеличены и в высшее достоинство приведены быть могут яснейшим и подробнейшим познанием природы, которого источник есть натуральная философия, обще называемая физика». Ознакомившись с трудами древнегреческих ученых, он глубоко вник в суть их исторических взглядов, которые были напрочь забыты в середине века. Михаил Васильевич не только возродил их учения, но и развил их представления о строении вещества на более высоком уровне, что убедительно изложил в своем труде «Размышление о причине теплоты и стужи». Он впервые четко разграничил понятие «корпускулы» (молекулы) и «элемента» (атома), убедительно доказал, что тепловые явления обусловлены механическим движением частиц, впервые принял к рассмотрению вращательное движение молекул, пришел к выводу о существовании «абсолютной степени холода», т.е. абсолютного нуля температур.

В этом трактате он решительно отверг существовавшую почти 150 лет теорию теплорода, с помощью которой пытались объяснить тепловые явления, выдвинув в качестве альтернативы молекулярно-кинетическую теорию, получившую позднее всеобщее признание физиков. Его взгляды оказали существенное влияние на дальнейшие усилия ученых по практическому применению этой теории. Так, спустя почти 100 лет известный физик У.

Кельвин использовал идею Ломоносова об «абсолютной степени холода» для построения своей шкалы температур, за начало которой принят абсолютный нуль. Современник Кельвина Гернст сформулировал III закон термодинамики в виде: «Абсолютный нуль температур – недостижим», где фактически опирается на всё те же представления о существовании «абсолютной степени холода» [2]. А в конце XIX века видный теоретик Л. Больцман, основываясь на учениях М.В. Ломоносова, предложил одно из основных уравнений молекулярно-кинетической теории, где обосновывает разработанное российским академиком положение о связи тепловой энергии с хаотическим движением молекул.

М.В. Ломоносов одним из первых в России стал выяснять природу электричества, в частности, занялся изучением грозных разрядов в атмосфере. В результате исследований с помощью сконструированной им же «громовой машины», он разработал теорию атмосферного электричества. Основная суть этой теории заключается в том, что в атмосфере всегда имеют место поднимающиеся вертикально вверх потоки тёплого влажного воздуха и одновременно опускающиеся вниз встречные потоки частицы воды. При трении эти потоки создают электрические заряды в атмосфере, которые могут быть весьма значительными.

Следует отметить, что вместе с «громовой машиной» Ломоносовым были предложены два технических устройства. Одно из них связано с измерением «громовой силы» посредством шелковой нити, прикрепленной к основанию длинного металлического шеста, возвышающегося над крышей дома. Заряды атмосферного электричества, попадая на шест, заряжали таким же по знаку зарядом и нить. В результате нить, отталкиваясь от шеста, отклонялась на некоторый угол, по которому и можно судить о величине заряда. Фактически это устройство представляло собой электроскоп для практического измерения силы атмосферных электрических разрядов. Кроме того, заземленный шест являлся аналогом громоотвода, незадолго до этого предложенного Б. Франклиным. Ломоносов же первым в России изобрел громоотвод собственной конструкции и настоятельно рекомендовал его для защиты от грозных разрядов.

Научные исследования М.В. Ломоносова в области оптики носили как экспериментальный, так и теоретический характер. Его практические работы были связаны с изготовлением окрашенных стекол. Одновременно им разработана теория света и цветов, изложенная в труде «Слово о происхождении света, новую теорию о цветах представляющее». Взгляды этого ученого резко отличались от общеизвестной тогда идеи Ньютона о корпускулярной теории света. Он подверг критике корпускулярный подход и всячески отстаивал предложенную Гюйгенсом волновую теорию. Построенная Ломоносовым модель световых волн, подводила к мысли об их поперечности и вплотную приводила к явлению интерференции. В частности, он пишет: «Так же и волны на поверхности воды, распространяющиеся от двух источников, не мешают друг другу. Они непрерывно то поддерживают, то взаимно ослабляют друг друга...» [2].

Широчайший спектр исследовательских работ, выполненных М.В. Ломоносовым, не только заметно расширил научно-информационные границы своего времени, но и верно определил вектор направления дальнейших научных поисков на последующие десятилетия. Рассмотрение им физических и химических процессов с точки зрения молекулярно-кинетических воззрений значительно углубило понимание сути многих явлений природы. А что касается расширения научно-информационных рамок ввысь, то, естественно, следует проанализировать труды российского академика в области астрономии.

Ломоносов смело встает на защиту учения Коперника о гелиоцентрической системе мира, выступая против гонителей передовой науки. Он противопоставляет им дерзкую мысль учёного, которая не знает никакого предела. В своём «...размышлении» о северном сиянии практически обосновал космоцентристский принцип антропологии:

«Открылась бездны звёзд полна:
Звездам числа нет, бездне дна...
Там разных множество светов,
Несчётны солнца там горят,
Народы там и круг веков
Для общей силы божества
Там равна Силе естества» [2].

Материалистическая убежденность в познаваемости мира, в объективном значении его законов пронизывает все его труды. В своём «Вечернем размышлении» Ломоносов взволнованно рисует картину ночного звёздного неба и выступает как последо-

ватель прогрессивного учения о множестве населенных миров, продолжая и развивая идею Джордано Бруно.

Научные представления того времени были бессильны объяснить Вселенную, и великий мыслитель призывает на помощь научную фантастику. Однако это не произвольная фантазия, а основанное на гениальном научном предвидении живописное изображение космоса. Задолго до того, как астрономы занялись изучением солнечных пятен, узнали об огненных бурях на солнце, Ломоносов описал процессы, происходящие на солнце:

«Там огненные валы стремятся
И не находят берегов,
Там вихри пламенны крутятся,
Борющиеся множество веков,
Там камни, как вода, кипят.
Горящи там дожди шумят» [2].

Перед вечным, насыщенным интенсивной жизнью, бездонным космосом человек кажется песчинкой, затерянной в Океане мироздания. Но, испытывая восторг и священный ужас перед величием природы, Ломоносов изображает человека не бессильным созерцателем, подавленным и сникшим. Он убеждает всех в том, что человеку дан разум и мысль, способные проникнуть в тайные природы. Когда Ломоносов написал: «Теряюсь, мыслями утомлен!», то он имел в виду не растерянность человека, опустившего руки, а недостаточность знаний для объяснения могущества природы. Он «мыслями утомлен», потому что твёрдо верит в познаваемость мира, но ещё не может светлым своим умом постичь законы Вселенной.

Утомлённый мыслями неутомимый мыслитель предпринимает практические шаги для проникновения в тайны космоса. С помощью им же разработанной конструкции зеркального телескопа, которую он называл «ночезрительной трубой», ему удалось сделать одно из величайших астрономических открытий – обнаружение атмосферы на планете Венера. Тем самым он существенно пополнил научную информацию о состоянии нашей Вселенной.

Оценивая заслуги М.В. Ломоносова в области естественных наук, необходимо отметить его неоценимый вклад в развитие географических учений. Избрание его академиком совпало с учреждением при ней Географического департамента. По началу, вновь избранный академик был его активным членом, а в 1758 году стал начальником этого департамента. С его участием и под его руководством департамент осуществлял решение задач «... рассуждения о делах, до российской географии касающихся» [3]. В дальнейшем по направлениям, разработанным департаментом, организовало свою исследовательскую деятельность Русское географическое общество, учрежденное через 80 лет после смерти Ломоносова. По пути, предназначенному учёным, Географическое общество продолжило активно разрабатывать идею освоения Сибири и Дальнего Востока. Сказанные более 250 лет назад крылатые слова М.В. Ломоносовым: «Российское могущество прирастать будет Сибирью и Северным океаном», стали поистине пророческими.

Пристальное внимание к изучению Арктики, которой Михаил Васильевич посвятил более 20 лет, привело его к разработке вопроса о возможности плавания Северо-Восточным проходом – так именовали в то время Северный морской путь. Он первым понял политическое и хозяйственное значения этого пути и всеми средствами доказывал необходимость его освоения как исторически важную задачу. Детально изучив документацию того времени (кстати, не всегда верную) о побережье Сибири и об Арктическом бассейне, он пришел к выводу, что от Архангельска до Камчатки возможен переход морем вдоль берегов Сибири. Будучи великим патриотом России, М.В. Ломоносов мечтал, чтобы данную задумку осуществили россияне. Так, в одном из своих стихотворений он написал:

«Напрасно строга природа
От нас скрывает место входа
С берегов вечерних на восток.
Я вижу умными очами:

Колумб Российский между льдами
Спешит и презирает рок» [2].

Великий мыслитель активно анализировал результаты работ арктических гидрографов, первым разработал классификацию морских льдов, дал объяснение природе айсбергов, высказал верное суждение о существовании большого ледового дрейфа в Арктике, ввел понятие «Северное сияние», справедливо отнес его к электрическим явлениям. И не случайно имя Ломоносова присвоено гигантскому подводному хребту, имеющему протяженность около 1800 км от Новосибирских островов до Земли Элемира и возвышающемуся над дном Ледовитого океана на 3 километра. Что касается «прирастания Сибири», то предвидение учёного оказалось на удивление пророческим, в чём мы убеждаемся сегодня.

Великий гений М.В. Ломоносов проявился и в области горного дела и минералогии, которые в его время относились к сфере физической географии. Им высказано немало гипотез, идей и даже теорий, нашедших подтверждение в последующие годы: гипотеза дрейфа земных континентов. Теория перемещения магнитных полюсов Земли, идея о том, что поверхность Земли и её рельеф могут определять строение земных недр.

Вызывает удивление научная интуиция великого естествоиспытателя и в области геологии. В то время глубина горных выработок не превышала ста метров, но анализ обнаружившихся при этом пластов позволил ему прийти к правильным выводам, прогнозам и рекомендациям, которые спустя более 250 лет используются в практике мониторинга Земных недр.

М.В. Ломоносов прозорливо подметил связь растений на поверхности земли с замечанием руд в её глубинах. Ныне известны многие месторождения ископаемых, открытых именно с помощью анализа растительного покрова местности с привлечением для этого, в том числе, и наблюдений из космоса. Свои гениальные наработки Ломоносов изложил в замечательном труде «О слоях земных» в 1763, где он подробно описал признаки скрытых руд на поверхности земли и определил геологию как науку о развитии Земли, а также указал, что земные слои образовались в результате сложных процессов, происходящих в природе.

Даже столь короткий анализ деятельности М.В. Ломоносова в области географии позволяет утверждать, что он по праву может считаться основоположником учения о Земле, а также великим мыслителем, высказавшим идею о непрерывном изменении всего окружающего мира.

Михаил Васильевич Ломоносов щедро делился информацией о своих научных изысканиях со всем учёным сообществом. Это и представление своих диссертаций на заседаниях Академии наук, и опубликование статей в журнале «Комментарии Петербургской Академии», и учреждённым им же журналах «Санкт-Петербургские ведомости о делах учёных» и «Российские ведомости», это и учебники «Первые основания горной науки», «Вольфианская экспериментальная физика», «Введение в истинную физическую химию» и др. А в 1751 году вышел первый том его избранных трудов, под названием «Собрание разных сочинений в стихах и прозе». Сюда следует отнести «276 заметок по физике и корпускулярной философии», «Размышления о причинах теплоты и стужи», «Слово о пользе химии», «О слоях земных», «Письмо о пользе стекла» и ряд других весьма важных работ, внесших неоценимый вклад в различные области науки.

Факты и рассуждения, приведённые выше, позволяют однозначно утверждать, что трудами великого русского естествоиспытателя М.В. Ломоносова научно-информационное поле XVIII века было существенно обогащено. Остаётся только преклонить колени перед гением нашего соотечественника и, помня скорбную дату – 250-ю годовщину его ухода из жизни (15 апреля 1765 года), – в очередной раз выразить слова признательности строками Ф.И. Тютчева:

«И мы, признательные внуки,
Его всем подвигам благим
Во имя Правды и Науки
Здесь память вечную гласим» [2].

Библиографический список

1. Спасский Б.И. Михаил Васильевич Ломоносов. *Физика*. Москва: Знание, 1986; 8.
2. Карпеев Э.П. *Михаил Васильевич Ломоносов*. Москва: Просвещение, 1987.
3. Жданов Ю.А. Слово о Ломоносове. *Природа*. 1986; 9: 4–15.
4. Голубь П.Д., Овчаров А.В., Насонов А.Д. *Из жизни творцов физической науки*. Барнаул: АлтГПА, 2011.

References

1. Spasskij B.I. Mihail Vasil'evich Lomonosov. *Fizika*. Moskva: Znanie, 1986; 8.
2. Karpeev E.P. *Mihail Vasil'evich Lomonosov*. Moskva: Prosveschenie, 1987.
3. Zhdanov Yu.A. Slovo o Lomonosove. *Priroda*. 1986; 9: 4-15.
4. Golub' P.D., Ovcharov A.V., Nasonov A.D. *Iz zhizni tvorcov fizicheskoy nauki*. Barnaul: AltGPA, 2011.

Статья поступила в редакцию 18.03.15

УДК 378.1

Rybina I.S., assisting teacher, postgraduate, Department of Preschool and Additional Education, Institute of Psychology and Pedagogy, Director of Center of Social Projecting and Youth Initiatives, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: perevalova-irina@yandex.ru

ON THE QUESTION OF READINESS OF FUTURE TEACHERS TO PROFESSIONAL AND MORAL SELF-REALIZATION IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A UNIVERSITY. The article substantiates the idea that society and the Russian education system need a value-oriented teacher, who will be able to open a knowledge-based component of the training system through the prism of value-semantic development. The work is interdisciplinary in nature, written at the intersection of pedagogy, psychology and sociology. The article summarizes the theoretical and practical study of the relationship of self-realization, morality and professionalism as processes of formation of future teachers so that it is possible to introduce the following terms into scientific use: "professional and moral self-realization of the subject of study", "readiness of the future teacher to professional and moral self-realization". The author reveals the mechanisms, components and criteria of formation of readiness of the future teacher to professional and moral self-realization. The formation of readiness of future teachers to PNS in the process of education will remove the contradiction between the desire of young people receiving education to go to work in the specialty and the need for education in a teacher, who is ready to act his professional activities through value-semantic development of himself and his students.

Key words: self-realization, morality, teaching professionalism, readiness, professional and moral self-realization.

И.С. Рыбина, ассистент-аспирант каф. дошкольного и дополнительного образования института психологии и педагогики, директор центра социального проектирования и молодежных инициатив Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: perevalova-irina@yandex.ru

К ВОПРОСУ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

В статье обосновывается идея о том, что в обществе и системе российского образования назрела потребность в ценностно-ориентированном педагоге, который сможет раскрыть знаниевый компонент системы обучения через призму ценностно-смыслового развития. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке педагогики, психологии и социологии. В статье обобщается теоретический и практический опыт исследования взаимосвязи самореализации, нравственности и профессионализма как процессов становления будущего педагога, что позволяет ввести в научный оборот понятия «профессионально-нравственная самореализация субъекта обучения», «готовность будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации». Автор раскрывает механизмы, компоненты и критерии формирования готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации.

Ключевые слова: самореализация, нравственность, педагогический профессионализм, готовность, профессионально-нравственная самореализация.

Профессия «педагог» всегда относилась к деонтологическим (В.Л. Белин, К.М. Левитан, Л.Л. Шевченко), к «помогающим» (В.В. Болучевская, Н.В. Гришина, Е.А. Климов, В.В. Милакова), к социомическому типу отношений (С.Н. Сорокоумова, В.П. Исаев), к системе взаимоотношений «человек-человек» (Е.А. Климов). Её важным основанием является руководство чувством педагогического долга, ответственности, совести, эмпатии и нравственной рефлексии при формировании «молодого сознания».

Следует согласиться с мнением ученых (И.В. Абакумова, Л.И. Габдулина, А.С. Роботова, В.Э. Чудновский и др.), которые подчёркивают, что никакие достижения научно-технического прогресса не могут заменить непосредственного влияния личности педагога на обучение и нравственное воспитание учащихся. Прогностический характер педагогической деятельности определяет множественность ее целей, ориентированных не только на сегодняшние потребности личности и общества, но и на будущее, на готовность выпускников преобразовывать окружающую действительность (О.М. Златанова). Профессия педагога является самой «смыслообразующей», так как в ней неразрывно связаны сегодняшний смысл жизни учителя и ценностно-смысловые ориентации будущей жизни его воспитанников. Поэтому именно педагоги могут повысить общее «нравственное качество

человеческих ресурсов» (Н.В. Бордовская), так как объектом и одновременно субъектом их психолого-педагогического труда является ЧЕЛОВЕК.

В настоящее время в сфере образования остается актуальной проблема нехватки педагогических кадров. Так, например, по данным статистики 2014 г. в Алтайском крае в 2015 году будет необходимо 1117 педагогов, при этом педагогические высшие учебные заведения ежегодно выпускает около 1200 дипломированных специалистов, из которых только четверть устраивается по специальности. Высока доля тех, кто, устроившись после вуза в детский сад, школу, проработав год, увольняются по собственному желанию. Таким образом, можно говорить об усиливающейся тенденции нежелания и неготовности молодежи идти работать по специальности педагогического диплома.

Одной из причин сложившейся ситуации является прогрессирующая пропаганда «рыночной личности» и подмена ценностей образования, которые оборачиваются для общества ориентацией на приобретение, главным образом, знаний и умений, позволяющих достигать материальные блага «здесь и сейчас» и не задумываться о жизни будущих поколений. Проекция «лёгкой и красивой жизни», транслируемая СМИ, усугубляет ситуацию и формирует стойкое нежелание молодежи идти работать по социально важным профессиям (педагог, воспитатель, дефек-

толог, психолог и др.), требующим больших эмоциональных, умственных, временных затрат, саморазвития и постоянной работы над собой (М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев, Л.П. Илларионова, В.Г. Морозин, Н.Д. Никандров, А.В. Юревич и др.).

Таким образом, появляется потребность акцентировать внимание и обеспечить формирование нравственной самореализации в образовательном пространстве педагогического вуза, поскольку, как отмечает С.З. Гончаров, она является «первоосновой всех аспектов идентичности, пропуском в человеческую общность, в науку, в профессиональное дело», а в нашем случае в смысл педагогической профессии [1, с. 37].

Классики педагогической науки всегда делали уклон в формирование «нравственного ядра» саморазвития личности, в силу того, что «нравственно-духовное развитие является системообразующим фактором образования» (В.А. Сухомлинский), «влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем наполнение головы разными познаниями» (К.Д. Ушинский), «образование в отрыве от духа, совести, веры и характера не формирует человека» (И.А. Ильин), «прогресс в знаниях и умственном развитии, без прогресса в добрых нравах, духовности и нравственности есть регресс» (П.Ф. Каптерев).

В исследованиях современных учёных нравственность рассматривается как ресурс адаптации молодого педагога к педагогической деятельности, который проявляется в патриотизме, добросовестном отношении к труду, к общественной и личной собственности, гуманизме, коллективизме, основанных на превращении нравственных принципов в личные убеждения, в желания и стремления, в привычную практику поведения человека [2].

Проанализировав педагогические диссертационные исследования за последние десять лет, мы можем отметить устойчивый интерес учёных к проблеме взаимосвязи нравственности, профессионализма и самореализации личности в образовательном пространстве, что находит отражение в таких понятиях, как «профессионально-нравственная зрелость учащихся» (Л.Н. Карандасова), «профессионально-нравственное становление будущего учителя» (Н.В. Полякова), «профессионально-нравственное саморазвитие учителя» (В.В. Маркова, Л.Ю. Романова), «профессионально-нравственная компетентность учителя» (Д.Г. Абзалова), «профессиональная нравственность» (И.Х. Кутейникова, Г.Н. Сериков), «профессионально-нравственное воспитание студентов» (И.Н. Мирошнеченко).

Отмеченные выше тенденции, во-первых, проявляются в потребности общества и системы образования в нравственном педагоге; во-вторых, в неготовности молодых педагогов работать по специальности; в-третьих, в наличии предпосылок и научных разработок изучения взаимосвязи феноменов «самореализация», «нравственность» и «профессионализм», что в своей совокупности позволяют нам ввести в научный оборот понятие «профессионально-нравственная самореализация» (далее ПНС) и раскрыть педагогическое обеспечение формирования готовности к нему в процессе обучения в вузе. В качестве исследовательской задачи нами была предпринята попытка раскрыть сущность ПНС и сформулировать определение относительно субъекта обучения.

На основе детального анализа самореализации (Е.В. Бондаревская, И.А. Дегин, Л.А. Коростылева, С.И. Кудинов и др.), нравственности (А.Л. Журавлев, М.И. Воловикова, А.Н. Бражникова и др.) и профессионализма (А.А. Бодалев, Е.А. Климов, А.А. Деркач и др.) была установлена их взаимообусловленность, которая позволила **ПНС личности** рассматривать как процесс реализации нравственного потенциала человека в профессиональной деятельности, через его взаимодействие с внешним миром.

Поскольку ПНС – это раскрытие и реализация личности со сформированными ценностно-смысловыми установками, нравственными качествами и стратегиями поведения относительно своей профессиональной деятельности, то говорить о ней в процессе обучения как о результате преждевременно, что привело нас к мысли об изучении и формировании готовности будущего педагога к ПНС как субъекта обучения.

Под **ПНС субъекта обучения**, как профессионального становления будущего педагога, мы подразумеваем процесс реализации нравственного потенциала обучающегося через стремление к профессиональной идентичности и личностной зрелости [3]. Изучение ПНС субъекта обучения опирается на методологические ориентиры антропологического подхода как раскрытия

потенциала человека (Б.С. Братусь, Б.М. Бим-Бад, Е.И. Исаев, А. Маслоу, П.А. Флоренский и др.); аксиологического как формирования ценностного отношения к жизни и профессии (З.И. Васильева, Б.С. Гершунский, Е.Н. Шиянов и др.); акмеологического подхода как стремления к профессиональному росту (Е.Н. Богданов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова).

Конечной целью профессионально-педагогического обучения является формирование такого профессионального качества, как «готовность». В словаре Д.Н. Ушакова этот термин трактуется как состояние личности, как свойство, способствующее накоплению всего необходимого для деятельности. В зависимости от степени его сформированности человек с большим или меньшим эффектом включается в трудовую деятельность и проявляет психологическую готовность к труду. Обращение к вопросу готовности будущего педагога к ПНС в рамках настоящего исследования обусловлено тем, что ее достижение объективно выступает в качестве цели и результата эффективного педагогического обеспечения образовательного пространства вуза.

Обобщив имеющийся теоретический материал по изучению «готовности» будущего педагога, мы можем выделить её различные аспекты: профессиональный (В.А. Сластенин, Л.Б. Садовникова, Э.А. Гришин, Н.С. Глуханюк, Ю.П. Поваренков), деятельностный (Г.М. Гараев, Б.Ф. Ломов, А.А. Ухтомский), самореализационный (Г.Н. Сериков), психологический (П.Г. Горноста, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Крутецкий, Б.Ф. Райский), нравственный (Е.В. Бондаревская, А.А. Деркач, Н.С. Пряжников, И.С. Харчёва), компетентностный (Н.В. Кузьмина).

Готовность к ПНС будущего педагога нами понимается, как личностно-деятельностное новообразование, появляющееся вследствие накопления профессионально-нравственных потенциалов, которые характеризуются сформированностью системы знаний о нравственном саморазвитии в профессии и нравственных качеств, развитостью просоциальных ценностных ориентаций и стратегий профессионального поведения.

Основными **механизмами**, которые будут влиять на формирование готовности к ПНС личности, являются интериоризация, идентификация, рефлексия и экстериоризация (Б.Г. Ананьев, Ю.Б. Гиппенрейтер, В.С. Мухина, А.В. Петровский, В.В. Столин). Л.А. Коростылева, опираясь на исследования Б.Г. Ананьева, отмечает, что интериоризация и идентификация – это механизмы, формирующие предпосылки для самореализации, а рефлексия и экстериоризация – механизмы, отвечающие за ее процесс и результат [сн56-57]. Данные механизмы позволяют развить компоненты готовности к ПНС и сформировать профессионально-нравственный потенциал личности для ценностно-ориентированной педагогической деятельности.

В качестве **компонентов** готовности к ПНС личности мы выделяем: мотивационно-потребностный (А.Н. Леонтьев, Б.А. Социоский Е.П. Ильин, С.Л. Рубинштейн), когнитивно-гностический (В.П. Беспалько, К.К. Муздыбаев, Л.М. Митина, В.В. Сериков), ценностно-смысловой (Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев, В.А. Сластенин, В.Э. Чудновский), рефлексивно-деятельностный (А.В. Брушлинский, Н.М. Борытко, В.Г. Зазыкин). **Мотивационно-потребностный** компонент готовности характеризуется широтой, гибкостью и иерархизированностью нравственно-ориентированных мотивов, потребностей и целей, проявляющихся в развитой внутренней мотивации нравственного и профессионального развития. **Когнитивно-гностический** компонент включает в себя знание нравственных основ педагогической деятельности и умение их применять на практике, нести за них ответственность, обладать способностью к эмпатии, сочувствию, эмоциональной устойчивости. Для **ценностно-смыслового** свойственна развитая система нравственно-аксиологических ориентаций и смыслов, через призму которых личность выстраивает сферу отношений «к миру» (просоциальная направленность на решение нравственных и профессиональных задач во благо общества), «к другому» (восприятие суверенности личности, гуманность отношений), «к себе» (развивает профессионально-нравственные качества и устойчивую адекватную самооценку, выстраивает перспективу своего личностного и профессионального саморазвития). **Рефлексивно-деятельностный** компонент готовности предполагает сформированность способности к самоанализу, аксиологически-нравственной рефлексии, на их основе профессиональной самоорганизации и деятельности.

Критериями оценивания готовности к ПНС могут выступать: **когнитивно-гностический** – комплекс методологических, психологических и методико-технологических знаний о развитии ПНС, понимание ценностного отношения к профессионо-педагогиче-

ской деятельности, осознание стратегии профессионально-нравственного роста; *нравственно-личностный* – стремление к саморазвитию «я-концепции» личности, сформированность профессионально-нравственных качеств, широта системы педагогических ценностей, развитость профессиональной идентичности; *рефлексивно-деятельностный* – владение технологиями нравственного развития, включенность в социально значимую проектную деятельность, наличие нравственных стратегий решения профессиональных задач.

Предложенные компоненты готовности личности к ПНС и механизмы ее формирования детерминируют процессы личностного и профессионального становления будущего педагога, среди которых особо важными является развитие «Я- концепции» личности и «образа профессии», приводящих к личностной зрелости и профессиональной идентичности.

Подводя итоги вышесказанному, следует сосредоточить внимание на том, что:

– системе образования в эпоху ценностного разлома общества необходим «новый педагог», который видит смысл своего педагогического призвания в формировании ценностно-ориентированного сознания молодых поколений, знает примеры нравственных поступков из истории своей страны, умеет развить ин-

терес к социально значимой деятельности, владеет технология ценностно-смыслового развития личности;

– готовность к ПНС позволяет сделать акцент именно на нравственном саморазвитии личности как личностно-деятельностном новообразовании будущего педагога, что требует модели педагогического обеспечения его формирования в образовательном пространстве педагогического университета;

– формирование готовности к ПНС детерминировано механизмами самореализации (интериоризация, идентификация, рефлексия, экстериоризация) развивающими ее компоненты (мотивационно-потребностный, когнитивно-гностический, ценностно-смысловой, рефлексивно-деятельностный), которые подчинены определенным критериям (когнитивно-гностический, нравственно-личностный, рефлексивно-деятельностный).

Таким образом, формирование готовности будущих педагогов к ПНС в процессе обучения в вузе снимет противоречие между нежеланием молодежи, получающей педагогическое образование, идти работать по специальности и потребностью системы образования в педагоге, готовом самореализовываться в профессиональной деятельности через ценностно-смысловое развитие себя и своих учеников.

Библиографический список

1. Гончаров С.З. Акмеология духа в педагогическом измерении. *Акмеология профессионального образования: материалы 11-й Всероссийской научно-практической конференции*. 13-14 марта 2014 г. Екатеринбург, 2014.
2. Махмутова Ф.А., Ахмедова А.М. Нравственное воспитание как педагогическое условие профессиональной адаптации молодого педагога. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49).
3. Рыбина И.С. Модель активизации профессионально-нравственной самореализации субъектов «помогающих профессий» в вузе гуманитарного профиля. *Казанская наука* 2014; 6.

References

1. Goncharov S.Z. Akmeologiya duha v pedagogicheskom izmerenii. *Akmeologiya professional'nogo obrazovaniya: materialy 11-j Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 13-14 marta 2014 g. Ekaterinburg, 2014.
2. Mahmutova F.A., Ahmedova A.M. Nravstvennoe vospitanie kak pedagogicheskoe uslovie professional'noj adaptacii mladogo pedagoga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49).
3. Rybina I.S. Model' aktivizacii professional'no-nravstvennoj samorealizacii sub'ektov «pomogayuschih professij» v vuze gumanitarnogo profilya. *Kazanskaya nauka* 2014; 6.

Статья поступила в редакцию 18.03.15

УДК 37.013.42

Sheptenko P.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: pshptenko@yandex.ru

PROVIDING OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL COMPONENT IN THE EDUCATIONAL AREA. The article deals with the problem of a social and pedagogical component in education and the importance of a social teacher with various social roles and functions. The author defines possibilities of realization of the pedagogical component in the social medium in future social teachers' education and their social and pedagogical practical training. In conclusion, the article states the necessity of cooperation in search for a common way of pedagogical higher institutions and social educational organizations how to realize the social and pedagogical component. The professional activity of future social teacher refers to the person in the social environment, his or her socialization, development perspective definition and personal developmental growth of students. It is proved that the social component realization in the social environment in the educational system by teaching of social teachers in the higher educational institution lets future bachelors get professional competences according to the demands of employers.

Key words: educational system, social pedagogy, social and pedagogical component, institute of social teachers, social relations development, pedagogy of relations in social medium, theoretical classes and practical training of social teachers, children and adults support in difficult life situations, cooperation of pedagogical higher institution with educational organizations.

П.А. Шептенко, канд. пед. наук, проф., проф., каф. педагогики Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: pshptenko@yandex.ru

ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПОНЕНТЫ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема обеспечения социально-педагогической компоненты в сфере образования, показана роль социального педагога, выполняющего различные социальные роли и функции. Определены возможности реализации педагогического компонента в социуме в процессе обучения будущих социальных педагогов и в процессе социально-педагогической практики. Делается вывод о необходимости поиска путей сотрудничества педвуза с образовательными организациями для обеспечения социально-педагогической компоненты.

Ключевые слова: система образования, социальная педагогика, социально-педагогическая компонента, институт социальных педагогов, развитие социальных отношений, педагогика отношений в социуме, теоретическое обучение и практическая подготовка социальных педагогов, оказание помощи и поддержки детям, взрослым в трудных жизненных ситуациях, сотрудничество педвуза с образовательными организациями.

В настоящее время актуализировалась и повысилась значимость социально-педагогической компоненты во всех направлениях и сферах профессиональной деятельности и образования, в подготовке квалифицированных специалистов для экономики, социальной политики, системы социальных отношений.

Перед образованием Российской Федерации стоят задачи, которые предполагают формирование через систему образования социальных отношений, наиболее благоприятных для развития каждого человека и страны в целом, развития гражданского общества, что предполагает формирование уже в базовом образовании востребованных на сегодня компетентностей инновационного поведения.

Стратегические ориентиры модернизации общества существенно изменили сущность, функциональное поле, назначение социальной педагогики и образования, призванных компетентно влиять на социальную практику, выполняя социальный заказ государства, общества, каждой семьи, индивида. Педагогическая оставляющая социальной педагогики как отрасли научного знания носит полимерный, интегративный характер и направлена на научно-педагогическое сопровождение (обеспечение) процесса гармонизации и гуманизации социальных отношений во всех видах и сферах жизнедеятельности.

По мнению В.Г. Бочаровой, к началу XXI века по мере осознания определяющей роли человеческого ресурса во всех сферах жизнедеятельности общества социально и педагогически вызрела объективная идея понимания социальной педагогики как педагогики социальных отношений, потребность в привнесении универсальной социально-педагогической компоненты в обеспечении экономического, политического, социального развития общества и во все отрасли профессионального образования: одним из важнейших индикаторов профессиональной компетентности специалиста (в сфере экономических, трудовых, социальных отношений в целом) рассматривается его социально-педагогическая компетентность.

Современная социальная педагогика исследует процесс духовного самопознания и самосовершенствования человека и общества, а также механизм их гармоничного развития. Она рассматривает целостную систему социальных взаимодействий, межличностных отношений человека в сфере его ближайшего окружения [1, с. 13].

Поле социальной педагогики – это не только ее влияние на деятельность учреждений социальной сферы, не только собственно образовательной отрасли, но и учреждений социальной защиты, здравоохранения, культуры, социальной сферы на предприятиях и др.

Социальная педагогика обеспечивает и выполняет крайне необходимую педагогическую миссию в системе социальных отношений – от межличностных до общенациональных и международных, миссию влияния на педагогически целесообразное (ориентированное на каждого индивида, семью, страну, общество, мир), ценностное развитие отношений, рассматривая личность в конкретном социуме, в обществе, теоретически обосновывая и оказывая на практике интегративную, педагогически компетентную поддержку в разрешении сложных жизненных конфликтных ситуаций [2].

В условиях реформирования страны, становления рыночных отношений многие люди (пенсионеры, подростки, инвалиды и др.) нуждаются в социальной помощи, поддержке и защите. На фоне социокультурных перемен, расширения границ информационного пространства в обществе востребован специалист, который должен обладать не столько знаниями в определенной предметной области, сколько способностями и умениями их приобретать, применять, адаптировать в процессе решения производственных задач в реальной практике.

Компетентным в области социальной педагогики, опираясь на исследования А.В. Хуторского, мы считаем человека, обладающего соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

Как часть социальной политики общества, как сложное социальное явление реализации обществом своих разнообразных возможностей и ресурсов для решения проблем социализации

населения в определенный период его жизнедеятельности рассматривается социально-педагогическая деятельность, это «... многоплановая и многоуровневая активность специалистов педагогического профиля по развитию и удовлетворению разнообразных потребностей и интересов детей и взрослых по социальной адаптации, поддержке личностного развития, их социальной защите, подготовке к условиям конкуренции в современном обществе на основе использования потенциальных возможностей самого социума для разрешения текущих и хронических проблем личности или социальных групп» [2, с. 21].

Особая роль в организации социально-педагогической деятельности отводится социальному педагогу. Введение института социальных педагогов, принципиально новой педагогической специальности для нашего общества, является закономерным процессом, ибо современная социально-педагогическая ситуация потребовала новых подходов к воспитанию детей и молодежи в социокультурной среде. В своей практической деятельности социальный педагог выполняет различные социальные роли и функции. Учеными предложен различный перечень функций социального педагога. Это: аналитическая, организаторская, организационно-координационная, диагностическая, прогностическая, образовательно-воспитательная, организационно-коммуникативная, коррекционная, охранно-защитная, посредническая, психотерапевтическая, функция социально-педагогической поддержки и помощи и др. Все функции социального педагога взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Педагогическую целесообразность социальной работы, проводимой различными учреждениями, организациями, благотворительными фондами, добровольными обществами, в общей межведомственной системе социальных служб а также решение существующих сегодня проблем и пороков (алкоголизм, наркомания, табакокурение, социальная депрессия, бродяжничество, безработица, инвалидность, вынужденная миграция, душевные потрясения, социальная дезадаптация и др.) обеспечивает социальный педагог.

Социальный педагог выступает посредником между личностью обучающегося в образовательном учреждении, средой, специалистами различных социальных служб, ведомств и административных органов, организует различные виды социально-педагогической деятельности детей и взрослых, мероприятия, направленные на развитие социальных инициатив, реализацию социальных проектов, программ, способствует установлению гуманных, нравственно-здоровых отношений в социальной среде, содействует безопасности личности детей, оказывает помощь воспитанникам, нуждающимся в опеке и попечительстве, а также попавшим в трудные жизненные ситуации [3].

Он является связующим звеном между клиентом (ребенком, подростком, молодежью, взрослым) и его окружением, посредником в системе взаимодействия личности, семьи, общества. Это и своеобразный духовный наставник, он заботится о здоровье воспитанников, их общечеловеческих ценностях, своевременном разрешении возникающих проблем. Социальный педагог выполняет роль общественного деятеля, поддерживая и возглавляя общественные инициативы; выступает в качестве эксперта в постановке «социального диагноза», определяет допустимое компетентное педагогическое вмешательство в решение проблем. Он – социальный терапевт, защитник интересов семьи, различных категорий населения, детей, взрослых, конкретного человека [4].

Содействуя человеку в решении проблем, социальный педагог побуждает его к участию в деятельности, помогает использовать личные ресурсы, потенциальные резервные возможности для преодоления трудностей. Задача социального педагога – поддержать, ободрить, актуализировать людей на развитие их собственных сил, конструктивную деятельность.

В современных условиях процесс воспитания обрел, вопреки неблагоприятным социальным условиям, свое существование – вводит детей в контекст высокой современной культуры для продолжения жизни, развития социальных отношений, счастья людей и благополучия планеты [5, с. 8-9].

На социального педагога наложена миссия выполнять функцию «социального регулятора» в решении жизненных проблем

человека, быть гарантом его прав и интересов, оказывать ему квалифицированную социально-педагогическую помощь и поддержку. Деятельность социального педагога сосредоточена не только на стремлении защитить права человека, но и на удовлетворении его потребностей, развитии личностных возможностей. Он сам выходит на контакт с личностью, семьей, ставит социальный диагноз, изучает психологические и возрастные особенности, способности человека, круг общения, условия его жизни, моральный микроклимат, вникает в мир его интересов, выявляет позитивные и негативные влияния, психологические, медицинские, правовые, экологические проблемы, решение которых затем осуществляет совместно со специалистами (психологами, социальными работниками и др.). Социальный педагог по своему профессиональному назначению призван предотвратить проблему, своевременно выявить и устранить порождающие ее причины, обеспечить профилактику различного рода негативных явлений, отклонений в поведении людей, оздоровить их окружающую среду.

Социальный педагог должен глубоко изучить истоки социальных бед, но он не может вместе с клиентом быть заложником этих социальных невзгод, он должен активно разрабатывать пути выхода из социального тупика, искать конструктивные решения и организовывать социально-педагогическую поддержку. С самого начала он опирается на возможности и сильные качества своего клиента, на потенциальные возможности социума. Людям нужно подать руку помощи; социальный педагог помогает человеку преодолеть преграды на его жизненном пути, выявляет его природные данные, делает человека хозяином собственной судьбы (В.Г. Бочарова).

Действуя в интересах ребенка, социальный педагог призван оказывать необходимую помощь и поддержку семье. В его задачи входит установление контактов с семьей; выявление проблем и трудностей в семье; стимулирование семьи и отдельных ее членов к участию в совместной деятельности; оказание посреднических услуг в установлении связей со специалистами – психологами, социальными работниками, врачами, юристами, а также с представителями органов власти, общественностью. Социальный педагог обеспечивает общественное признание и общественную поддержку семьям, которые хорошо воспитывают своих детей; использует индивидуальные методики работы с семьями, нуждающимися в особой помощи (семьями из «группы риска», многодетными и неполными и др.); содействует развитию семейно-соседских форм кооперации и взаимопомощи.

В современных условиях одним из индикаторов профессиональной компетентности специалиста рассматривается его социально-педагогическая компетентность, в компетентностном подходе при подготовке специалиста – в области педагогики отношений в социуме акцент делается на способах деятельности, а знания становятся тем средством, без которого невозможно осуществить социально-педагогическое взаимодействие, профессиональные социально-педагогические функции (диагностическую, аналитическую, прогностическую, организационно-коммуникативную, социально-профилактическую, охранно-защитную,

психотерапевтическую, коррекционную, координационно-организационную, функцию социально-педагогической поддержки и помощи, реабилитационную, воспитательную).

В области социальной педагогики в настоящее время созданы научные школы, развивающие современные теории и практику социальной работы, проводятся специальные исследования в области социальной педагогики, формируются различные модели и технологии социального воспитания. Разработкой системы подготовки социальных педагогов занимается Российская академия образования, педагогические вузы страны (Московский, Санкт-Петербургский, Ставропольский, Уральский, Новосибирский, Омский и др.).

В Алтайском государственном педагогическом университете при подготовке социальных педагогов нами используются возможности реализации педагогического компонента в социуме, в системе образования Профессиональная деятельность будущего социального педагога направлена на человека в среде и непосредственно связана с решением всей совокупности проблем, относящихся к этой сфере. Во главу угла ставится человек, его социализация. Помочь словом и делом ребенку (взрослому), содействовать тому, чтобы каждый из них поверил в себя, – главная задача социального педагога. В связи с этим predeterminedены виды деятельности студентов на практических, лабораторных занятиях, учтены преемственность и единство теоретического обучения и практической подготовки будущих социальных педагогов, программируется исследовательская, организаторская, методическая работа студентов на педагогической практике в образовательных, социально-педагогических учреждениях.

В период педагогической практики, опираясь на возможности и сильные качества обучающихся, на потенциальные возможности социума, будущий социальный педагог вместе с ними определяет перспективы развития и личностного роста, дает рекомендации выхода из затруднений, определяет пути создания ситуации успеха.

В процессе занятий студенты овладевают теоретическими знаниями, в процессе практики и практикумов ведут наблюдения, проводят микроисследования, используют диагностические и коррекционные методики. Выполняя задания, они учатся определять эмоциональное состояние учащихся, благоприятную (неблагоприятную) атмосферу в коллективе (группе), находить пути формирования «Я-концепции» воспитанника и педагога, организации самопомощи.

Определяя социально-педагогическую компетентность в сфере образования в ходе нашего исследования, будущие социальные педагоги отметили: «целесообразно влияние на социальное развитие общества», «разрешение отношений в конкретном социуме», оказание компетентной поддержки людям в разрешении сложных жизненных ситуаций».

Анализ результатов исследования и опыта подготовки социальных педагогов в АлтГПУ позволяет говорить о необходимости поиска путей сотрудничества педвуза с различными образовательными организациями для обеспечения социально-педагогической компетентности в сфере образования.

Библиографический список

1. Бочарова В.Г. Социальная педагогика: интеграция фундаментальных и экспериментальных исследований. *Социальная педагогика: традиции и инновации: материалы Всероссийского конгресса социальных педагогов с международным участием*, 18-21 марта 2009 г. В 4-х частях. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т; Ч. 3.
2. Бочарова В.Г. *Социальный педагог: должность, профессия, призвание: научно-педагогическое пособие*. Москва, 2007.
3. Торехтий В.С. Социально-педагогическая деятельность как средство реализации потенциала социальной педагогики на практике. *Теория и практика социально-педагогической деятельности в современном социуме: материалы первой международной научно-практической конференции 27-28 сентября 2011 г.* Москва, 2011.
4. Шептенко П.А., Дронова Е.Н. *Социально-педагогическая поддержка школьников в работе социального педагога*. Барнаул, 2004.
5. Щуркова Н.Е., Мухин М.И., Желаннова А.В. *Новое воспитание в новой школе*. Под общей редакцией Н.Е. Щурковой. Москва, 2012.

References

1. Bocharova V.G. Social'naya pedagogika: integraciya fundamental'nyh i `eksperimental'nyh issledovanij. *Social'naya pedagogika: tradicii i innovacii: materialy Vserossijskogo kongressa social'nyh pedagogov s mezhdunarodnym uchastiem*, 18-21 marta 2009 g. V 4-h chastyah. Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t; Ch. 3.
2. Bocharova V.G. *Social'nyj pedagog: dolzhnost', professiya, prizvanie: nauchno-pedagogicheskoe posobie*. Moskva, 2007.
3. Torohitij V.S. Social'no-pedagogicheskaya deyatel'nost' kak sredstvo realizacii potentsiala social'noj pedagogiki na praktike. *Teoriya i praktika social'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti v sovremennom sociume: materialy pervoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 27-28 sentyabrya 2011 g.* Moskva, 2011.
4. Sheptenko P.A., Dronova E.N. *Social'no-pedagogicheskaya podderzhka shkol'nikov v rabote social'nogo pedagoga*. Barnaul, 2004.
5. Schurkova N.E., Mulin M.I., Zhelannova A.V. *Novoe vospitanie v novoy shkole*. Pod obshej redakciej N.E. Schurkovoj. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 13.03.15

УДК 378.02:37.016

Bashmakova N.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Saint-Petersburg University of the Humanities and Social Sciences (St. Petersburg, Russia), E-mail: nataly1603@mail.ru*

MONITORING OF THE FORMATION OF THE MEDIATIVE-COMMUNICATIVE ACTIVITY COMPONENTS OF THE MODERN SPECIALIST OF A HUMANITARIAN PROFILE IN THE CONTEXT OF THE LABOR MARKET REQUIREMENTS. An article is devoted to the problem of monitoring of formation of the components of the mediative-communicative activity, which are required for the modern specialist of a humanitarian profile in the conditions of modern society globalization and in the context of labor market requirements. The paper mentions requirements to education of bachelors in the Federal state educational standard. As the experiment demonstrates, the monitoring data, eventually, have the essential favorable influence on the vocational training quality of the specialists in the higher education institution. In the article the main functions of the procedure of monitoring in the context of the labor market requirements and its structure which, eventually, allow to receive reliable and objective information about the vocational training quality of the future specialists of a humanitarian profile in the specified kind of activity come to light.

Key words: mediation, mediative-communicative activity, mediative-communicative competence, monitoring of formed skills, labor market requirements, specialist of a humanitarian profile.

Н.И. Башмакова, канд. пед. наук, доц. каф. английского языка Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов, г. Санкт-Петербург, E-mail: nataly1603@mail.ru

МОНИТОРИНГ СФОРМИРОВАННОСТИ СОСТАВЛЯЮЩИХ МЕДИАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ РЫНКА ТРУДА

В статье описана проблема мониторинга сформированности базовых составляющих медиационно-коммуникативной деятельности, актуальной для современного специалиста гуманитарного профиля в условиях глобализации современного социума и в контексте требований рынка труда. При этом результаты мониторинга, как показывает опыт, показывают существенное благотворное влияние на качество профессиональной подготовки в вузе. В статье описаны основные функции и структура процедуры мониторинга в контексте учета требований рынка труда, которые позволяют получать достоверную и объективную информацию о качестве профессиональной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в указанном виде деятельности.

Ключевые слова: медиация, медиационно-коммуникативная деятельность, медиационно-коммуникативная компетентность, мониторинг сформированных умений, требования рынка труда, специалист гуманитарного профиля.

Изменения в сфере высшего профессионального образования, обусловили смену ценностей, формирование новых установок, а соответственно, и поиск новых направлений развития профессиональной подготовки будущего специалиста в целом и специалиста гуманитарного профиля, в частности, «способного осуществлять самопроектирование и реализацию профессиональной карьеры в условиях серьезных противоречий между требованиями рынка труда и рынка специалистов» [1]. О чем свидетельствует ряд исследований, иллюстрирующих обеспокоенность прогрессивного вузовского сообщества преподавателей судьбой будущих специалистов и качеством их подготовки [2]. Одним из главных направлений в аспекте качества профессиональной подготовки служит создание условий, обеспечивающих профессиональную подготовку конкурентоспособных, востребованных специалистов, готовых к проявлению лидерских качеств и комплексному решению профессиональных задач [3].

В период реорганизации системы высшего профессионального образования возникает потребность и в развитии самой системы профессиональной подготовки специалистов по конкретным направлениям подготовки. В связи с чем актуален анализ состояния профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля, определение проблем и тенденций гуманитарного образования. Сегодня можно констатировать, что налицо противоречие между требованиями рынка труда и наличием квалифицированных специалистов гуманитарного профиля. Учитывая то, что качество подготовки специалистов гуманитарного профиля в вузе в первую очередь оценивается востребованностью выпускников на рынке труда, становится очевидной необходимость взаимодействия вуза с потенциальными работодателями [4].

Так, в требованиях ФГОС ВПО по направлениям бакалавриата 2009 года [5] к организации образовательного процесса указывается, что вузу следует привлекать потенциальных работодателей на всех этапах профессиональной подготовки от разработки учебных программ до оценки качества подготовки бакалавра/магистра. Например, в стандарте по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация «Бакалавр») в п. 7.16. указывается: «К образовательному

процессу должно быть привлечено не менее пяти процентов преподавателей из числа действующих руководителей и работников профильных организаций», а в п. 8.1. говорится, что вузу необходимо гарантировать качество профессиональной подготовки, в том числе путем: разработки стратегии по обеспечению качества подготовки выпускников с привлечением работодателей; информирования общественности о результатах своей деятельности, планах, инновациях [5].

По мнению многих исследователей (среди них, например, Е.И. Сахарчук, М.Ю. Чандраи др.) эффективным средством получения достоверной информации о качестве подготовки специалистов служит мониторинг удовлетворенности рынка труда [6], т.е. работодателей. В нашем случае – это удовлетворенность уровнем медиационно-коммуникативной компетентности специалистов гуманитарного профиля, которая представляет собой интегральную характеристику, определяющую способность специалиста гуманитарного профиля решать проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальной профессиональной ситуации в сфере «человек-человек» (конфликтологов, преподавателей, врачей, переводчиков и др.) [7].

Мониторинг позволяет выявить, как работодатели оценивают подготовку молодых специалистов гуманитарного профиля вузом, определить сильные и слабые стороны процесса профессиональной подготовки, выявить проблемы подготовки специалистов гуманитарного профиля, а соответственно судить и о состоянии и проследить динамику. Мониторинг позволяет получить данные, которые свидетельствуют об эффективности реализуемых образовательных программ и создают предпосылки для внесения в них определенных изменений. Опираясь на мнение В. Аверкина [8], будем понимать под мониторингом «постоянное наблюдение за каким-либо процессом в образовании с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальному предположениям». Согласно этому, мониторинг качества сформированных у будущего специалиста компетентностей, например, в контексте требований рынка труда и в условиях повышения качества профессиональной подготовки специалистов необходимо и возможно рассматривать как постоянное наблюдение за уровнем удовлетворенности работодателей каче-

ством подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля с целью улучшения всех компонентов образовательного процесса и гармонизации требований федерального государственного образовательного стандарта и требований рынка труда [9].

Таким образом, мониторинг по своим сущностным характеристикам – это технология, позволяющая, в частности, выявлять мнения респондентов о результате осуществления вузом образовательной услуги (т. е. о соответствии компетентности выпускника заявленным требованиям) и наиболее проблемные области в профессиональной подготовке будущих специалистов с целью осуществления своевременных корректирующих действий для получения целостной картины исследования проблем. В результате мониторинга складывается замкнутый цикл взаимодействия вуза и работодателя: выявление уровня удовлетворенности работодателя конечным продуктом (качеством подготовки выпускника) – выявление основных проблемных областей в подготовке – внесение коррективов в образовательный процесс/ профессиональную подготовку специалистов гуманитарного профиля – вновь исследование уровня удовлетворенности работодателя [9, 10].

Наиболее уместной для исследования нашей проблемы является двухкомпонентная структура мониторинга, позволяющая проверить удовлетворенность требований рынка труда, включает: *во-первых*, выявление удовлетворенности работодателей по критериям, заданным вузом (выявление их мнения по тем параметрам подготовки молодых специалистов, которые представляются важными вузу и были заложены в основу разработки основных образовательных программ); *во-вторых*, выявление результата профессиональной подготовки выпускников с позиции рынка труда («свежий» взгляд работодателей, т.к. в профессиональной деятельности в условиях развивающегося рынка труда, прогресса практических технологий и т. д. зачастую к специалисту гуманитарного предъявляются требования, удовлетворение которых вуз не сумел предусмотреть).

Остановимся на описании функций мониторинга. Так, опираясь на подход, предложенный М.Ю. Чандра [6] и учитывая результаты работ [9-12], будем выделять в мониторинге: (1) *информационную функцию*, нацеленную на выявление своевременной информации об актуальных требованиях работодателя, дающую возможность сформировать критическое суждение о состоянии профессиональной подготовки специалиста гуманитарного профиля, и качестве образовательного процесса в гуманитарном вузе, выявить его сильные стороны и области для улучшения; (2) *диагностическую функцию*, направленную на контроль и оценку результатов мониторинга требований работодателя (в контексте управления качеством образовательного процесса в вузе), стимулирующую все заинтересованные стороны (работодателей, руководство вуза, преподавателей, студентов) к продуктивной деятельности, и позволяющую академическому сообществу гуманитарного вуза оценить качество образовательного процесса в вузе на различных его этапах – от приема абитуриентов до выпуска дипломированных специалистов гуманитарного профиля; (3) *сравнительную функцию*, состоящую в том, что информация, накопленная в процессе регулярного проведения оценочных процедур одного и того же вида (анкетный опрос фокус-групповое интервью и др.), позволяет проследить объективную картину, сравнивая результаты мониторинга, и выявляя динамику качества профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля вуза, например, по годам, по направлениям подготовки; (4) *рефлексивную функцию*, позволяющую обеспечить обратную связь со всеми заинтересованными сторонами, в нашем случае – не только с работодателями, но и с ППС, студентами и представителями общественности и, способствующую достоверности информации, ее обсуждению на разных уровнях, создавая ситуацию доверия и предпосылки для принятия всеми заинтересованными сторонами необходимых изменений в своей деятельности, а также объединения усилий для достижения общей цели – улучшения качества профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля; (5) *интегративная функция*, объединяющая результаты мониторинга и позволяющая делать выводы об общих тенденциях развития профессиональной подготовки специалиста гуманитарного профиля и совершенствования качества профессиональной подготовки, устанавливать взаимосвязи между предпринятыми изменениями и полученными результатами.

Заметим, что описанные выше сущностные характеристики и функции мониторинга позволяют выявить системообразующие связи между различными его объектами, учесть совокупность

факторов, оказывающих влияние на интегральное качество профессиональной подготовки специалиста гуманитарного профиля [10].

Таким образом, в ходе нашего исследования было выявлено, что мониторинг требований работодателей реализует также и *репутационную функцию*, которая заключается в том, что в результате обращения к мнению работодателей создается атмосфера доверия к гуманитарному вузу и у будущих абитуриентов и их родителей. Мониторинг позволяет позиционировать гуманитарный вуз как надежно и стабильно работающее высшее учебное заведение, которое открыто для внешней оценки, нацелено на максимальное удовлетворение потребностей всех заинтересованных сторон. Для изучения мнений работодателей (руководителей образовательных учреждений) в ФГБОУ ВПО СПбГУП мы использовали *анкетирование*. Анкета включает в себя три блока вопросов, посвященных знаниям выпускников университета – специалистов гуманитарного профиля, их умениям и личностным качествам, а также обращение к работодателям обозначить в открытой форме предложения и замечания о качестве профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля в СПбГУП. Анкетный опрос позволил работодателям помимо стандартизованных оценок (по пятибалльной шкале) высказывать свое мнение и в свободной форме, что выявило их отношение к тем аспектам профессиональной подготовки специалиста гуманитарного профиля, которые не были предусмотрены разработчиком анкеты ввиду субъективных обстоятельств. Это также один из факторов, обеспечивающих двухкомпонентную структуру мониторинга, предполагающую участие в профессиональной подготовке специалистов как внутренних, так и внешних заинтересованных сторон. Благодаря такой структуре анкеты, становится возможным узнать мнение работодателей о качестве профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля по критериям, значимым для вуза, и обозначить те критерии качества, которые считают важными сами работодатели.

Систематический мониторинг требований рынка труда создает предпосылки для преодоления разрыва между уровнем профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля в вузе и запросами современного рынка труда, позволяет повысить конкурентоспособность выпускников – специалистов гуманитарного профиля гуманитарного вуза за счет формирования у них медиационно-коммуникативной компетентности. У всех заинтересованных сторон появляется реальная возможность активно влиять на условия развития профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля, содержание и технологии, что в полной мере соответствует требованиям стандарта высшего профессионального образования. Результаты анкетного опроса, позволили выявить основные требования работодателей к выпускникам вуза гуманитарного профиля, такие как наличие высшего образования, коммуникабельность, презентабельность (умение себя подать), нацеленность на результат, активная жизненная позиция, мобильность, опыт работы в среднем не менее одного года в конкретной профессиональной сфере, компьютерная грамотность (на уровне опытного пользователя). Обозначенные требования выступают в качестве умений решать учебные профессиональные задачи разного уровня, необходимые для специалиста гуманитарного профиля с высшим профессиональным образованием. Указанные умения можно разделить на два вида: так называемые «стержневые» (личностные качества специалиста: коммуникабельность, нацеленность на результат, жизненная позиция, мобильность, презентабельность); и приобретаемые (наличие высшего образования, стаж работы в профессиональной области, компьютерную грамотность, компетентность в профессиональной сфере и т.п.). Учитывая то, что базовые или даже «стержневые» умения, возможно, совершенствовать в ходе образовательного процесса в вузе, полученные результаты способствуют развитию профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля. В нашем исследовании для нас важна медиационно-коммуникативная деятельность специалиста гуманитарного профиля, которая связана с коммуникационным взаимодействием между людьми, и поэтому требования работодателей в коммуникационной активности кандидатов на вакансии гуманитарного профиля являются обоснованными. Такие вакансии, как конфликтолог, врач, преподаватель, переводчик, финансовый консультант, менеджер по работе с клиентами и др. в своем названии уже содержат понятие высокой коммуникативности специалиста (*наличие социально-коммуникативной компетентности*). В условиях современного рынка труда ключевые личностные качества

специалистов гуманитарного профиля – активная жизненная позиция, мобильность. Образ конкурентоспособного специалиста гуманитарного профиля с высшим образованием дополняется и необходимыми для работы качествами – нацеленность на результат. В условиях современного рынка труда необходимое требование к специалистам с высшим образованием – наличие компьютерной грамотности (ИКТ компетентности) не ниже уровня опытного пользователя. Ориентируясь на это, мы пола-

гаем, что целью подготовки будущего специалиста гуманитария к использованию информационных технологий должно являться формирование устойчивых навыков использования информационных технологий в конкретной предметной, а в дальнейшем и профессиональной области. Актуальным требованием становится и знание иностранных языков, в частности, английского, на базовом уровне подготовки (языковой компетентности); правосознания (правовой компетентности).

Библиографический список

1. Щелина Т.Т. Академическое кураторство в инновационном вузе: психологическая обоснованность и педагогическая целесообразность. *Вестник Нижегородского университета имени Л.И. Лобачевского*. 2014; 4.
2. Стронгин Р.Г., Петров А.В. О ценностных ориентирах российского студенчества и воспитательной работе в вузе. *Высшее образование в России*. 2013; 7: 3–9.
3. Башмакова Н.И. Управление качеством подготовки кадров в вузе как звено системы непрерывного профессионального образования. *Высшее образование сегодня*. 2012; 12.
4. Башмакова Н.И. Взаимодействие высшей школы и производства как звено системы непрерывного образования. *Научно-технические ведомости СПбГТУ: Экономические и гуманитарные науки*. Санкт-Петербург: СПбГТУ, 2006; 5. Том 3.
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование»* (утв. 22.12.2009, Приказ Минобрнауки РФ № 788). Available at: <http://window.edu.ru/recommended/37>
6. Чандра М.Ю. *Системный мониторинг как средство управления качеством образовательного процесса в вузе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2008.
7. Башмакова Н.И. Медиация как феномен и актуальная составляющая профессиональной деятельности современного специалиста в условиях глобализации социума. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50).
8. Аверкин В. Региональная система управления образованием: мониторинг развития. *Народное образование*. 2008; 2: 156–164.
9. Рыжова Н.И., Литвиненко М.В., Фомин В.И. Мониторинг сформированности профессиональной компетентности специалиста в области информационных технологий. *Сибирский педагогический журнал*. 2007; 2: 166–175.
10. Башмакова Н.И. Внедрение стандартов серии ISO в современном вузе России. *Известия СПбГЭТУ ЛЭТИ*. 2007; 12: 126–133.
11. Рыжова Н.И., Фомин В.И., Литвиненко М.В. Модель методики оценивания достижения целей обучения в контексте компетентностного подхода. *Успехи современного естествознания*. 2008; 9: 62–64.
12. Каракозов С.Д., Слазнев А.Н. Мониторинг качества образования и единый государственный экзамен в Алтайском крае. *Вестник Алтайской государственной педагогической академии*. 2003: 3-3: 100–103.

References

1. Schelina T.T. Akademicheskoe kuratorstvo v innovacionnom vuze: psihologicheskaya obosnovannost' i pedagogicheskaya celesoobraznost'. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni L.I. Lobachevskogo*. 2014; 4.
2. Strongin R.G., Petrov A.V. O cennostnyh orientirah rossijskogo studenchestva i vospitatel'noj rabote v vuze. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2013; 7: 3–9.
3. Bashmakova N.I. Upravlenie kachestvom podgotovki kadrov v vuze kak zvено системы nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2012; 12.
4. Bashmakova N.I. Vzaimodejstvie vysshej shkoly i proizvodstva kak звено системы nepreryvnogo obrazovaniya. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti SPbGTU: Ekonomicheskije i gumanitarnye nauki*. Sankt-Peterburg: SPbGTU, 2006; 5. Tom 3.
5. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 «Pedagogicheskoe obrazovanie»* (utv. 22.12.2009, Prikaz Minobrnauki RF № 788). Available at: <http://window.edu.ru/recommended/37>
6. Chandra M.Yu. *Sistemnyj monitoring kak sredstvo upravleniya kachestvom obrazovatel'nogo processa v vuze*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskijh nauk. Volgograd, 2008.
7. Bashmakova N.I. Mediacija kak fenomen i aktual'naya sostavlyayuschaya professional'noj deyatelnosti sovremennogo specialista v usloviyah globalizacii sociuma. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50).
8. Averkin V. Regional'naya sistema upravleniya obrazovaniem: monitoring razvitiya. *Narodnoe obrazovanie*. 2008; 2: 156–164.
9. Ryzhova N.I., Litvinenko M.V., Fomin V.I. Monitoring sformirovannosti professional'noj kompetentnosti specialista v oblasti informacionnyh tehnologij. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2007; 2: 166–175.
10. Bashmakova N.I. Vnedrenie standartov serii ISO v sovremennom vuze Rossii. *Izvestiya SPbG'ETU L'ETI*. 2007; 12: 126–133.
11. Ryzhova N.I., Fomin V.I., Litvinenko M.V. Model' metodiki ocenivaniya dostizheniya celej obucheniya v kontekste kompetentnostnogo podhoda. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2008; 9: 62–64.
12. Karakozov S.D., Slazhnev A.N. Monitoring kachestva obrazovaniya i edinyj gosudarstvennyj `ekzamen v Altajskom krae. *Vestnik Altajskoj gosudarstvennoj pedagogicheskijh akademii*. 2003: 3-3: 100–103.

Статья поступила в редакцию 13.03.15

УДК 378

Gatiatullina A.M., postgraduate, teacher, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia),

E-mail: nemakaeva@mail.ru

Zhuravleva M.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Kazan National Research Technical University (Kazan, Russia),

E-mail: guravleva0866@mail.ru

ENGINEERING TRAINING OF BACHELORS IN QUALITY MANAGEMENT OF ENGINEERING INDUSTRIES. The article examines the organizational forms of training highly qualified specialists in quality control of domestic industries machinery in accordance with the promising directions of development of the industry. The determining factor for successful professional activity of modern managers is their ability to comprehensive the application of mechanisms of management in the process of designing a functional system to ensure and improve the quality criteria of the resource potential of production enterprises. It actualizes the implementation of engineering training of bachelor for quality management in the framework of the educational process of educational institutions, impacting future engineers-quality managers professional ability to project activities, which involve the solution of

multi-objective problems rational organization of the production processes of machine-building complex in the process of innovation and technological upgrade of the industry.

Kew words: innovation, professional training, engineering training, specialists on quality management, bachelors.

А.М. Гатиатуллина, аспирант ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», ст. преп. ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ», г. Казань, E-mail: nemakaeva@mail.ru

М.В. Журавлева, д-р. пед. наук., проф. ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Казань, E-mail: guravleva0866@mail.ru

ИНЖИНИРИНГОВАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ СИСТЕМ МАШИНОСТРОЕНИЯ

В статье рассматриваются организационные формы профессиональной подготовки высококвалифицированных специалистов по управлению качеством отечественных производств машиностроения в соответствии с перспективными направлениями развития отрасли. В качестве определяющего фактора успешной профессиональной деятельности современных управленцев выступает их способность к комплексному применению механизмов менеджмента в процессе проектирования функциональной системы обеспечения и улучшения качества по критериям ресурсного потенциала серийного предприятия. Это актуализирует реализацию инженеринговой подготовки бакалавров по управлению качеством в рамках учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения, которая формирует у будущих инженеров-менеджеров по качеству профессиональные способности к проектной деятельности, предполагающая решение многокритериальных задач рациональной организации производственных процессов машиностроительного комплекса в процессе инновационного и технологического обновления отрасли.

Ключевые слова: инновации, инженеринг, профессиональная подготовка, управление качеством, бакалавры.

В настоящее время в числе приоритетных задач стратегического развития России выступает эффективное использование инновационного потенциала отечественного машиностроительного кластера, являющегося основой индустриальной модернизации национальной экономики страны [1].

Инновационное развитие машиностроения определяется интенсивностью перехода технологий производства на новый уровень, внедрением ресурсосберегающих технологий, увеличением удельного веса наукоёмкой продукции в ассортименте выпуска отраслевой продукции и её соответствие требованиям международных стандартов качества.

Эффективность данных процессов во многом определяется разработкой и совершенствованием системы управления модернизацией производств на отраслевых предприятиях, включающей использование инновационных методов менеджмента качества высокотехнологичных ресурсосберегающих процессов на каждом этапе жизненного цикла выпускаемой продукции, что позволит повысить уровень инновационной активности предприятий и, как следствие, увеличит их финансовые показатели.

Система управления инновационным развитием машиностроительных предприятий представляет собой совокупность субъектов управления, целей, задач, принципов, функций, методов, способов и технологий управления, которые находятся в упорядоченности и представляют собой целостность, а также формируют механизм воздействия на нововведенческую деятельность машиностроительных предприятий с целью повышения эффективности использования их инновационного потенциала для обеспечения высокого уровня качества выпускаемой продукции [2; 3].

Функционирование системы управления инновационной деятельностью производств определяет наличие на предприятиях машиностроения квалифицированных кадров в области менеджмента качества, способных к проектированию и реализации стратегически-ориентированной системы качества отраслевого предприятия с учётом динамики научно-технологического прогресса и реальной организационно-экономической ситуации в наукоёмких подотраслях машиностроительного кластера.

Результаты опросов руководителей предприятий машиностроения, обзоры специализированной литературы [4; 5] по анализу зависимости эффективности современных систем обеспечения качества от уровня компетентности специалистов, обеспечивающих их организацию и результативное функционирование, свидетельствуют о недостатках в существующей профессиональной подготовке кадров в области качества. В их числе отсутствие навыков функционального проектирования систем менеджмента качества (СМК), учитывающего перспективы развития машиностроительного комплекса в энерго- и ресурсосбережении, некомпетентность поэтапного и комплексного при-

менения механизмов качества в процессе организации производственного управления.

Проектирование является ключевым видом профессиональной деятельности управленцев и предполагает разработку системы управленческих решений в области качества, являющейся результатом анализа внешних и внутренних условий эффективной деятельности предприятия, выявления и систематизации проблем организационно-производственных процессов обеспечения качества выпускаемой продукции и предполагает разработку программы модификации системы обеспечения и управления качеством, а также оценку производственных и управленческих рисков при её реализации.

Это актуализирует поиск эффективных механизмов формирования способности к проектной деятельности, будущих специалистов в области СМК, одним из которых выступает инженеринговая подготовка студентов, обучающихся по направлению «Управление качеством».

Инженеринг – современная технология управления, основанная на формальном и всестороннем описании деятельности предприятия путём построения её базовых функционально-структурных моделей во взаимодействии с моделью внешней среды, включающая предпроектные технико-экономические исследования и обоснования планируемых капиталовложений, необходимую лабораторную и экспериментальную доработку технологий и прототипов, а также последующие консультации в области выбора оптимальных управленческих решений для достижения поставленных задач [6].

Исходя из задач инженеринга, инженеринговая подготовка будущих специалистов в области менеджмента качества рассматривается, как проблемно-ориентированный образовательный процесс формирования компетентных, инновационно-ориентированных профессиональных кадров, способных выполнять комплекс управленческих мероприятий по решению многокритериальных задач рациональной организации производственных процессов с акцентом на инженерные аспекты обеспечения качества. Её целью выступает развитие у обучающихся способностей к формальному, точному, полному и всестороннему описанию технологических и организационных основ формирования качества наукоёмкой продукции. Это позволит, пренебрегая излишними деталями, с точностью, необходимой для решения конкретной управленческой задачи по развитию серийного предприятия, увидеть полную картину проблемы эффективности взаимодействия его структурных составляющих по вопросам обеспечения должного уровня производства и реализации продукции под самыми разными углами зрения.

Достижение цели инженеринговой подготовки предусматривает последовательное решение следующих взаимосвязанных задач в процессе её реализации:

1) освоение студентами теоретических основ организационного, технологического и консультационного инжиниринга производственных систем;

2) формирование у выпускников компетенций в области комплексного функционального и информационного анализа организации и функционирования структур производства и управления высокотехнологического предприятия;

3) формирование у будущих управленцев по качеству способности к формулированию и систематизации текущих проблем функционирования действующего серийного производства;

4) овладение обучающимися современными методами выявления, исследования и оценки симптомов проблем обеспечения качества на промышленном производстве;

5) формирование практических способностей к определению целей и установке временных и ресурсных ограничений изменения действующей организационно-производственной модели системы обеспечения качества в условиях реального производства;

6) формирование способностей к проектированию функциональной организационно-производственной модели системы обеспечения качества на основе выявленных критериальных ограничений;

7) освоение обучающимися профессиональных приемов и методов моделирования систем обеспечения, управления и улучшения качества высокотехнологичной продукции системы качества в условиях действующего предприятия.

Эффективность решения поставленных задач в **Казанском национальном исследовательском техническом университете им. А.Н. Туполева – КАИ (КНИТУ-КАИ)** обеспечивается в ходе организации производственных практик бакалавров в соответствии с учебным планом профессиональной подготовки по направлению «Управление качеством», а также применением интерактивных методов обучения в аудиторном учебном процессе и выполнении ВКР выпускниками по актуальной тематике предприятий машиностроения.

Критериями выбора организаций, в которые могут быть направлены студенты для прохождения практики и последующего дипломного проектирования являются:

- наличие на предприятии систем менеджмента качества в соответствии с Международными стандартами ИСО;
- проведение на предприятии работ по разработке и внедрению систем менеджмента качества;
- наличие на предприятии системы менеджмента качества окружающей среды;
- наличие на предприятиях структурных подразделений, занимающихся управлением качеством и конкурентоспособностью (специализированных служб управления качеством, отделов технического контроля, испытательных лабораторий, департамента стратегического менеджмента, отдела маркетинга и т.д.);
- внедрение на предприятии основных принципов концепции всеобщего управления качеством;
- наличие и актуализация политики и целей в области качества;
- проведение работ по самооценке деятельности предприятия;
- участие в конкурсах по присуждению премий по качеству (премия Российской Федерации по качеству, премия РТ по качеству и др.);
- использование современных средств и методов менеджмента (бенчмаркинга, реинжиниринга и др.) и управления качеством.[7]

Освоение обучающимися теоретических основ организационного, технологического и консультационного инжиниринга производственных систем машиностроения предполагает организацию бинарных лекций в процессе изучения следующих дисциплин: **«Инструментальные средства моделирования», «Основы проектирования технической изделий и систем», «Современные технологии управления производственными процессами», «Основы риск-менеджмента», «Автоматизированные интегрированные системы управления», «Анализ и оптимизация процессов обеспечения качества».**

В соответствии с задачами инжиниринговой подготовки определены следующие темы бинарных лекций: «Метод самооценки, как важный инструмент для определения уровня зрелости организаций», «Инструменты бережливого производства», «Инструменты инновационного развития производства и сервиса», «Современные методы обеспечения качества продукции», «Система менеджмента качества. Практика проведения внутренних

аудитов на предприятии». Тематика курса лекций отражает важнейшие и принципиальные организационно-экономические основы обеспечения и улучшения качества на современных производствах в контексте их перспективного развития: диагностический анализ организационного и технологического функционирования серийного предприятия, применение инновационного инструментария менеджмента на современных производствах, особенности проектной формы управления, виды проектов развития. Темы бинарных лекций могут изменяться и варьироваться с учётом перспектив развития современной отраслевой структуры хозяйства России, в том числе и в сфере менеджмента. Проведение бинарных лекций предполагает профессиональное консультирование студентов в диалоговом режиме *представителями профессионального и академического сообществ.*

В качестве представителей профессионального сообщества выступают эксперты независимых органов по сертификации СМК, продукции и персонала. В задачи эксперта при проведении лекций входит информирование о тенденциях развития управления качеством на современных предприятиях, о результатах мониторинга практики использования современных технологий совершенствования СМК, консалтинг студентов по вопросам реализации реинжиниринговых процессов менеджмента качества на современных предприятиях. Это сформировывает у студентов представление практической реализации инжиниринга, позволит актуализировать перспективы его реализации на действующих предприятиях машиностроения.

Вопросы, касающиеся предпосылок развития машиностроения и специфических особенностей технологического обеспечения и контроля качества на отраслевых производствах, в лекционных курсах освещают представители современных промышленных предприятий. К их задачам относится консультирование студентов по технологическим аспектам реинжиниринга производственных процессов серийного предприятия, а также информирование о потенциальных возможностях применения научно-технических и организационно-экономических инноваций при решении задач улучшения деятельности предприятия.

Оценка функционирования исследуемых объектов является важным этапом инжиниринга. Это определяет необходимость формирования у бакалавров способностей к экспертно-аналитическому аудиту технологических и организационных факторов выпуска продукции серийного предприятия, которая реализуется в процессе первой инжиниринговой (экспертно-аналитической) практики. В рамках её реализации студенты проводят анализ показателей производственно-экономической деятельности предприятия в динамике, исследуют технологии производства и его метрологическое обеспечение, средства и методы управления качеством, применяемые на каждой из стадий ЖЦП, а также выявляют особенности функционирования СМК, уровень её развития и факторы внешней и внутренней среды, влияющие на её возможную модификацию.

Совершенствование деятельности предприятия предполагает экспертную оценку технологического процесса, выявление и систематизацию проблем и разработку организационно-технических мероприятий, необходимых для повышения конкурентоспособности предприятия. Это определяет необходимость формирования у будущих управленцев по качеству навыков в области технического регулирования и стандартизации, включающих разработку и внедрение методов технического контроля качества продукции и нормативной документации по его обеспечению на предприятии, участие в испытаниях продукции, проведение наблюдений и метрологических измерений.

Развитие способностей к техническому регулированию и стандартизации обеспечивается включением в образовательный процесс факультативного обучения «Контролер отдела технического контроля (ОТК)», содержанием которого предусмотрено изучение следующих тем: «Закон о техническом регулировании», «Закон о единицах измерения», «Стандартизация в сфере промышленного производства», «Стандартизация в СМК», «Технология разработки и применения технологического регулирования», «Технология разработки стандартов и нормативной документации», «Стандарты таможенного союза», «Метрологическое обеспечение машиностроительных производств», «Сертификация продукции и услуг».

Ключевым этапом инжиниринга является организационное моделирование процесса обеспечения качества. Развитие компетенций в области разработки функционально-структурных и информационных моделей рациональной организации систем

регулирования, управления и улучшения качества на серийных предприятиях происходит в ходе второй инжиниринговой практики (моделирующей).

На данном этапе инжиниринговой подготовки студенты определяют приоритетность целей инжиниринга, выявляют критерии реализации реинжиниринговых мероприятий (кадровых, финансовых, материальных и т.д.), разрабатывают варианты организационной структуры предприятия и соответствующих систем менеджмента, проводят прогнозирование экономической эффективности предложенной модели.

Процесс формирования у будущих управленцев по качеству способностей к обоснованию, защите, доказательности и эффективности внедрения предлагаемых управленческих решений осуществляется в результате выступления и презентации материалов на научно-исследовательском семинаре (конференции).

Результатом инжиниринговой подготовки выступает выпускная квалификационная работа бакалавра, основные положения которой представляются в виде программы качества производственного объекта.

Критериями оценки формирования компетенций бакалавров в ходе инжиниринговой подготовки выступают требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 221400.62 «Управление качеством» к уровню подготовки выпускника вуза, а также согласованные рекомендации представителей академического и профессионального сообществ к компетентности специалистов в области качества. В их числе:

1) способность к выбору и обоснованию управленческих решений в конкретных производственных ситуациях. Комплексное овладение методами практической деятельности менеджера по качеству, специалиста по качеству, аудитора и других должностных лиц;

2) способность к выявлению сильных и слабых сторон в процессе выполнения комплексного проблемного анализа деятельности предприятия;

3) способность к выработке рекомендаций по снижению производительных и непроизводительных затрат и повышению качества продукции;

4) способность к применению современных методов управления коллективом, методов мотивации и вовлечения персонала в процесс модернизации и интеграции производства;

5) способность к консультационному и организационному инжинирингу.

Таким образом, инжиниринговая подготовка бакалавров в области управления качеством производственных систем машиностроения, как инновационный элемент профессионального образования, позволяет максимально учитывать перспективные потребности работодателей и способствует более эффективному формированию готовности выпускников к инновационной деятельности и сведению к минимуму адаптационного периода молодых специалистов по управлению качеством.

Библиографический список:

1. Перспективы развития российского машиностроения. *Федеральный портал о городах России ProTown.com* Available at: <http://www.protown.ru/information/hide/4486.html>
2. Лактюшина О.В., Лысенко А.Н. Система управления инновационными процессами в машиностроении. *Вестник АГТУ. Сер. Экономика.* 2013; 1: 113-117.
3. Калита П. От процессов управления качеством – к целостной технологии непрерывного совершенствования организации. *Стандарты и качество.* 2001; 1: 40-44.
4. Токарев В. Кто ответит за качество: специалист по качеству? *Кадровик. Кадровое делопроизводство.* 2010; 12.
5. Горбашко Е.А. *Управление качеством и конкурентоспособностью.* Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУЭФ, 2005.
6. Что же такое инжиниринг? *Инжиниринг – роль в современной России.* Available at: http://www.enginrussia.ru/info/ponyatiya_i_opredeleniya/to_ge_takoe_inginiring
7. *Методические рекомендации по организации и проведению преддипломной практики и написанию дипломных работ для студентов V курса всех форм обучения по специальности 080507 Менеджмент организации.* Available at: <http://diss.seluk.ru/m-ekonomika/10058-2-metodicheskie-rekomendacii-organizacii-provedeniyu-preddiplomnoj-praktiki-napisaniyu-diplomnih-rabot-dlya-studentov-kursa-vseh.php>

References

1. Perspektivy razvitiya rossijskogo mashinostroeniya. *Federal'nyj portal o gorodah Rossii ProTown.com* Available at: <http://www.protown.ru/information/hide/4486.html>
2. Laktyushina O.V., Lysenko A.N. Sistema upravleniya innovacionnymi processami v mashinostroenii. *Vestnik AGTU. Ser. `Ekonomika.* 2013; 1: 113-117.
3. Kalita P. Ot processov upravleniya kachestvom – k celostnoj tehnologii nepreryvnogo sovershenstvovaniya organizacii. *Standarty i kachestvo.* 2001; 1: 40-44.
4. Tokarev V. Kto otvetit za kachestvo: specialist po kachestvu? *Kadrovik. Kadrovoe deloproizvodstvo.* 2010; 12.
5. Gorbashko E.A. *Upravlenie kachestvom i konkurentosposobnost'yu.* Sankt-Peterburg: Izd-vo SPbGU`EF, 2005.
6. Chto zhe takoe inzhiniring? *Inzhiniring – rol' v sovremennoj Rossii.* Available at: http://www.enginrussia.ru/info/ponyatiya_i_opredeleniya/to_ge_takoe_inginiring
7. *Metodicheskie rekomendacii po organizacii i provedeniyu preddiplomnoj praktiki i napisaniyu diplomnyh rabot dlya studentov V kursa vseh form obucheniya po special'nosti 080507 Menedzhment organizacii.* Available at: <http://diss.seluk.ru/m-ekonomika/10058-2-metodicheskie-rekomendacii-organizacii-provedeniyu-preddiplomnoj-praktiki-napisaniyu-diplomnih-rabot-dlya-studentov-kursa-vseh.php>

Статья поступила в редакцию 30.03.15

УДК 378

Abdurazakova D.M., PhD, Professor, Head of Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dean of Pedagogy and Psychology Faculty, Dagestan State Pedagogical University (Mahachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru
Mustafayeva Z.S., Cand. of Sciences (Philology), Associate Professor of Social Pedagogy and Social Work, Dagestan State Pedagogical University (Mahachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF TOLERANCE TO CHILDREN IN A DYSFUNCTIONAL FAMILY. In the article the problem of development of tolerance among the younger generation in a family is studied. Special emphasis is placed on the specifics of the development of tolerance to children in a dysfunctional family. The authors identified the main directions in the improvement of pedagogical and educational work with difficult families, which is targeted at the development of tolerant consciousness. The notion of tolerant consciousness is understood by the authors as a view of the position of the child as an active subject of the organization of educational and preventive work. In the course of the research the authors studied the organization of work with a family on the level of individual districts and educational institutions through the implementation of programs aimed at mobilizing of a neutralizing capacity of a family

environment. The researchers show that the organization includes a collective creative activity of pupils through pedagogical support in terms of institutions of additional education.

Key words: family, tolerant consciousness, dysfunctional family, prevention intolerances behavior.

Д.М. Абдуразакова, д-р пед. наук, проф., зав. каф. теории и методики обучения праву, декан факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timor2012@mail.ru

З.С. Мустафаева, канд. фил. наук, доц. каф. социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timor2012@mail.ru

РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ В НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СЕМЬЕ

В статье рассматривается проблема развития толерантного сознания у подрастающего поколения в семье. Особый акцент делается на специфике развития толерантного сознания детей в неблагополучной семье. Авторами были выделены основные направления совершенствования педагогико-воспитательной работы с неблагополучными семьями по развитию толерантного сознания: учёт позиции ребёнка как активного субъекта организации воспитательно-профилактической работы; организация работы с семьей на уровне отдельных микрорайонов и образовательных учреждений через реализацию программ, направленных на мобилизацию нейтрализующего потенциала семейной среды; организация включения в коллективную творческую деятельность учащихся через педагогическое сопровождения в условиях учреждений дополнительного образования.

Ключевые слова: семья, толерантное сознание, неблагополучная семья, профилактика интолерантного поведения.

Актуальной проблемой в современном обществе является развитие толерантности, толерантного сознания у подрастающего поколения. В условиях постоянных конфликтов, войн, проявления религиозного экстремизма толерантность должна стать необходимой составляющей в отношении к особенностям различных народов, наций, религий и сознательно формируемой моделью взаимоотношений людей. Основы толерантного сознания закладываются в семье, где ребёнок набирает опыт в сфере межличностных отношений. На развитие толерантного сознания оказывает влияние семья, семейное воспитание. Отметим, что изучению вопросов взаимодействия педагогического коллектива и семьи в вопросах развития толерантного сознания и становления толерантной позиции необходимо посвятить отдельное исследование. Не-

которые аспекты этой сложной проблематики были раскрыты в работах В.А. Караковского, В.И. Журавлева, Т.Б. Загоруля, С.В. Чистяковой и др.

Учёными подчеркивается взаимосвязь ценностного отношения к семье, её традициям и уровня развития толерантного сознания (см. табл. 1). Исследователи также отмечают возникающие в настоящий период опасности: формирования антиценностных отношений личности к такой важнейшей сфере жизнедеятельности, как создание и функционирование семьи; формирование интолерантности в неблагополучных семьях. «Под неблагополучной мы склонны понимать такую семью, в которой нарушена структура, обесцениваются или игнорируются основные семейные функции, имеются явные или скрытые дефекты воспитания, в результате чего появляются «трудные дети» [1].

Таблица 1

Взаимодействие ценностных ориентаций личности и её отношения к семье и уровня развития толерантного сознания

Ценности	Показатели повышения уровня толерантного сознания	Показатели снижения уровня толерантного сознания
Семья	уважение семейных традиций, гордость за своих предков	социальная беспочвенность, игнорирование ответственности
Родина	устойчивая гражданская позиция	социальное иждивенчество
Окружающий мир, экология	любовь к природе, бережное отношение к её богатствам	потребительское отношение к природе и её богатствам
Мирная жизнь	миротворчество и неприятие насилия	агрессивность
Труд	трудолюбие, стремление к творчеству	лень
Культура	Развитый интеллектуальный уровень, Воспитанность поведения Такт, развитая этическая система	хамство и вандализм
Знания	любопытность	невежество
Отношение к другим людям		
Человек как таковой (такой же, как Я сам)	гуманность	жестокость
Человек как Другой, как альтер-Эго (не Я)	альтруизм	эгоизм
Человек как Иной (не такой, как Я)	толерантность	национализм, расизм
Отношение к самому себе		
Я – телесное	забота о своем здоровье, стремление вести здоровый образ жизни	пристрастие к вредным привычкам
Я – душевное	самопринятие и душевное здоровье	комплекс неполноценности
Я – духовное	свобода как главная характеристика духовного бытия человека, включающая самостоятельность, самореализацию человека	несвобода личности

С учётом доминирующих факторов неблагополучные семьи можно условно разделить на две группы:

1) открытая форма неблагополучия – конфликтные, проблемные семьи, асоциальные, аморально-криминальные и семьи с недостатком воспитательных ресурсов (в частности неполные);

2) скрытая форма неблагополучия представляет собой внешне респектабельные семьи, не вызывающие нареканий среди общественности, однако ценностные установки и поведение родителей в них резко расходятся с общечеловеческими моральными ценностями.

Отличительной особенностью этих семей является то, что взаимоотношения их членов на внешнем, социальном уровне производят благоприятное впечатление, а последствия неправильного воспитания на первый взгляд не видны. Тем не менее, они оказывают деструктивное влияние на личностное формирование детей.

Для исследования особенностей педагогического регулирования процесса развития толерантного сознания особенно важно разработать точно направленные действия, учитывающие специфику прежде всего второй группы неблагополучных семей,

лерантного сознания не только учащихся, но и членов их семей [2].

В целом, можно заключить, что, так как влияние семьи на становление толерантной позиции ребёнка очень велико, педагоги, реализующие систему педагогического сопровождения развития толерантного сознания, в первую очередь должны решать проблему создания благоприятного эмоционального фона в семье и культурной семейной среды [3].

Начало работы по указанной проблеме нам видится в реализации комплекса мер по воплощению идеи гуманного отношения к детям, возрождение принципов «здорового семейного климата», творческой реализации всех членов семьи, как условия для оздоровления эмоциональной атмосферы, включающее объединение усилий заинтересованных организаций и ведомств, привлечение специалистов для организации реальной помощи семьям, использование средств массовой информации.

В результате экспериментальной работы было показано, что изменение уровней творческого проявления учащихся происходит в направлении от спонтанного, через устойчивый вид проявления к планируемому, как наиболее высокому уровню (данные обобщены в таблице 2).

Таблица 2

Динамика уровней творческого проявления учащихся в процессе коллективной деятельности

Этапы	Группа	Уровни		
		Спонтанный	Устойчивый	Планируемый
I	Экспериментальная	76	24	0
	Контрольная	70	30	0
II	Экспериментальная	31	48	21
	Контрольная	68	32	0
III	Экспериментальная	25	43	32
	Контрольная	61	30	9

в которой, как показывает практика, зачастую и формируются основы интолерантного поведения.

Профилактика интолерантного поведения основана на создании ситуации самореализации, самовыражения и самоутверждения. Органичное развитие толерантного сознания проходит прежде всего в условиях доброжелательной, психологически комфортной обстановки.

На основе анализа практического опыта нами были выделены основные направления совершенствования педагогико-воспитательной работы с девиантными детьми, подростками и неблагополучными семьями по развитию толерантного сознания: учёт позиции ребёнка как активного субъекта организации воспитательно-профилактической работы; организация работы с семьёй на уровне отдельных микрорайонов и образовательных учреждений через реализацию программ, направленных на мобилизацию нейтрализующего потенциала семейной среды; организация включения в коллективную творческую деятельность учащихся через педагогическое сопровождение в условиях учреждений дополнительного образования.

В работе по развитию толерантного сознания учащихся из неблагополучных семей на первый план выходят адаптирующая и социализирующая функции образовательных организаций.

Важно подчеркнуть, что для более эффективной реализации указанных функций с этим контингентом учащихся педагогам необходимо разработать личностно-ориентированные формы взаимодействия субъектов (детей, родителей, преподавателей) учреждения, обуславливающие повышение уровня развития то-

лерантного сознания, руководители которых ведут работу исключительно по линии заучивания материала занятий – танцевальных па, мелодий и слов песен, отработки технических приёмов в других областях художественного творчества.

Обобщение исследования динамики уровней творческого проявления учащихся в процессе коллективной деятельности (в % от общего числа учащихся в группе).

По результатам наблюдения, которое велось в течение 3 лет, за двумя группами коллективов – экспериментальной (где внедрялись все виды педагогического сопровождения, а также формировались соответствующие составляющие толерантного сознания) и контрольной (в которой не велась специальная работа по внедрению и развитию указанных компонентов, а действовала устоявшаяся схема ЗУН – «знания-умения-навыки») были выделены уровни творческого проявления учащихся, среди которых: начальный уровень определялся как спонтанный, более продвинутый как устойчивый, наиболее высокий – как планируемый уровень творческого проявления.

Результаты полученных данных показали, что в экспериментальной группе происходит постепенное, но уверенное продвижение к более высоким уровням творческого проявления, а в контрольной группе, если и происходят изменения, то они могут быть оценены как незначительные.

Таким образом, значительным для развития толерантного сознания детей является семья, в которой заключен мощный потенциал нивелирования социальных противоречий и напряжений.

Библиографический список

1. Целуйко В.М. *Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей*. Москва, 2003.
2. Абдуразакова Д.М. *Теоретико-методологические основы деятельности учреждений культуры и образования в развитии толерантного сознания молодежи многонационального региона*: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2009.
3. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования. *Педагогика*. 2002; 7: 3 – 13.

References

1. Celujko V.M. *Psichologiya neblagopoluchnoj sem'i: kniga dlya pedagogov i roditel'ej*. Moskva, 2003.

2. Abdurazakova D.M. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy deyatelnosti uchrezhdenij kul'tury i obrazovaniya v razvitiitolerantnogo soznaniya molodezhi mnogonacional'nogo regiona: avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk.* Moskva, 2009.
3. Gershunskij B.S. Tolerantnost' v sisteme cennostno-celevykh prioritetrov obrazovaniya. *Pedagogika.* 2002; 7: 3 – 13.

Статья поступила в редакцию 19.03.15

УДК 376.6

Agulina S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Work, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: agulina7@yandex.ru*

GENDER APPROACH TO SOCIAL LEARNING IN PROFESSIONAL SOCIO-PEDAGOGICAL ACTIVITY OF BACHELOR MAJORING IN SOCIAL WORK. The article explains the efficiency the gender approach to the social education of children, who find themselves in difficult life situations. The whole concept of this education viewed with reference to socio-pedagogical work of bachelors, whose major is social work. The basics of the gender approach to the social education of children is revealed by the author's definition of the gender approach as it is applied to the social learning. The paper also shows the relationship of gender differences in social learning with speech behavior and activities of the pupils and their impact on the effectiveness of the process of social teaching. The researcher characterizes the verbal behavior in communication of individuals with different gender identity. The author concludes that preparation of the bachelor of social work to carry out professional activities in educational institution of a special type actualizes the need to prepare for the implementation of the gender approach into their professional activities and, in particular, into social teaching.

Key words: gender approach to social learning, bachelor of social work, social knowledge and skills.

С.В. Агулина, канд. пед. наук, доц. каф. социальной работы ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский Федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: agulina7@yandex.ru

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К СОЦИАЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье даётся обоснование гендерного подхода к социальному обучению детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в социально-педагогической деятельности бакалавра социальной работы. Раскрывается сущность гендерного подхода к социальному обучению детей, дается авторское определение понятия «гендерный подход к социальному обучению». Раскрывается связь гендерных различий в социальном обучении с речевым поведением и деятельностью воспитанников и их влияние на результативность процесса социального обучения. Характеризуются речевые особенности поведения в общении личностей с различной гендерной идентичностью. Автор делает вывод, подготовка бакалавра социальной работы к осуществлению профессиональной деятельности в образовательных учреждениях особого типа актуализирует необходимость их подготовки к реализации гендерного подхода в своей профессиональной деятельности и, в частности, в социальном обучении.

Ключевые слова: гендерный подход к социальному обучению, бакалавр социальной работы, социальные знания и умения.

Социально-педагогическую теорию и деятельность логично рассматривать составной частью теории и практики социальной работы, когда речь идёт о защите интересов и профессиональной помощи детям и семьям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Поэтому бакалавр социальной работы должен быть подготовлен в социально-педагогическом отношении. Кроме этого, по нашему мнению, профессиональная деятельность бакалавра социальной работы требует от него умения реализовывать в своей деятельности гендерный подход, так как он взаимодействует не с абстрактным лицом, а с мужчиной (отцом) или женщиной (матерью), юношей или девушкой, девочкой или мальчиком. Данная точка зрения актуализируется еще и тем, что способность учитывать в профессиональной деятельности гендерный аспект характеризует уровень профессиональной управленческой культуры бакалавра социальной работы [1]. Исходя из этого положения, одним из элементов содержания гендерного подхода в оказании социально-педагогической помощи детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, является учет гендерных особенностей детей в их социальном воспитании и обучении.

Анализ научной литературы [2; 3] позволил сформулировать понятие «гендерный подход к социальному обучению», под которым мы понимаем такую организацию процесса социального обучения воспитанников, которая позволяет им усвоить социальные знания и сформировать социальные умения и навыки, обеспечивающие им успешную социализацию в обществе и социальную идентификацию по признаку пола, а также самореализоваться в этом процессе с присущими им индивидуальными и гендерными особенностями. В реализации этого подхода необ-

ходимо содействовать формированию неповторимой индивидуальности каждого воспитанника с учетом многовариантного фактора пола, влияющего на целенаправленный процесс усвоения им социальных знаний и формирования умений.

Процесс обучения ребёнка осуществляется, как правило, в учебном заведении и связан с усвоением академических знаний. Однако одновременно с этим происходит усвоение им систематизированных социальных знаний, умений, навыков, которые дополняют стихийно получаемый ребёнком социальный опыт. Это позволяет обеспечить ребёнку более успешное усвоение социальных ценностей, норм, установок и ролей, что в свою очередь, способствует его успешному социальному становлению. Так происходит с ребёнком психически и физически здоровым, растущим в нормальной семье, социальное становление, как и физическое и психическое развитие, которого происходит естественно, по известным законам. Однако, если ребёнку необходима специальная помощь в его социализации, то для усвоения социальных знаний и формирования социальных умений и навыков необходимо организовывать целенаправленный процесс социального обучения. При этом реализация гендерного подхода в социальном обучении требует опоры на природосообразные особенности мальчиков и девочек и на социальные и психолого-педагогические условия приобретения гендерных особенностей в их онтогенетическом развитии.

Применительно к социально-педагогической деятельности бакалавра социальной работы индивидуализация социального обучения необходима тогда, когда он работает, например, с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. А дифференцированный подход в социальном обучении возможен в

социальном приюте для детей и подростков, где в рамках организованной «домашней школы», дети могут объединяться в группы не только в соответствии с их уровнем обученности, но и с учетом уровня усвоенных социальных знаний и сформированных социальных умений и навыков. Эти подходы в социально-педагогической деятельности не являются взаимоисключающими, а наоборот, наполняют новым содержанием процесс социального обучения. Поэтому гендерный подход в социальном обучении необходимо рассматривать с двух позиций: как организацию процесса социального обучения, так и отбор содержания социального обучения. В первом случае проблема решается в процессе отбора форм, методов и приемов социального обучения с учетом гендерных особенностей воспитанников и их социальных проблем. Во втором случае – разработка программ социального обучения и составление заданий с учетом гендерного своеобразия и проблем социализации детей.

Гендерные различия в социальном обучении неразрывно связаны с речевым поведением и деятельностью, которые влияют на результативность процесса социального обучения. Для реализации гендерного подхода в социальном обучении бакалавру социальной работы необходимы знания не только о формировании речевого поведения у мальчиков и девочек, но и о том какую роль играет речь в социальном становлении ребенка. Развитие речи связано у ребенка с длительным и сложным процессом, в котором ребенок научается владеть формами того языка, в атмосфере которого он развивается. Вместе с языком ребенок незаметно для себя усваивает целую систему идей, понимания мира и человека в нем. Осваивая язык, ребенок осваивает народную культуру, социальный опыт и социальные традиции. Если ребенок не осваивает эти знания, то у него могут возникнуть сложности в понимании окружающей действительности, сложности интеграции его в общество. В таком случае необходимы специальные методики и технологии, в частности, социально-педагогические, позволяющие сформировать у него определенные знания и умения, способствующие освоению им социального опыта и интеграции его в общество. То есть речь идет о специально организованном социальном обучении, в достижении задач которого важную роль играет гендерный подход. Гендерная вариативность речевого поведения проявляется на различных уровнях языка: фонетическом, лексикограмматическом, семантическом. Исследования в этой области показали, что произношение у девочек более мобильно, они легче и раньше усваивают фонетические нормативы. Словарный запас у девочек превышает лексикон мальчиков, в их речи меньше грубых аграмматизмов. Сложности к чтению и письму у девочек появляются раньше и проявляются более активно, чем у мальчиков. Исследования доказывают, что на различия в вербальном поведении мальчиков и девочек влияет ряд факторов: биологических, физиологических, нейропсихологических, социальных и др.

Исследования в области педагогики и психологии [3; 4] доказывают, что гендерные различия формируются в результате воспитания мальчиков и девочек в разных социальных контекстах. Социализация детей в семье и школе происходит по половому признаку, в результате чего модель социализации мальчиков значительно расширяет их опыт, т.к. мальчикам предоставляется больше свободы для исследований, поощряется самостоятельность, любознательность. У девочек же сферы активности ограничиваются, попытки экспериментировать редко поощряются, акцент в воспитании переносится на послушание и правильное поведение – всё это, как правило, ограничивает опыт девочек. Познавательная деятельность юношей и девушек также имеет неодинаковые характеристики. Женское превосходство в вербальных функциях отмечается многими исследователями, но до сих пор причина превосходства девочек по речевым способностям по-прежнему неясна. Предполагается, что причинами могут быть более раннее созревание девочек, или функциональная асимметрия мозга, девочки играют в куклы, поэтому у них боль-

ше возможностей осваивать язык и практиковаться в нем. Однако и гендерный фактор социализации играет свою роль: гуманитарные предметы традиционно считаются более «женскими», и еще в школе девочек ориентируют в первую очередь на них [4, с. 189].

Существующие реальные различия в речевом поведении между мальчиками и девочками, требуют учитывать гендерный фактор при разработке специальных методик и технологий, позволяющих сформировать у ребенка, испытывающего сложности в процессе социализации, определенные знания и умения, которые способствовали бы успешному освоению им социального опыта. В связи с тем, что речь используется в качестве средства передачи информации, то бакалавру социальной работы в процессе социального обучения, необходимо учитывать гендерную вариативность речевого поведения воспитанников разного пола. Так как социальное созревание ребенка, развитие и формирование социальных умений и навыков лишь частично происходит в серьезном и деловом взаимодействии с окружающей средой и окружающими его людьми, то бакалавру необходимо помнить, что самое главное социальное развитие ребенка происходит в играх, с помощью которых дети знакомятся с различными социальными ролями, проникают в сущность взаимоотношений людей. Игровая деятельность в социальном обучении особенно важна для детей, лишенные естественных, обычных условий развития, или имеющих физические или психические недостатки. Так у воспитанников детских домов проблемы в социализации проявляются, прежде всего, в трудностях в овладении культурными, санитарно-гигиеническими навыками, в неумении общаться со сверстниками и взрослыми. Организуя занятия с воспитанниками интернатного учреждения, по развитию у них навыков общения, бакалавр социальной работы должен учитывать гендерные особенности речевого поведения девочек и мальчиков.

В частности, феминная личность характеризуется направленностью на создание гармоничных взаимоотношений, на поддержание равновесия в общении, на партнерство и взаимозависимость, на успешность в коммуникативной сфере. По сравнению с мужчинами они более гибки и открыты в отношении норм морали, интерпретация которых у них зависит от контекста ситуации. Для маскулинного субъекта общения характерна направленность на достижение социального успеха и на разрешение проблем. Мужской стиль общения с раннего детства выглядит большей степени соревновательным и конфликтным, чем женский, содержание совместной деятельности для мужчин важнее, чем индивидуальная симпатия к партнеру. Субъекту с андрогинной гендерной идентичностью свойственна направленность на установление баланса между сферой межличностных отношений и сферой достижений. Он отличается высокой эмпатичностью и высокой эмоциональностью в отношениях с партнером, и стремлением к успешности в различных областях жизнедеятельности. Бакалавр социальной работы, организуя занятия по развитию навыков общения у воспитанников, должен учитывать гендерные особенности коммуникации (как вербальные, так и невербальные) с целью решения поставленных задач.

Итак, в процессе физического и психического созревания, вхождения в социум, освоения социальных норм, ролей, позиций ребенок приобретает ценностные ориентации и социальные установки. Однако ребенку трудно оценивать и контролировать предлагаемые обществом и социумом нормы поведения, поэтому на социализацию детей большое влияние оказывают родители, родственники, специалисты, которые работают с детьми. В этой связи подготовка бакалавра социальной работы к осуществлению профессиональной деятельности в учреждениях, имеющих образовательно-воспитательные потребности, актуализирует необходимость их подготовки к реализации гендерного подхода в своей профессиональной деятельности и, в частности, в социальном обучении.

Библиографический список

1. Бурцева И.В. Становление управленческой культуры специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2007; 6: 51 – 52.
2. Агулина С.В. Гендерная составляющая социально-педагогической деятельности бакалавра социальной работы. *Вестник университета* (Государственный университет управления). 2013; 9: 256 – 260.
3. Константинова О.А. *Гендерный подход к обучению школьников*: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Саратов, 2005.
4. Бендас Т.В. *Гендерная психология*. Санкт-Петербург, 2006.

References

1. Burceva I.V. Stanovlenie upravlencheskoj kul'tury specialista. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2007; 6: 51 – 52.
2. Agulina S.V. Gendernaya sostavlyayuschaya social'no-pedagogicheskoy deyatelnosti bakalavra social'noj raboty. *Vestnik universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya)*. 2013; 9: 256 – 260.
3. Konstantinova O.A. *Gendernyj podhod k obucheniyu shkol'nikov*: avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Saratov, 2005.
4. Bendas T.V. *Gendernaya psihologiya*. Sankt-Peterburg, 2006.

Статья поступила в редакцию 16.03.15

УДК 371

Aybazova A.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachay-Cherkessian State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: tohchukoff@mail.ru

PROJECT METHOD IN TEACHING COMPUTER SCIENCE IN ELEMENTARY SCHOOL. The article shows the possibility of use of a project method in teaching Computer Studies in primary schools. The author concludes that the project-based method allows using all didactic educational opportunities in the class of Computer Studies. Thus it can be considered as one of the methods of problem-based learning, facilitating knowledge, as a method to teach independent thinking and activity, as a method, which gives the opportunity to teach a group interaction that is important for the socialization of students to shape the future professional skills in enterprise vocational training in computer science, starting with primary education. The author believes that the introduction of the technologies of project-based method into teaching is a step towards higher results in education. The modern situation, when the development of software tools and computing becomes more meaningful for the society, the work of teachers in a primary school must have a pragmatic basis and be based on building motivation in learning.

Key words: studying, project method, computer science, elementary school.

A.K. Айбазова, канд. пед. наук, доц. Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: tohchukoff@mail.ru

МЕТОД ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье показаны возможности метода проектов в преподавании информатики начальной школы. Автор делает вывод, что проектный метод позволяет использовать на уроке информатики все воспитательные дидактические возможности. При этом его можно рассматривать как один из методов проблемного обучения, способствующий активизации познания; как метод, позволяющий обучать самостоятельному мышлению и деятельности; как метод, дающий возможность обучать групповому взаимодействию, что важно для социализации обучающихся, для формирования будущих профессиональных навыков в предпрофессиональном обучении на информатике, начиная уже с начальной ступени образования.

Ключевые слова: обучение, метод проектов, информатика, начальная школа.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания и находиться в информационном пространстве, развивать критическое мышление. Метод проектов находится в области дидактики, частных методик, если он используется в рамках определенного предмета. [1].

Это совокупность приёмов, операций овладения определённой области практического или теоретического знания, в той или иной деятельности. Это путь познания, способ организации процесса познания. Поэтому, если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне осознанным, реальным, практическим, оформленным тем или иным образом. В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на итог, который получается при решении той или иной практической или теоретической значимой проблемы. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность – групповую, индивидуальную, парную, которые учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с групповым подходом к обучению. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется осязаемыми: если это практическая проблема – то конкретное её решение, если теоретическая – конкретный результат, готовый к внедрению.

В последнее время метод проектов становится в нашей стране не просто популярным, но и «модным», что вселяет вполне обоснованные опасения, ибо, где начинается диктат моды, там часто отключается разум. Метод проектов на самом деле может быть индивидуальным или групповым, но если этот метод, то он предполагает определенную совокупность учебно-познава-

тельных приемов. Они позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий обучающихся с обязательной презентацией этих результатов. Если же говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов по самой своей сути. Умение пользоваться методом проектов показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития обучающихся. Недаром эти технологии относятся к технологиям 21 века.

Говоря о проектном обучении, мы имеем в виду не только метод проектов, называемый нами «методом учебных проектов» для подчеркивания того, что проекты используются в образовательных целях. Под проектным обучением мы понимаем весь комплекс дидактических, психолого-педагогических и организационно-управленческих средств, позволяющих, прежде всего, сформировать проектную деятельность обучающихся, то есть научить школьника проектированию.

Учитель может подсказать новые источники информации или просто направит мысль учеников в нужную сторону для самостоятельного поиска. Но в результате ученики должны самостоятельно и совместными усилиями решить проблему, применив необходимые знания подчас из разных областей, получить реальный результат. Решение проблемы, таким образом, приобретает контуры проектной деятельности. Разумеется, со временем реализации методов проекта претерпела некоторую эволюцию. Родившись из идеи свободного воспитания, она становится в настоящее время интегрированным компонентом вполне разработанной системы образования. Но суть её остается прежней – стимулировать интерес ребят к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую ре-

шение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний [2].

Метод проектов – это комплексный обучающий метод, который позволяет индивидуализировать учебный процесс, дает возможность ученику проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности, проявить творчество при выполнении учебных заданий. Метод проектов в его сегодняшней реализации учителем информатики, нельзя считать технологией, так как он применяется для достижения определенных целей в комбинации с другими методами и приёмами.

Проект начинается с планирования. Традиционно все проекты делятся на межпредметные. Телекоммуникационные проекты чаще всего относятся к надпредметным. Общая тема проекта выбирается исходя из учебных и других задач педагога. Конкретная тема, данная учащемуся или группе, должна быть, по меньшей мере, с ним согласованной, а не просто дана, как приказ. Проект может быть рассчитан на один урок или на длительный срок. В первом случае в проекте могут участвовать только несколько обучающихся, в случае длительного проекта каждый учащийся или небольшая группа обучающихся получают отдельную группу в рамках общего проекта. Группы более трёх человек делать нецелесообразно – организация работы больших групп сталкивается с проблемами.

Педагог на уроке информатика выступает в роли консультанта, при этом ему помогают учащиеся начальной школы. Лучше всего, если уточнение постановки задачи учащиеся выполняют, для этого педагогу бывает достаточно ознакомить обучающихся с ранее выполненными проектами. Учитель обязательно должен результаты работы над проектом объявить в конце урока. Публичная защита является очень важной частью метода проектов, именно она позволяет учащимся обобщить и систематизировать знания, полученные в ходе работы.

Общая оценка за длительный проект, как правило, складывается из следующих локальных оценок: качество самой проектной работы, качество письменного отчета, оценка публичной защиты. Большинству обучающихся такая форма работы нравится, повышает их учебную мотивацию, и, как следствие, качество знаний.

Метод проектов сочетается с групповыми формами обучения, этот метод всегда предполагает решение какой-либо проблемы. Метод проектов в информатике характеризуется формированием навыков системного подхода к решению задач, появлением самостоятельности в процессе работы и установлением стиля общения между учеником как равноправного партнера.

Проектный метод позволяет использовать на уроке информатики все воспитательные дидактические возможности. При этом его можно рассматривать:

- во-первых, как один из методов проблемного обучения, способствующий активизации познания,
- во-вторых, как метод, позволяющий обучать самостоятельному мышлению и деятельности,
- в-третьих, как метод, дающий возможность обучать групповому взаимодействию, что важно для социализации обучающихся, для формирования будущих профессиональных навыков в предпрофессиональном обучении на информатике.

В процессе работы над проектом происходит тесное личностное взаимодействие учителя с учеником на принципах равного партнерства, общение старшего по опыту товарища с одновременным отсутствием диктата со стороны учителя и достаточной степени самостоятельности для ученика. Метод проектов вовлекает ученика в деятельность, где целью является получение интересного для обучаемого результата – результата работы над проектом – что является сильным мотиватором.

Осуществлять «деятельностный» подход к обучению и воспитанию можно с помощью метода проектов. На уроке информатика, с ярко выраженной практической направленностью, деятельностные формы обучения позволяют обучать предметной деятельности в процессе учебной деятельности. Под предметной деятельностью мы понимаем деятельность в пределах одной предметной деятельности. Для школьного предмета информатика область очерчивается содержанием преподаваемого предмета с его расширениями и углублениями при профилированном преподавании. Целью предмета учитель может ставить практический результат, получаемый с помощью компьютера, программных средств, программных пакетов, оболочек, которые каждый ученик может освоить сам в процессе обучения на уроке. Он дает возможность организовать эту деятельность в интересной для участника форме, целенаправленной на значимый для них результат – продукт коллективный, познавательный, творческой работы [3]. При этом практические знания превращаются в увлекательные, целенаправленные действия. Освоение программных средств и вычислительной техники становится более осмысленным, работа обучающихся осознанной, увлекательной, прагматически и познавательно мотивированной. В то же время метод проектов на уроке информатика – это метод организации группового обучения.

В процессе творческой проектной деятельности обучающиеся осуществляют групповое взаимодействие, предусмотренное по ходу выполнения проекта, что позволяет развить и воспитать важные социальные качества личности: способность работать в коллективе, взаимодействовать, помогать друг другу, трудиться на одну цель, совместно планировать работу и оценивать вклад и результаты работы каждого.

Библиографический список

1. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2000; 2.
2. Попов В.Б. *Турбо Паскаль для школьников. Версия 7.0*. Москва, 1991
3. Голуб Г.Б., Перельгина Е.А., Чуракова О.В. *Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования*. Самара, 2006.

References

1. Polat E.S. Metod projektov na urokah inostrannogo yazyka. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2000; 2.
2. Popov V.B. *Turbo Paskal' dlya shkol'nikov. Versiya 7.0*. Moskva, 1991
3. Golub G.B., Perelygina E.A., Churakova O.V. *Metod projektov – tehnologiya kompetentnostno-orientirovannogo obrazovaniya*. Samara, 2006.

Статья поступила в редакцию 13.03.15.

УДК 373

Alieva M.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General and Educational Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia)

Ahmedpashaeva K.A. Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General and Educational Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gadjiev82@mail.ru

THE DEFINITION OF LEVELS OF READINESS OF YOUNG PEOPLE TO SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY. The article aims at the study of awareness of students about the characteristics and conditions of self-educational activity, the attitude of students to the process of self-education and to identify the level of individual skills necessary for the implementation of self-education. The work describes experimental work, carried out to identify the level of readiness for the self-educational process. The authors' special attention

is paid not only to general pedagogical features and characteristics of self-education, but also to more narrow specific qualities, since in the research a completely new subject of "Basics of life safety" has been studied. The paper shows how much the problem of the research has been studied in science, describes the features of readiness for self-educational process among students, reflects on the modern children's preferences in reading and their capability to work with literature sources. The result of the paper includes the elaboration of levels of maturity for self-education.

Key words: self-education, motivation, levels of readiness, cognitive component, an active component.

М.Б. Алиева, канд. пед. наук, доц. каф. общей и педагогической психологии Дагестанского государственного педагогического университета

К.А. Ахмедпашаева, канд. пед. наук, доц. общей и педагогической психологии Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: gadjiev82@mail.ru

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЕЙ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье ставятся задачи изучить осведомлённость учащихся об особенностях и условиях самообразовательной деятельности, отношение учащихся к процессу самообразования и выявить уровень отдельных умений, необходимых для осуществления самообразования. Описана опытно-экспериментальная работа, проведённая с целью выявления уровня готовности подростков к процессу самообразования. Особое внимание уделено не только общепедагогическим особенностям и характеристики самообразования, но и более узким его специфическим качествам, поскольку речь в нашем исследовании шла о совершенно новом предмете, об «Основах безопасности жизни». Отражены исследования готовности подростков к процессу самообразования, их предпочтения и приобщённость к книге, определены уровни готовности.

Ключевые слова: самообразование, мотивация, уровни готовности, когнитивный компонент, деятельностный компонент.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. указывается на необходимость изменения методов обучения за счёт выделения тех из них, которые формируют практические навыки самостоятельной работы учащихся, поднимают функциональную роль и значение самообразования. Следует создать определённые психолого-педагогические условия для формирования готовности к нему, разработать технологии организации систематической работы по формированию умений и навыков самообразовательной деятельности. Важно дать учащимся базисные знания, которые позволили бы непрерывно в течение всей последующей жизни получать дополнительное образование и различные квалификации. Поэтому так востребованы сегодня российским обществом идеи формирования у школьников одной из самых доступных форм постоянного расширения и углубления знаний – самообразования.

«Самообразование – это вид свободной деятельности личности (социальной группы), характеризующийся её свободным выбором и направленный на удовлетворение потребностей в социализации, самореализации, повышении культурного, образовательного, профессионального и научного уровней, получения удовлетворения от реализации личностью ее духовных потребностей» [1].

Опытно-экспериментальная работа проводилась с целью выявления уровня готовности подростков к процессу самообразования. При отборе методик для изучения данной проблемы основывались на работах Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Н.М. Трофимовой, Е.И. Ерёминой и др. [2].

Нас интересовали не только общепедагогические особенности и характеристики самообразования, но и более узкие его специфические качества, поскольку речь в нашем исследовании

шла о совершенно новом предмете, который, требует новых подходов в его освоении в процессе самообразования. Речь идет об «Основах безопасности жизни» (ОБЖ).

В последние годы актуальность ОБЖ значительно повышается в связи с обострением внутренней ситуации и международного терроризма, соответствующими указаниями Президента России, законодательством, нормативными актами органов управления образованием [3].

Нами решались следующие частные задачи:

1. Изучить осведомлённость учащихся об особенностях и условиях самообразовательной деятельности (когнитивный компонент).
2. Изучить отношение учащихся к процессу самообразования.
3. Исследовать уровень отдельных умений, необходимых для осуществления самообразования (деятельностный компонент).

Важнейшими критериями оценивания, ответов учащихся стали когнитивный, эмоционально-мотивационный и действенно-практический, поведенческий компоненты.

Для исследования осведомлённости учащихся о приёмах самообразовательной деятельности использовалась анкета: «Какие из перечисленных учебных действий тебе известны, и используются в процессе самообразовательной деятельности?»

- 1) предварительная ориентировка в книге; 2) аннотирование; 3) конспектирование; 4) планирование учебного материала; 5) составление тезисов.

При оценке ответов каждый признанный вариант получал по одному баллу. Полученные данные отражены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты ответов на анкету об осведомленности в учебных действиях по самообразованию

Знания об учебных действиях	Знают и используют					
	5	4	3	2	1	Нет ответа
Предварительная ориентировка в книге, аннотирование, конспектирование, планирование учебного материала, составление тезисов	5	4	3	2	1	Нет ответа
Результаты	5%	5%	25%	35%	20	1%
Баллы	5	4	3	2	1	0
Степень владения знаниями, учебными действиями по самообразованию (по оценкам подростков 7-9 классов)						
Уровни	Высокий		Средний		Низкий	
Знания %	10		60		30	
Умения %	8		65		27	

Таблица 2

Предпочтения учащихся 7-9 классов в видах печатной учебной продукции по предмету
«Основы безопасности жизнедеятельности»

№	Наименование учебников	Баллы	Результаты	Ранг
1	Учебные пособия, учебники	5	80%	I
2	Периодическая печать	4	5%	II
3	Методические пособия и рекомендации	3	5%	II
4	Хрестоматии, сборники задач и упражнений	2	4%	III
5	Словари, справочники, энциклопедий	1	4%	IV
6	Не дали ответов	0	2%	

Опросы проводились в школах № 5, № 17, № 27 г. Махачкалы, мы анкетировали учащихся 7-9 классов по тому, что они уже имеют определённые навыки работы с книгой, остро нуждаются в помощи по данному направлению познавательной деятельности, а дальнейшая работа с ними позволяла эти умения и знания углубить.

Результаты показывают, что осведомлённость ребят о значимых признаках процесса самообразования выражено слабо. Лишь 10% из них были отнесены к высокому уровню, что показывает: лишь 10% учащихся знают перечисленные приемы работы с книгой и стремятся включить их в самообразовательную деятельность. Большинство подростков по степени владения знаниями и учебными действиями по самообразованию отнесены нами к среднему уровню, т.е. учащиеся этого уровня частично ставят перед собой задачи самообразования, но предпринимают мало попыток к овладению его приемами. К низкому уровню отнесены учащиеся, которые либо вообще не знают приёмов самообразования (нет ответа), либо знают не более одного учебного действия, т.е. учащийся не осознаёт значения самообразования и не стремится расширять свои знания и технику деятельности в этом направлении.

Так, учащимся предлагалось дома законспектировать статьи из журнала «ОБЖ. Основы безопасности жизни». Хотя задание выполнялось в русле самообразовательной деятельности, но одновременно оно предполагало и решение учебных целей в процессе самостоятельной работы. Решались также и дополнительные задачи личностно-деятельностного и социокультурного характера: помощь учащимся в самоопределении, а также формирование личности с патриотическим уровнем мышления, социальных потребностей и чувств.

Но главная исследовательская цель заключалась в том, чтобы дать оценку умению использовать конспекты в самостоятельной деятельности по самообразованию. Рекомендуемые нами статьи не были обязательными для учебной работы подростков, а входили в список дополнительной литературы. Оценки выставлялись следующим образом:

– Если учащиеся не всегда ставили акценты на наиболее главное в тексте, хотя понимали, что нужно суметь передать его содержание минимальным количеством слов, то получили 4 балла.

– Если учащиеся не могли выделить наиболее главное в статье, а передавали пространно содержание конспектируемого источника, то получали 2 балла.

– Если школьники не умели выделить существенный материал, не могли кратко передать содержание, а предпочитали передавать содержание статьи дословно, по источнику, то получали 1 балл.

– Если школьники вообще не давали ответа, то получали 0 баллов.

Анализ данных свидетельствует о том, что знания об умениях конспектировать книжный материал выражены недостаточно. По результатам конспектирования мы смогли осуществить дифференциацию учащихся на три группы:

1 гр. Учащиеся, получившие «4» и «5» баллов – высокий уровень;

2 гр. Учащиеся, получившие «3» и «2» балла – средний уровень;

3 гр. Учащиеся, получившие «1» и «0» баллов – низкий уровень.

К 1-й группе были отнесены лишь 8% учащихся, к среднему уровню (2-я группа) были отнесены 60% учащихся, к 3-й группе (низкий уровень) – 32%.

Информацию о предпочтениях печатной источниковедческой продукции нам дали ответы на вопрос: «Какие виды печатной учебной продукции по «Основам безопасности жизнедеятельности» ты предпочитаешь?». Результаты представлены в таблице 2.

Ответы на этот вопрос показывали, что подростки с недостаточным вниманием относятся к разнообразию источниковедческой продукции и при подготовке и изучении конкретных предметов предпочитают пользоваться в основном учебниками и учебными пособиями (80%). Конечно, преимущества учебников и учебных пособий заключаются в том, что в них учитываются целевые ориентиры и с их помощью решаются многие задачи: научные, познавательные, профессиональные. Однако столь узкая ориентация и отказ от других источников знания может привести к отставанию школьников в области той или иной науки, поскольку учебники, как правило, несколько отстают от открытий в области научного знания. И хотя предъявляется требование к учебнику – быть опережающим, оно, как правило, не соблюдается. Тем более, что при ответе на вопрос о мотивах, которые определяют круг чтения учащихся 7-9 классов, многие из них (42%), называли наряду с другими также мотивы профессионального самоопределения. Но наш опрос не подтверждает прогноз относительно кризиса книжной культуры и продукции. Да и особой конкуренции с другими, кроме учебников, источниками информации наши данные не подтверждают: лишь 5% учащихся используют методические пособия и рекомендации, 5% обращаются к периодической печати, 4% используют словари, справочники, энциклопедии, 4% обращаются к хрестоматиям, сборникам и т.д.

К сожалению, результаты опроса свидетельствуют о том, что подростки недостаточно осознают значимость использования различных источников в повседневной практической деятельности с целью получения учебной и научной информации по конкретному учебному предмету «Основы безопасности жизни». Ответы свидетельствуют и о том, что учащиеся не ориентированы на другие источники, у них не сформирован механизм ориентации на самообразование, не всегда осознают, что отказ от использования различных источников может привести в дальнейшем к трудностям в обучении и освоении учебных курсов в высшей школе.

По данным ответам можно заключить, что для повышения готовности учащихся 7-9 классов к самообразованию нужна поддержка и дополнительная практическая деятельность в этом направлении.

Наши данные соответствуют и мнениям психологов, что социальные мотивы хуже осознаются и оцениваются школьниками ниже, чем познавательные, что говорит о недостаточной их сформированности [4]. Это объясняется тем, что у современного подростка умственное и физическое развитие опережает его нравственную зрелость. Мы считаем, что и в этом направлении нужна дополнительная, специальная работа, ориентирующая учащихся на расширение круга чтения.

Но в целом исследование готовности подростков к процессу самообразования, их предпочтения и степень приобщённости к книге к концу обучения в среднем общеобразовательном учреждении свидетельствует о явно недостаточном уровне готовности; не сформирован механизм самообразования, преобладают прагматические мотивы, определяющие выбор чтения (подготовка к

уроку, к докладу, к экзамену, к контрольной боте, выполнение заданий учителя), а также ситуативные и релаксационные мотивы (25%), отказ от высокой оценки других, кроме учебников, источников. Снижен интерес к художественной литературе, что свидетельствует о недостаточно высоком проявлении уровня социальной мотивации чтения. Если интересы учащихся к профессиональной и учебной литературе достаточно высокие, то недооценивается поэзия, что в юношеском возрасте совершенно недопустимо и может привести к несформированности высоких целей и высоких идеалов. Тревожит и то, что лишь 3% учащихся 7-9 классов проявили интерес к произведениям этнорегиональных авторов.

Кроме этих особенностей широкого социокультурного масштаба исследование позволило выделить особенности, характеризующие связь самообразования с процессом образования, его автономные особенности, а также особенности в области преподавания курса «Основы безопасности жизнедеятельности». Этот курс предназначен для формирования сознательного

и ответственного отношения человека (в нашем исследовании – подростков) к вопросам личной безопасности окружающих, формирования основополагающих знаний и умений по оценке опасных ситуаций и т.д. Среди особенностей самообразования в области преподавания курса «Основы безопасности жизнедеятельности» такие, как значимость для личности информации о действиях в современных условиях чрезвычайных ситуаций, недостаточность учебников, учебных и научно-методических пособий по предмету, недостаточная информированность личности по проблемам безопасности жизни, для самозащиты и самопомощи. Одной из приоритетных особенностей, по нашему мнению, является адаптированность содержания к современным проблемам безопасности.

Исследование позволило рассмотреть самообразование не только как процесс передачи и восприятия знаний, но и как культурный феномен, который выполняет социокультурные, воспитывающие, развивающие прогрессообразующие функции.

Библиографический список

1. Алиева М.Б. *Формирование навыков самообразования у подростков в учебной деятельности*: автореферат ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2008.
2. Беспалько В.И. Стандартизация образования: основные идеи и понятия *Педагогика*. 1993; 5: 25-30.
3. *Основы безопасности жизнедеятельности*, 10 класс, А.Т. Смирнов, М.П. Фролов, Е.Н. Литвинов, Ю.Л. Воробьев. 2011.
4. Маслоу А. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург, 1999.

References

1. Alieva M.B. *Formirovanie navykov samoobrazovaniya u podrostkov v uchebnoj deyatel'nosti*: avtoreferat ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Mahachkala, 2008.
2. Bespal'ko V.I. Standartizaciya obrazovaniya: osnovnye idei i ponyatiya *Pedagogika*. 1993; 5: 25-30.
3. *Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti*, 10 klass, A.T. Smirnov, M.P. Frolov, E.N. Litvinov, Yu.L. Vorob'ev. 2011.
4. Maslou A. *Motivaciya i lichnost'*. Sankt-Peterburg, 1999.

Статья поступила в редакцию 15.03.15

УДК 371.162

Asadulaeva F.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Pedagogy of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Gadjiev82@mail.ru

Sulaeva I.M., teacher, Department of Pedagogy of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Gadjiev82@mail.ru

BASICS AND FEATURES OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AT SCHOOLS IN POLIETHNIC ENVIRONMENT. This paper addresses the problem of the organization of the educational process and creation of the most favorable conditions for the development of students' mental, moral, aesthetic and physical education schools, multi-ethnic environment. The major focus in the paper is the role and importance of the Russian language in primary education. The authors believe that the study of the role of the language is especially relevant at modern time, for the main task of the primary school in Russia is solving a problem of mental development, accelerated development of cognition of students. The authors describe distinctive characteristics of folk traditions (stories, songs, habits, customs, traditions of a people). The work proves that school pupils are able to acquire the national contents of works in ethnic oral traditions. The pedagogical experience of the researchers allows saying that the materials with a national component can be used for developing personal qualities of children such as brevity, respect, love for the motherland. The paper cites some basic ideas in pedagogy of K. D. Ushinsky.

Key words: primary school students, multiethnic environment, educational process, primary school teacher.

Ф.Р. Асадулаева, канд. пед. наук, зав. каф. педагогики начального образования ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Gadjiev82@mail.ru

И.М. Сулаева, ст. преп. каф. педагогики начального образования ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Gadjiev82@mail.ru

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛАХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЫ

В данной статье рассматривается проблема организация учебно-воспитательного процесса и создания наиболее благоприятных условий для развития учащихся умственного, нравственного, эстетического и физического воспитания в школах полиэтнической среды. Основное внимание в работе авторы акцентируют на роли и значении русского языка в начальном обучении, что особенно усиливается в нынешних условиях, когда главной задачей начальных классов становится задача умственного развития, ускоренное развитие умственных сил учащихся. Выделяются характерные особенности народных традиций (сказки, песни, нравы, обычаи, традиции народа). Утверждается, что учащиеся хорошо усваивают содержание произведений устного творчества.

Ключевые слова: младший школьник, полиэтническая среда, учебно-воспитательный процесс, начальная школа, учитель.

Главной задачей современной школы сегодня является создание наиболее благоприятных условий для умственного, нравственного, эстетического и физического развития учащихся. Поэтому развивающая функция обучения на современном этапе развития общеобразовательной школы выдвигается на первый план [1].

Интеллектуальное развитие младших школьников осуществляется, прежде всего, в процессе обучения. Обучение и развитие теснейшим образом взаимосвязано между собой. Успешное обучение невозможно без определённого уровня умственного развития. Однако правильно организованное обучение является главным фактором умственного развития.

Уже на первом этапе школьного образования, в начальных классах, должен происходить переход от мышления на уровне представлений к мышлению на уровне понятий. Учащиеся должны овладевать элементами теоретического мышления. А мышление теснейшим образом связано с речью.

Полноценная учебная деятельность невозможна без активности учащихся, без их интеллектуальной инициативы, предполагающей выход за пределы привычного подхода, поиск новых оригинальных средств и способов решения задачи. Приёмы и способы воздействия на ребёнка меняются в зависимости от его возраста, что объясняется качественными изменениями его интеллектуального развития.

В школах, где определенной части учащихся приходится учиться на языке, которым они слабо владеют, довольно часто встречаются факты, когда они имеют определённый уровень знаний, умений и навыков, но не имеют соответствующего умственного развития. Это объясняется тем, что по отношению к таким учащимся слабее срабатывают такие факторы развивающего обучения, как обучение на высоком уровне, быстрый темп изучения учебного материала, ведущая роль теоретических знаний. Наблюдения показали, что слабое умственное развитие части учащихся связано с тем, что в дошкольном возрасте они недостаточно подвергались воздействию своего национального языка. Это обстоятельство не всегда осознаётся родителями и руководителями образовательных учреждений. Итак, школьное обучение теснейшим образом связано с языком. На первом этапе образования в начальных классах обучение должно проводиться на родном языке, на котором они говорили и общались до школы. Об этом убедительно писали К.Д. Ушинский, Я.А. Коменский, и другие известные педагоги: «Родное слово есть основа всякого умственного развития и сокровищница всех знаний, с чего начинается всякое понимание, через него проходит и к нему возвращается» [2].

Роль и значение русского языка в начальном обучении особенно возрастает в современных условиях, когда главной задачей начальных классов становится задача умственного развития, ускоренное развитие умственных сил учащихся. Главным фактором умственного развития школьников является процесс обучения, активная учебная деятельность учащихся. А учебная деятельность чаще всего совершается в речевых действиях. С речью органически связан также важнейший элемент умственного развития – мыслительная деятельность.

В школах, где определённая часть учащихся владеет языком обучения, чаще чем в обычной школе, встречаются факты, когда учащиеся получают те или иные знания, умения и навыки, но не получают должного уровня умственного развития. Особенно в том случае, когда главные усилия учащихся сосредотачиваются на запоминании учебного материала, на репродуктивной деятельности. У них развивается память, но слабо развивается мышление. А развитое мышление – главный показатель умственного развития.

Учитель должен осознать, что трудности, возникающие в учебно-познавательной деятельности учащихся, зависят от их индивидуально-психологических особенностей. Часть учащихся, сравнительно легко овладевает, а другая категория слабо (те, которые до школы не получили должного уровня умственного развития, у которых оказалось замедленное мышление, слабая память, слабо развито произвольное внимание).

Учителю надо выявить таких учащихся, проанализировать особенности и трудности, возникающие в процессе реализации образовательной, воспитательной и развивающих функций обучения. Реальный успех в этом может быть, достигнут при условии, если учебный процесс будет организован с учетом реальных возможностей учащихся; необходимым элементом урока должна быть работа с текстом учебника, словарная работа, а также наглядность поможет узнать новое слово, его смысл и значение.

Особое внимание нужно уделять реализации развивающей функции обучения. При этом следует иметь в виду положение о том, что сама развитая речь является одним из важных показателей умственного развития.

К решению данной проблемы учитель должен подходить творчески. «Успех обучения и высокий уровень знаний, умений и навыков зависит от дифференциации и индивидуализации обучения, а также от внутренних, индивидуально-психологических особенностей ученика». Особенно важно, чтобы учитель хорошо знал современную методику обучения родному языку, знал поэтов, писателей, пишущих на родном языке, предания, устное народное творчество своего народа [3].

Работа учителя осложняется тем, что до школы дети в различной степени овладевают языком обучения и имеют различный уровень дошкольного умственного развития, растут и развиваются в разных социально-бытовых условиях.

Еще великий педагог К.Д. Ушинский обращал внимание на то, что родной язык – специфическая форма национальной культуры, несущая информацию из глубин веков, что овладение своим национальным языком необходимо для того, чтобы человек не потерял духовные связи с народом, к которому он принадлежит. Изучая родной язык, ребёнок пьет духовную жизнь из родимой груди родного слова, что, усваивая родной язык, ребёнок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но и бесконечное множество понятий, воззрений на предмет, множество мыслей, чувств, художественных образов [2].

В начальной школе учитель должен познакомить учащихся с историей и этнографией народа. Когда все это передается на родном ему языке, они приобретают совсем другой оттенок, воспринимаются более эмоционально, имеют национальную окраску, которая присуща только этому народу.

Сказки, песни, былины передают быт, нравы, обычаи, традиции народа рождает в детях движение души, мысли. Как показывает опыт работы национальных школ, учащиеся хорошо усваивают содержание произведений устного творчества, легко их пересказывают, употребляют в речи пословицы, поговорки, поэтические формы отдельных произведений, воспитывают в себе лучшие качества героев эпоса.

Народно-песенная позиция горцев разнообразна по жанру, но больше места в ней занимают эпические, исторические песни и др. Дети должны знать своих героев, свою историю и уметь это лаконично выражать на родном языке.

Народные традиции отражают прошлое, приобщают к культурным ценностям своей маленькой родины. Огромное значение в воспитании на идеях народной педагогики имеет родной язык каждой национальности. Поэтому, прежде всего, педагоги должны стремиться передавать потомкам сокровища родного языка. Благодаря родному языку учащиеся знакомятся с прекрасными произведениями устно-поэтического творчества, фольклором, имеющим не только историко-познавательную ценность, но и художественно-эстетическое воспитательное значение. Эти народные идеи в песнях, в произведениях определяют характер народа, психологию его.

Ученики на примерах традиционной поэзии своего народа, читая или слушая её на родном языке, ощутят: как велико значение и роль его во взаимодействии, взаимовлиянии национальных языков в изучении и приобщении к народным идеям, традициям, обрядам другой национальности. Семьи, где родители не говорят на своем родном языке, лишают своих детей культурного наследия своей нации, духовного богатства, что скрыто в родном языке. Как образно говорил К.Д. Ушинский, когда исчезает родной язык – народа нет более [2].

В родном языке выявляются и познаются национальная психология, характер народа, особенности его мышления, неповторимость и связи с прошлым своей маленькой родины. Начальная школа должна привить учащимся любовь к родному языку, к материнскому слову.

Функционирование и широкое распространение школ полиэтнической среды имеет свои позитивные стороны. При разумной организации работы совместное обучение детей разных национальностей благоприятствует сближению людей разных национальностей, развитию добрых отношений между ними. Позитивные результаты дает и организация обучения в этих школах на русском языке. Оно благоприятствует тому, что представители небольших народов имеют возможность обучения в любых вузах страны, приобретения любой специальности, приобщения к достижениям современной (мировой) культуры.

Более сложным для преодоления отставания оказываются трудности, связанные с реализацией развивающей функции обучения; в современных условиях эта функция является самой главной. Особенно значима эта функция для начальных классов. На реализацию этой функции в начальных классах ориентированы системы обучения, разработанные Л.В. Занковым, Д.Б. Элькониним, В.В. Давыдовым. У учащихся, слабо владеющих языком обучения, медленнее и хуже протекает процесс накопления знаний, развития кругозора, эрудиции. Дополнительные трудности у таких детей возникают в развитии мышления. Недостаточный запас слов, слабо развитая внутренняя речь не благоприятствуют овладению ими такими умственными операциями (действиями), как готовность анализировать, синтезировать, обобщать. Кроме того, немалые трудности возникают в формировании понятий. Зачастую они запоминают слова, обозначающие понятия, но не воспринимают сущность слов [4].

Особенно большие трудности в процессе реализации развивающей функции обучения возникают у тех учащихся начальных классов со смешанным национальным составом, которые до школы не овладевают своим национальным языком (он не играет роли родного языка) и по этой причине не получают соответствующего уровня умственного развития. Особенно сложным оказывается положение у той части учащихся, которые слабо овладели и языком обучения (русским языком). Для того чтобы предупредить такое явление, нужно предпринимать меры не только по ускоренному овладению ими русским языком, но и своим родным. Ускоренное овладение двумя языками приводит к двуязычию. Достижение должного двуязычия является одной из главных задач начальных классов со смешанным национальным составом учащихся.

Библиографический список

1. Бережнова Л.Н., Богословский В.И., Филиппова С.О., Гуйван Т.П., Малышева Е.В., Митин Е.А., Щеглов В.И. *Гуманитарные технологии в полиэтнической образовательной среде: предупреждение культурной депривации*. Санкт-Петербург: Книжный Дом, 2007.
2. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. *Избранные педагогические сочинения*: в 2-х т. Москва: Просвещение, 1974; Т. 1.
3. Адриенко М.А. *Формирование этнической толерантности у школьников в поликультурном пространстве начальной школы*. Available at: <http://knowledge.allbest.ru>
4. Занков Л.В. *Избранные педагогические труды*. Москва: Педагогика, 1990.

References

1. Berezhnova L.N., Bogoslovskij V.I., Filippova S.O., Gujvan T.P., Malysheva E.V., Mitin E.A., Scheglov V.I. *Gumanitarnye tehnologii v poli'etnicheskoj obrazovatel'noj srede: preduprezhdenie kul'turnoj deprivacii*. Sankt-Peterburg: Knizhnyj Dom, 2007.
2. Ushinskij K.D. Chelovek kak predmet vospitaniya. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*: v 2-h t. Moskva: Prosveschenie, 1974; T. 1.
3. Adrinenko M.A. *Formirovanie 'etnicheskoj tolerantnosti u shkol'nikov v polikul'turnom prostranstve nachal'noj shkoly*. Available at: <http://knowledge.allbest.ru>
4. Zankov L.V. *Izbrannye pedagogicheskie trudy*. Moskva: Pedagogika, 1990.

Статья поступила в редакцию 16.03.15

УДК 378

Afanasyev M.V., adjunct student, 1-year postgraduate school, St. Petersburg military Institute of Internal Troops of Ministry of Internal Affairs of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: 13maxik13@list.ru

THE IDEA OF MEDICAL PEDAGOGY AT THE STAGE OF ITS FORMATION IN THE HISTORY OF EDUCATION. The article focuses on the integration of medicine and pedagogy, the basics of pedagogical ideas and their role in the formation and development of pedagogical thought. Any process of formation indicates some transitional states, which are leading to shaping of things and phenomena, to the self-determination of natural and social systems, which will continue to evolve. From this perspective, the idea of medical pedagogy at the stage of its formation in the history of education is important for the analysis of the development in modern conditions. The researcher studies the professional and educational activity of famous medical doctors, such as N. I. Pirogov, G. A. Zaharjin, S. P. Botkin, V. Wund, P. Lesgaft. The paper considers the role of Pirogov's and Zaharjin's conception of medico-pedagogical education, which was worked out for the sake of protection of the nation's well being. The author observes the process of development of medical pedagogy in modern time.

Key words: idea, pedagogical idea, medical pedagogy, formation of transitional states.

M.V. Афанасьев, адъюнкт 1 курса адъюнктуры Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России, г. Санкт-Петербург, E-mail: 13maxik13@list.ru

ИДЕИ МЕДИЦИНСКОЙ ПЕДАГОГИКИ НА ЭТАПЕ ЕЁ СТАНОВЛЕНИЯ В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье акцентируется внимание на интеграции медицины и педагогики, раскрывается сущность педагогических идей и их роль в становлении и развитии педагогической мысли. Становление указывает на переходные состояния, ведущие к оформлению вещей и явлений, к самоопределению природных и общественных систем, которые в дальнейшем будут развиваться. С этих позиций идеи медицинской педагогики на этапе её становления в истории образования важны для анализа их развития в современных условиях.

Ключевые слова: идея, педагогическая идея, медицинская педагогика, становление как переходное состояние.

В историческом процессе развития образования сложилась междисциплинарная область, связывающая медицину с педагогикой. Междисциплинарность, как умение комплексного применения знаний, переноса методов из одной дисциплины в другую, задействована в исследованиях взаимозависимости психической (внутренней) и практической деятельности человека.

Выдвижение проблемы человека в качестве общенаучной коренным образом изменяет взаимосвязи между различными областями знаний. Проблемы соотношения социального и биологического в человеке, воспитания и обучения, как здорового ребенка, так и страдающего от хронического заболевания, развития его как личности и т.п. – целесообразно решать комплексно, в соответствии с достижениями в области человекознания [1].

Междисциплинарная область, включающая: медицинское просвещение населения, привитие в образовательных учреждениях элементарных навыков оказания медицинской помощи в ситуациях травматизации человека, педагогическую деятельность в медицинских учреждениях, педагогическую поддержку в восстановительном и санаторном лечении, получила название *медицинской педагогики*. Имеются и другие определения медицинской педагогики, которые эту междисциплинарную область в большей степени относят к сфере врачебной деятельности. В частности, «медицинская педагогика – междисциплинарная область теории и практики клинической психологии, возникшая на основании эмпирически подтвержденной эффективности специального обучения больных ...» [2].

В понимании медицинской педагогики отсутствует противоречие тому, что осуществляется одновременно лечение и обучение. Медицинская педагогика как междисциплинарная область и как составляющая системы педагогических наук имеет несколько направлений научной и практической деятельности медицинских и педагогических работников. Замысел статьи заключен в обосновании идей медицинской педагогики на этапе её становления в истории образования.

Становление – глубокая, многогранная философская категория. Становление – это движение к бытию, причастность к бытию, поступательный шаг к тому, чтобы быть. Становление еще не бытие того, что становится, а только движение к бытию. Аристотель подчеркнул главное: «ничто не может возникнуть из не-сущего». Поддерживая традиции Платона связывать становление со временем, С. Франк пишет: «Мы имеем в виду время, или становление. Если мы возьмем понятие конкретного в его специфическом и общеупотребительном значении, именно в отличие от абстрактного как вневременного, то мы можем сказать, что все конкретное стоит во времени или, вернее, протекает во времени, подчинено становлению в широком смысле этого слова» [3]. Очевидно, что становление входит в состав определений, характеризующих более широкие понятия бытия, движения, процесса, фиксирует некую вещь (организм, событие, идею), которой ещё нет, но она уже оказывает воздействие на окружающую среду, меняет совокупность условий и течение событий.

Становление педагогических идей могут предвдвять сами идеи, которые ещё не оформились, но уже оказывают воздействие на окружающую среду, на течение событий.

Педагогические идеи являются сложным историко-педагогическим явлением, находящимся в динамике и взаимодействии. Процессу формирования педагогических идей свойственны изменчивость и обновление. Содержательное наполнение идей представляет собой совокупность разных взглядов на одну и ту же проблему педагогической теории и практики и различные предложения, направленные на их решение.

В современном понимании идея – это «мысль, получившая концептуальное оформление» [4, с. 257]. Сущностная характеристика идеи в педагогике определяется как форма отражения идеального аспекта педагогической реальности. Идеальный аспект отображает не только нынешнее состояние реальности, но и указывает возможные направления её развития, обозначая, тем самым, ценность и практическую значимость.

Одна из идей начала оформляться с появлением школ и указывала на связь воспитания и развития. Эта идея шла из практики семейного воспитания, когда оно было основной формой социализации.

В XVII–XVIII веках человек стал рассматриваться как продукт биологической эволюции. На этом основании в педагогике был выдвинут принцип природосообразности. Дж. Локк (1632–1704) английский философ эпохи Просвещения стоял на позиции соответствия естественному ходу развития человеческой природы, что обеспечивает в процессе воспитания гармоничное развитие детей. Педагогические идеи И. Канта (1724–1804) складывались под влиянием взглядов Руссо. Он не раз подчеркивал, что ни одна из прочитанных книг не произвела на него большего впечатления, чем «Эмил, или о воспитании», так как социальная необходимость воспитания включает «величайшую тайну усовершенствования природы». Г. Песталоцци (1746–1827) важнейшим средством воспитания и развития человека считал труд, который развивает все природные силы и способности человека, делает его разносторонним и гармоническим формирует нравственность. Ф. А. Дистервег (1790–1866), принимая взгляды Песталоцци, выступил с защитой идеи общечеловеческого воспитания, исходя из которой он боролся против сословного подхо-

да к решению педагогических проблем. Важнейшим принципом воспитания вслед за Песталоцци считал природосообразность.

Таким образом, ещё одна педагогическая идея, которая направляла становление идей медицинской педагогики, отражала принцип природосообразности. И этот принцип получил воплощение в новых педагогических изысканиях.

На социальную обусловленность воспитания и образования указывал Ф. Шлейермахер (1768–1834). В первой половине XIX века заметно сказались на развитии педагогической мысли философские труды Г.В.Ф. Гегеля (1770–1831), который высоко оценивал преобразующую роль воспитания и отводил человеку роль творца и созидателя.

В качестве источника педагогических идей привлекались педагогические сочинения авторов XIX века, опубликованные в периодических изданиях [5] или отдельными изданиями [6]. Известными во второй четверти XIX века были книги князя П.Н. Енгальцева, популяризирующие педагогические идеи о необходимости связи физического и нравственного воспитания [7]. В книгах явно прослеживается забота о сохранении здоровья подрастающего поколения, имеются разъяснения о вредности наказаний.

Итак, идея взаимозависимости воспитания и развития не только поддерживается в историко-педагогическом процессе и истории образования, но и отражает идею сохранения здоровья в воспитании, а также подчеркивает влияние социальных условий на здоровье людей. Именно отмеченные педагогические идеи наиболее ярко проявились в период становления медицинской педагогики.

С середины XIX века актуализировалась проблема «Комплексного воспитания человека с учетом единства законов развития природы и общества» в условиях наметившейся интеграции естественнонаучных и гуманитарных исследований. Приверженцами этого направления решения проблемы были врачи и физиологи, психологи и педагоги В.М. Бехтерев, С.П. Боткин, В. Вундт, Г.А. Захарьин, П.Ф. Лесгафт, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, И.А. Сикорский и др. Вторая половина XIX века – период становления медицинской педагогики.

Н.И. Пирогов (1810–1881) и Г.А. Захарьин (1829–1897) первыми из врачей обосновали идею о необходимости медико-педагогического образования с целью выполнения гигиенических условий и «охранения народного здоровья». Пирогов в 1870 г. в отзыве «О трудах постоянной медицинской комиссии», что «одно пользование больных бесцельно без выполнения гигиенических условий... Земской медицине придется бороться с невежеством народных масс и видоизменить целые мировоззрения...». В связи с этим он рекомендовал медицинскому сообществу установить тесный союз со школой и «соединить образование фельдшеров с образованием учителей» [8, с. 436]. Как учёный, он был активным сторонником, прежде всего, профилактического направления медицины и народного просвещения. Все многочисленные исследования Н.И. Пирогова и практическая деятельность в области педагогики пронизаны одной мыслью: необходимо максимально обеспечить условия для беспрепятственного развития заложенных в человеке природных способностей, в том числе в периоды кризиса здоровья. Человек может мобилизовать свои силы для оказания себе помощи в выздоровлении.

Г.А. Захарьин рассматривал организм как целостную систему, а болезнь – как результат неблагоприятного воздействия внешней среды. Считал, что надо лечить не болезнь, а больного. Он доказывал, что там, где гигиена отсутствует, где не принимают предупредительных мер, там врачебная помощь будет только призрачной.

К.Д. Ушинский (1824–1870) неоднократно проводил аналогии между педагогикой и медициной в деятельности умелого врача и опытного педагога, подчеркивал, что если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях.

Анализируя процесс интеграции медицинского и педагогического образования на этапе становления медицинской педагогики, нельзя не отметить вклад ученых в диагностику – изучение состояний, свойств и резервов человека, позволяющее индивидуально работать с ним в целях его воспитания, обучения, профилактики и лечения. Научные работы В. Вундта (1832–1920) были посвящены физиологии человека. В 1863 году вышла в свет книга «Лекции о душе человека и животных», в 1873 году – «Основы психофизиологической психологии», в которых он обосновывал значение психологического исследования для выявления проблем развития человека.

Умело совмещал в своей деятельности медицину, физиологию, психологию, педагогику С.П. Боткин (1832–1889) – врач, ученый и общественный деятель. Его идеи были сосредоточены на восприятии взаимоотношений организма и внешней среды, целостности организма и его изменчивости, происхождения психической деятельности человека. Главнейшей задачей практической медицины и педагогики он считал предупреждение болезни, а не ее лечение.

Идеи Боткина были близки П.Ф. Лесгафту (1837–1909) – биологу, анатому, педагогу, врачу, создателю научной системы физического воспитания. Человек им всегда рассматривается как целостный организм и личность одновременно. «Отсюда вытекают сложнейшие вопросы взаимосвязей умственного, нравственного, эстетического и физического развития и взаимовлияний соответствующих им аспектов воспитания» [9].

И.А. Сикорский (1842–1919) – русский ученый-психолог, теоретик национализма, активный общественный деятель. Наличие медицинского образования, знание педагогики и психологии позволяли ему определять проблем детского развития и

разрабатывать практические рекомендации для воспитания и обучения. В качестве основного фактора воспитания он рассматривал интеграцию школы, семьи, психологической помощи и медицины

Особый интерес представляют научные взгляды и идеи В.М. Бехтерева (1857–1927). Отличительная черта его концепции – антропологическая ориентация, аналитически раскрыл понимание «больной и здоровый человек». «Впервые в отечественной науке глубоко и полно было обосновано представление о человеке как биосоциальном существе» [10]. Будучи специалистом в области анатомии, гистологии, морфологии и физиологии мозга, психо- и невропатологии, психологии и педагогики, Бехтерев впервые ввел понятие *медицинская педагогика* [1].

Таким образом, начальный этап интеграции медицинского образования с педагогическим характеризуется стремлением ученых к междисциплинарному знанию о человеке. Проблема человека как предмета воспитания, развития и сохранения здоровья потребовала изыскания возможности педагогического, психологического и медицинского приложения.

Библиографический список

1. *Медицина и педагогика на пути интеграции*. Реферат. Московская Медицинская Академия им. И.М. Сеченова. Available at: xreferat.ru/71/5609-1-medicina-i-pedagogika
2. *Информационный ресурс*: Available at: pedagog/medicinskaya-pedagogika
3. Франк С.Л. *Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии*. Москва: Правда, 1990.
4. Современный словарь по педагогике. Сост. Е.С. Репачевич. Минск: «Современное слово», 2001.
5. Давыдов И.И. О согласовании воспитания с развитием душевных способностей. *Русский педагогический вестник*. 1834; № 10, Т. 6.
6. Афонасьев А.Ф. *Мысли о воспитании*. Санкт-Петербург, 1846.
7. Енгальчев П.Н. *Словарь добродетелей и пророков, с прибавлением некоторых достопамятных происшествий* Санкт-Петербург: Типография Департамента Народного Просвещения, 1828.
8. *Большая медицинская энциклопедия*. Москва, 1962; Т. 24.
9. Лесгафт П.Ф. *Избранные Труды*. Сост. И.Н. Решетень. Москва, 1987.
10. Бехтерев В.М. *Проблемы развития и воспитания человека*. Под ред. А.В. Брушлинского, В.А. Кольцовой. Москва; Воронеж, 2007.

References

1. *Medicina i pedagogika na puti integracii*. Referat. Moskovskaya Medicinskaya Akademiya im. I.M. Sechenova. Available at: xreferat.ru/71/5609-1-medicina-i-pedagogika
2. *Informacionnyj resurs*: Available at: pedagog/medicinskaya-pedagogika
3. Frank S.L. *Nepostizhimoe. Ontologicheskoe vvedenie v filosofiyu religii*. Moskva: Pravda, 1990.
4. *Sovremennyy slovar' po pedagogike*. Sost. E.S. Repacevich. Minsk: «Sovremennoe slovo», 2001.
5. Davydov I.I. O soglasovanii vospitaniya s razvitiem dushevnyh sposobnostej. *Russkij pedagogicheskij vestnik*. 1834; № 10, Т. 6.
6. Aftonas'ev A.F. *Mysli o vospitanii*. Sankt-Peterburg, 1846.
7. Engalychev P.N. *Slovar' dobrodetel'ej i prorokov, s pribavleniem nekotoryh dostopamyatnyh proisshestvij* Sankt-Peterburg: Tipografiya Departamenta Narodnogo Prosvescheniya, 1828.
8. *Bol'shaya medicinskaya `enciklopediya*. Moskva, 1962; Т. 24.
9. Lesgaft P.F. *Izbrannye. Trudy*. Sost. I.N. Resheten'. Moskva, 1987.
10. Behterev V.M. *Problemy razvitiya i vospitaniya cheloveka*. Pod red. A.V. Brushlinskogo, V.A. Kol'covoj. Moskva; Voronezh, 2007.

Статья поступила в редакцию 11.03.15

УДК 371

Bagirova Z.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: zagidat2010@yandex.ru

MANAGEMENT CULTURE OF THE HEAD IN A SECONDARY SCHOOL: STRUCTURE AND CONTENTS. The research paper presents some theoretical approaches to the understanding of culture as an integral part of the common culture of humanity, expanded view of the role and importance of the management culture in the activities of Director of contemporary educational institutions. The author reveals the main structural components of the management culture of Director of a modern school, identifies the barriers to effective management of educational institutions. The article also shows the main personal characteristics of a leader, which contribute to the effectiveness in administrative work. The author comes to the conclusion that in modern conditions only systematic, comprehensive approach to successfully manage an educational institution, to ensure high efficiency of training and education, the goals to be met. The research helped to differentiate *socioeconomic* (authoritarian style, collapse of moral values, problems in economy), *social* (low educational level of the society, underfunding of educational system by the state, teachers go into business) and *psychological barriers* (low psychological culture, lack of a net of psychological assisting institutions) that hinder management in schools.

Key words: culture management, head of secondary school, personal characteristics of a director.

З.К. Багирова, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,
E-mail: zagidat2010@yandex.ru

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

В статье представлены некоторые теоретические подходы к пониманию культуры управления как составной части общей культуры человечества, расширены представления о роли и значении управленческой культуры в деятельности директора современного образовательного учреждения. Автор раскрывает основные структурные компоненты управленческой культуры директора современной школы, обозначает барьеры, препятствующие эффективному управлению образовательными учреждениями. В статье также показаны основные личностные характеристики руководителя, которые способствуют эффективности его работы. При этом автор приходит к выводу, что в современных условиях только системный, комплексный подход позволяет успешно управлять образовательным учреждением, обеспечивать высокую эффективность обучения и воспитания, реализацию намеченных целей.

Ключевые слова: культура управления, руководитель общеобразовательной школы, личностные характеристики руководителя.

В соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» система образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должна быть направлена на развитие личности выпускника, на создание условий для его самоопределения и самореализации. Тем самым, во всей системе российского образования встает задача поиска новых подходов к управлению образовательными учреждениями для решения задач, которые ставят перед школой сегодня государство и общество.

В этой связи возникает вопрос о выявлении основных требований к современному руководителю, а также о выявлении факторов, неблагоприятно сказывающихся на эффективность управления.

Управленческая культура руководителя образовательного учреждения – это комплекс управленческих знаний, умений и опыта, а также профессионально значимых личностных качеств лидерской и творческой направленности. При этом мастерство управления заключается, прежде всего, в умении выбирать наиболее эффективные для данного конкретного момента времени и сложившихся обстоятельств методы управленческой деятельности.

Важным моментом является тот факт, что помимо наличия у руководителя профессионального образования, особое значение имеет его способность к постоянному повышению эффективности профессиональной деятельности путём изменения своего поведения, к постоянному развитию управленческих способностей. В соответствии с новыми требованиями,

предъявляемыми к современной школе в условиях реформирования системы образования, эффективный руководитель должен помнить, что сразу овладеть этими способностями невозможно. Формирование новых востребованных способностей и развитие уже имеющихся должно происходить на протяжении длительного отрезка времени, фактически на протяжении всей профессиональной управленческой деятельности при чередовании периодов обучения (повышения квалификации, самообучения) и практической деятельности. Большое значение в деятельности профессионального руководителя имеют факторы опыта, умения импровизировать в своей деятельности, находить творческие и оптимальные решения, адаптироваться к любым изменениям.

Выделим основные личностные характеристики руководителя, которые способствуют эффективности его работы (рис. 1)

Основными компонентами управленческой культуры можно считать следующие:

- наличие знаний для успешной деятельности; понимание значений этих знаний для практики;
- набор операционных умений;
- владение алгоритмами решения трудовых задач;
- способность творческого подхода к профессиональной деятельности.

При формировании образовательной политики в области повышения управленческой культуры необходимо решение следующих задач: обеспечение эффективного взаимодействия городских, районных органов управления образованием с об-



Рис. 1. Основные личностные характеристики эффективного руководителя

Основные барьеры, препятствующие эффективному управлению образовательными учреждениями

социально-экономические	социальные	психологические
преобладание авторитарного стиля руководства во многих сферах общества; крах многих социальных и духовных ценностей; проблемы в экономике и т.д.	недостаточно высокий социальный статус образования в обществе; остаточный принцип финансирования образования; переход первоклассных специалистов- предметников в сферу бизнеса в связи с необходимостью «выживания» в условиях экономической нестабильности в стране	низкий уровень психологической культуры педагогов и управленцев; отсутствие разветвлённой сети психологических служб, как в системе среднего образования, так и в других отраслях; недостаточная ориентация общественного сознания в целом на необходимость психологического обеспечения жизнедеятельности людей и психологической защиты и т.д.

разовательными учреждениями и, непосредственно, с их руководителями, укрепление информационно-технической, материальной и учебно-методической базы системы повышения квалификации управленческих кадров.

В то же время учёными выявлены три основные группы барьеров, препятствующих эффективному управлению образовательными учреждениями на основе демократических принципов (табл.1).

Повышение квалификации ещё не гарантирует качественно-го управления, но существенно повышает потенциальные управленческие возможности руководителей. Однако, даже в условиях функционирования в сложной экономической, социальной ситуации в стране, руководитель образовательного учреждения может быть оптимально результативен. Выделим ведущие факторы эффективного функционирования образовательного учреждения при оптимальном управлении: знание и согласованное видение главных проблем школы; владение руководителем технологией освоения новшеств; создание условий, мотивирующих коллектив к достижению максимально возможных оптимальных результатов; создание условий, позволяющих обеспечить высокую степень удовлетворённости участников образовательного процесса результатами деятельности; организация своевременной информированности педагогов и учащихся о результатах совместной деятельности; соответствие выбранной миссии школы образовательным потребностям учащихся и образовательным интересам социума; соответствие ценностей, норм, традиций, школьной культуры философии школы, ценностям и целям её развития; принятие школьным коллективом общих целей совместной деятельности; осознание педагогами развития как важнейшей цен-

ности; согласованное понимание нынешних требований к школе и их изменения в будущем.

Следует отметить, что нет и не может быть каких-то абсолютных, универсальных методов руководства, пригодных на все случаи жизни, безотказно действующих в любых ситуациях. Ведущими в работе руководителя образовательного учреждения должны быть методы стимулирования. При этом особую роль играет социальное и моральное стимулирование, использование методов убеждения. Руководитель образовательного учреждения должен всегда помнить о том, что он, прежде всего педагог, учитель учителей, умелый и тактичный воспитатель.

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что для руководителя современной школой характерны:

- ориентация руководителя на развитие образовательного учреждения в целом, членов педагогического коллектива и на саморазвитие;
- учёт и удовлетворение потребностей всех участников образовательного процесса;
- ориентация на развитие индивидуальности школы;
- соответствие системы управления особенностям школы и её социального окружения;
- опора на научные знания, теорию современного менеджмента в образовании;
- восприятие школы как целостной социальной и образовательной организации

Таким образом, в современных условиях только системный, комплексный подход позволяет успешно управлять образовательным учреждением, обеспечивать высокую эффективность обучения и воспитания, реализацию намеченных целей.

Библиографический список

1. Алексеева Т.А., Рекичинская Е.А. Управленческие инновации в гимназии. *Педагогическое обозрение*. № 10 (85).
2. Астафьева Н.Е., Кузнецов С.В. Управление образованием в условиях модернизации. *ПЕДСОВЕТ.ORG*: материалы 15-го Всероссийского интернет-педагогического совета. Available at: <http://pedsovet.org/forum/index.php?showtopic=324&mode=threaded&pid=50831>

References

1. Alekseeva T.A., Rekichinskaya E.A. Upravlencheskie innovacii v gimnazii. *Pedagogicheskoe obozrenie*. № 10 (85).
2. Astaf'eva N.E., Kuznecov S.V. Upravlenie obrazovaniem v usloviyah modernizacii. *PEDSOVET.ORG*: materialy 15-go Vserossijskogo internet-pedsoveta. Available at: <http://pedsovet.org/forum/index.php?showtopic=324&mode=threaded&pid=50831>

Статья поступила в редакцию 17.03.15

УДК 378

Borokova I.D., postgraduate, Karachay-Cherkessia State University n.a. U.D. Aliev (Cherkessk, Russia),
E-mail: ina.tlisova.77@mail.ru

MATHEMATICAL EDUCATION AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF TECHNOLOGICAL THINKING IN BACHELORS MAJORING IN SOCIAL WORK. This article discusses the approach to the development of technological thinking by means of mathematical education among bachelors, whose major is social work. Characteristics of technological activity in social work as an activity, procedure, implementation of which is feasible, are most effective in the presence of a professional advanced technological thinking. The necessity of application of mathematical education with the purpose of development of technological thinking in the bachelor of social work is stated. The author concludes that the educational sphere of "Mathematics" acts as a subject of general education, the main objective of which is intellectual education, development of human thinking necessary for free and painless adaptation of it to the conditions of life in the modern society, as well as the effective exercise of the professional activity. The paper gives main ideas that define the meaning of technological type of thinking.

Key words: technological activity, technological process, technological thinking, mathematical education, bachelor of social work.

И.Д. Борокова, аспирант, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, г. Черкесск,
E-mail: ina.tlisoa.77@mail.ru

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БАКАЛАВРА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье рассматривается подход к развитию технологического мышления бакалавра социальной работы средствами математического образования. Дается характеристика технологической деятельности в социальной работе как деятельности процессуальной, осуществление которой осуществимо наиболее эффективно при наличии у специалистов развитого технологического мышления. Обосновывается необходимость применения математического образования с целью развития технологического мышления у бакалавра социальной работы. Автор делает вывод, что Образовательная область «Математика» выступает именно как предмет общего образования, ведущей целью которого является интеллектуальное воспитание, развитие мышления человека, необходимого для свободной и безболезненной адаптации его к условиям жизни в современном обществе, а также эффективного осуществления профессиональной деятельности.

Ключевые слова: технологическая деятельность, технологический процесс, технологическое мышление, математическое образование, бакалавр социальной работы.

Технологическая деятельность – деятельность процессуальная, характеризующаяся сменой содержания, форм, методов, которые циклично повторяются при решении каждой новой задачи в социальной работе. Содержание такого цикла (от возникновения задачи до её решения) есть технологический процесс, сущностной характеристикой которого является устойчивая, повторяющаяся, последовательная во времени смена содержания деятельности с единым замыслом. Технологическая задача социальной работы заключается в выявлении социальной проблемы, а также в своевременном корректировании действий социального работника и поведения объекта социальной работы с помощью имеющегося в распоряжении социальных служб инструментария и средств для оказания социальной помощи.

Осуществление технологического процесса в профессиональной социальной работе невозможно без технологического мышления, характеризующегося некоторыми интеллектуальными способностями человека при решении профессиональных задач, таких как: богатство понятий, способность комбинировать, рассуждать, устанавливать логические связи, способности внимания и сосредоточенности, способность к анализу, прогнозированию, к переосмыслению результатов и причин событий и др. Это форма интеллектуальной деятельности, направленной на поиск (конструирование) принципов построения системы действий по решению профессионально-технологических задач.

Анализ, имеющихся в педагогической науке подходов к рассмотрению сущности и особенностей технологического мышления [1; 2; 3], позволил нам дать собственное определение данному понятию. Мы полагаем, что технологическое мышление бакалавра социальной работы – это мыслительная способность к преобразованию объектов социальной действительности, в основе которой лежит рациональное решение социальной проблемы как сложной познавательной задачи, решение которой приводит к существенным теоретическим или практическим результатам.

В квалификационной характеристике выделяются следующие профессионально-важные интеллектуальные свойства мышления профессии «Социальный работник»: абстрактность (абстрактные образы, понятия) мышления; аналитичность (способность выделять отдельные элементы действительности, способность к классификации) мышления; понятийное мышление; предметность (объекты реального мира и их признаки) мышления; стратегическое мышление; творческое мышление.

Теоретический анализ социальных фактов и явлений включает в себя: вычленение факта или явления и его обособление от других; установление состава элементов данного факта или явления, раскрытие содержания и выделение роли каждого из элементов; демонстрация связи данного элемента с другими элементами; проникновение в процесс развития целостного явления; определение места данного явления в социуме.

Сформированность технологического типа мышления лежит в основе обобщенного умения мыслить рационально, которое при решении конкретной задачи социальной работы складывается из следующих частных умений: расчленять социальные явления на составляющие элементы (условия, причины, мотивы,

стимулы, средства, формы проявления и пр.); осмысливать каждое социальное явление во взаимосвязи со всеми другими социальными явлениями, имеющимися в социуме; находить в теории социальной работы идеи, выводы закономерности, адекватные логике рассматриваемого социального явления; правильно диагностировать социальное явление; вычленять основную социальную задачу (проблему) и определять способы её оптимального решения. Если профессиональную социальную работу рассматривать как решение определенных задач, то такой подход предполагает развитие следующих когнитивно-интеллектуальных умений: распознавание практических проблем; их формулировка; перевод проблемы в форму задачи; соотношение с контекстом полученной системы знаний; анализ и оценка результата.

Математическое образование, по нашему мнению, может являться важнейшим средством формирования технологического мышления у бакалавра социальной работы. Одной из отличительных характеристик реализации компетентного подхода в вузе является актуализация междисциплинарного взаимодействия учебных дисциплин основной образовательной программы. «Современная система образования (...) вполне закономерно подошла к задаче введения в содержание подготовки специалистов знаний из других, смежных областей. Новая тенденция в содержании образования – интердисциплинарность» [4, с. 258]. «На формирование профессионального технологического мышления студента, – пишут В.П. Овечкин, Я.В. Чуб, – могут оказывать существенное влияние практически все учебные дисциплины основной образовательной программы подготовки специалиста...» [5, с. 142].

Мы разделяем позицию М.А. Холодной, согласно которой целью математического образования является интеллектуальное воспитание, заключающееся в обогащении ментального (умственного) опыта каждого обучающегося. «Обогащение» означает, во-первых, формирование основных компонентов ментального опыта, обуславливающих продуктивность интеллектуального поведения и, во-вторых, рост индивидуального своеобразия склада ума («Обогащение» означает, во-первых, формирование основных компонентов ментального опыта, обуславливающих продуктивность интеллектуального поведения и, во-вторых, рост индивидуального своеобразия склада ума М.А. Холодная подразумевает формирование способностей анализировать, сравнивать, обобщать, учитывать причинно-следственные отношения, исследовать, систематизировать свои знания, обосновывать собственную точку зрения, порождать новые идеи и т. д., осознавать предпочитаемые способы познания. «Для полноценного интеллектуального развития, – пишет И.Ф. Шарыгин, – ... необходима полноценная интеллектуальная пища, каковой и является математика» [7, с. 189].

М.М. Миншин стоит на позиции развития культуры мышления в процессе изучения математики, отмечая, что прочное усвоение математических знаний невозможно без целенаправленного развития мышления и поэтому развитие мышления обучающихся – одна из основных задач математического обучения [8]. Большинство учёных придерживаются точки зрения, согласно которой изучение математики дает универсальный образец рационалистического анализа, предполагает познание опреде-

ленной формы мышления, поскольку является интеллектуальной формой для отражения действительности.

Учебная дисциплина «Математика» изучается бакалаврами социальной работы в первом семестре 1-го курса в объеме 180 часов. Она входит в базовую часть математического и естественнонаучного цикла профессиональной подготовки. Фактически с этой дисциплины начинается процесс развития технологического мышления, так как именно математика закладывает необходимую основу для развития способности к рационально-логической мыслительной деятельности, необходимой для преобразования объектов социальной действительности. Главной задачей обучения математике становится не только изучение основ математической науки как таковой, а общеинтеллектуальное развитие – формирование у студентов-бакалавров социальной работы – в процессе изучения дисциплины таких особенностей мышления, которые необходимы для полноценного профессионального функционирования, для эффективного осуществления технологической деятельности.

С точки зрения приоритета развивающей функции конкретные математические знания рассматриваются не столько как цель обучения, сколько как база, «полигон» для организации полноценной в интеллектуальном отношении деятельности. Для жизни в современном обществе важным является формирование математического стиля мышления, ведь само слово «математика» – греческого происхождения: *μάθημα* – «учение», «наука» – в свою очередь, происходит от глагола, первоначальное значение которого – «учусь через размышление».

Для формирования технологического мышления личности, для достижения высокого уровня его развития именно эта де-

ятельность, как правило, оказывается более значимой, чем конкретные математические знания, которые послужили ее базой. Развитие мышления в процессе обучения математике в настоящее время выдвигается на первое место. Это диктуется: во-первых, все возрастающей математизацией наук и производства и вытекающей отсюда потребностью в собственно математиках; во-вторых, тем, что нельзя овладеть основами науки с тем, чтобы научиться применять свои знания, без умения мыслить; в-третьих, изменившейся в наше время парадигмой образования, ставшей в центр его человека, становление новых духовных ценностей. Образование сейчас должно формировать у обучающихся новый взгляд на мир, общество и место человека в нем, учить основам жизненного самоопределения, повышать уровень общей культуры. Изучение всех предметов должно быть не целью, а средством изучения мира, давать возможность учащимся научиться проникать в сущность изучаемых проблем.

Социальная значимость образования «с помощью математики» заключается в повышении средствами математики уровня интеллектуального развития человека для его полноценного функционирования в обществе, обеспечении функциональной грамотности каждого члена общества, что является необходимым условием повышения интеллектуального уровня общества в целом. Образовательная область «Математика» выступает именно как предмет общего образования, ведущей целью которого является интеллектуальное воспитание, развитие мышления человека, необходимого для свободной и безболезненной адаптации его к условиям жизни в современном обществе, а также эффективного осуществления профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Чуб Я.В. «Физическая культура»: методика формирования технологического мышления студентов. *Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта*. 2011; 4 (21): 1 – 9.
2. Симоненко В.Д. *Технология культуры и образования*. 2001.
3. Бурцева И.В. Технологизация профессиональной социальной работы. *Наука и современность – 2012: сборник материалов*. Новосибирск, 2012: 186 – 190.
4. Курашов В.И. *Начала прагматической антропологии*. Казань, 2003.
5. Овечкин В.П., Чуб Я.В. Технологическое мышление специалиста: структура и условия формирования в вузе. *Педагогическое образование*. 2009; 3.
6. Холодная М.А. *Когнитивные стили: О природе индивидуального ума*. Санкт-Петербург, 2004.
7. Шарыгин И.Ф. Цели, задачи и стандарты математического образования. Стандарт для развития. *Вопросы тестирования в образовании*. 2003; 6.
8. Миншин М.М. Критериальная характеристика сформированности у студентов профессионально-прикладной математической компетентности. *Молодой учёный*. 2011; 2.

References

1. Chub Ya.V. «Fizicheskaya kul'tura»: metodika formirovaniya tehnologicheskogo myshleniya studentov. *Pedagogiko-psihologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoy kul'tury i sporta*. 2011; 4 (21): 1 – 9.
2. Simonenko V.D. *Tehnologiya kul'tury i obrazovaniya*. 2001.
3. Burceva I.V. Tehnologizaciya professional'noj social'noj raboty. *Nauka i sovremennost' – 2012: sbornik materialov*. Novosibirsk, 2012: 186 – 190.
4. Kurashov V.I. *Nachala pragmaticheskoy antropologii*. Kazan', 2003.
5. Ovechkin V.P., Chub Ya.V. Tehnologicheskoe myshlenie specialista: struktura i usloviya formirovaniya v vuze. *Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2009; 3.
6. Holodnaya M.A. *Kognitivnye stili: O prirode individual'nogo uma*. Sankt-Peterburg, 2004.
7. Sharygin I.F. Celi, zadachi i standarty matematicheskogo obrazovaniya. Standart dlya razvitiya. *Voprosy testirovaniya v obrazovanii*. 2003; 6.
8. Minshin M.M. Kriterial'naya harakteristika sformirovannosti u studentov professional'no-prikladnoj matematicheskoy kompetentnosti. *Molodoy uchenyj*. 2011; 2.

Статья поступила в редакцию 12.03.15

УДК 378

Burtseva I.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Work, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: gorojanka@yandex.ru

SPIRITUAL CULTURE IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL CULTURE OF THE BACHELOR OF SOCIAL WORK. The article analyzes the spiritual culture in the structure of professional culture of the bachelor of social work. From the perspective of ethical and axiological approaches the author observes the spiritual basic idea of professional social work. First, it examines the values that underlie social work as a professional activity. Secondly, this sphere of activity studies the value of personal qualities of a social worker. Thirdly, social work influences the value of creative professional self-development of a person's identity. On the basis of diversity of interpretations of the term "spirituality" the author defines the core of the spiritual culture of the bachelor of social work. In the article the author makes a conclusion: the spiritual culture of the social worker provides a basis for designing professional

bachelor, because it is a personal resource, without which it is impossible to exercise professional social work, characterized by active interaction with the surrounding reality.

Key words: spirituality, spiritual culture, professional culture, bachelor of social work.

И.В. Бурцева, канд. пед. наук, доц. каф. социальной работы, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: gorjanka@yandex.ru

ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье анализируется духовная культура в структуре профессиональной культуры бакалавра социальной работы. С позиции этико-аксиологического подхода рассматривается духовная сущность профессиональной социальной работы. Во-первых, анализируются ценности, которые лежат в основе социальной работы как профессионального вида деятельности, во-вторых, ценностные личностные качества социального работника, в-третьих, ценности творческого профессионального саморазвития (самосовершенствования) личности. На основе многообразия трактовок термина «духовность» дается определение сущности духовной культуры бакалавра социальной работы. В статье автор делает вывод о том, что духовная культура социального работника задаёт основу для проектирования профессиональной подготовки бакалавра.

Ключевые слова: духовность, духовная культура, профессиональная культура, бакалавр социальной работы.

Осмысление феномена духовной культуры в структуре профессиональной культуры бакалавра социальной работы возможно, с нашей точки зрения, в рамках этико-аксиологического подхода, который предполагает рассмотреть, во-первых, ценности, которые лежат в основе социальной работы как профессионального вида деятельности, во-вторых, ценностные личностные качества социального работника, в-третьих, ценности творческого профессионального саморазвития (самосовершенствования) личности.

Ценности, лежащие в основе социальной работы как профессиональной деятельности, носят гуманистический характер, поскольку связаны с человеком и обществом, их благом, совершенствованием и развитием. Независимо от целей и задач какой-либо конкретной модели социальной помощи главной ценностью социальной работы выступает человек. Сама социальная работа представляет собой гуманистический процесс в рамках общественных отношений, свидетельствующий об относительно высоком уровне развития социума, способного поддерживать людей, нуждающихся в помощи. Гуманистический подход к пониманию человека предполагает веру в его способность к преодолению препятствий и социальной адаптации в самых сложных условиях жизни, веру в его созидательный потенциал. Эта вера основана на знании онтогенетических (а порой и филогенетических), психологических закономерностей развития и функционирования человека как индивида, личности и субъекта деятельности. В данном аспекте человек понимается как уникальная, открытая, активная, интенциональная и амбивалентная система, способная к самопознанию, самоизменению и саморазвитию.

Миссией социальной работы в общезивилизационном значении является *гармонизация личностных и общественных отношений* через оказание помощи отдельным индивидам, группам, находящимся в трудной ситуации жизнедеятельности. Как отмечает М.В. Фирсов «социальный работник помогает социально больным людям и обществу освободиться от негативных явлений: непродуктивных жизненных позиций, несовершенства общественных отношений, поведенческих стереотипов, негативных установок, не нашедшей выхода агрессии, социальной напряженности, страхов и т.д. Обучая людей самостоятельно решать свои проблемы, социальный работник поднимает тем самым общественное сознание на новый уровень; он использует свои профессиональные и личностные возможности, чтобы влиять на рост самосознания конкретной личности, общности, нации, общества и человечества» [1, с. 216].

Социальная работа представляет собой профессиональную деятельность, в которой человек во всех проявлениях своего бытия рассматривается как высшая ценность, а миссия социальной работы (предназначение, смысл существования профессии в обществе) является в высшей степени гуманистичной, человеческой, поскольку она призвана защищать, обслуживать, обеспечивать, поддерживать человека. Социальная работа в обществе представляет собой особый вид социальной деятельности, направленной на формирование и реализацию гуманистических ценностей и идеалов в результате которой происходит преобразование социальной действительности и создание возможностей

достижения гуманистического идеала и благополучия личности и общества.

Гуманистическая направленность социальной работы предъявляет высокие требования к профессиональным качествам специалистов, которые являются определяющим фактором успешности и эффективности их деятельности. Совесть, милосердие, честность, внимательность, наблюдательность, тактичность, доброта, выдержка и самообладание, любовь к людям, терпимость, коммуникабельность, оптимизм – все эти качества, по мнению большинства исследователей, определяют нравственный облик социального работника [2].

Подчеркнем, что роль личностно-нравственных качеств социального работника чрезвычайно велика в его профессиональной деятельности. Духовные ценности общества и профессии оказывают большое влияние на формирование и развитие нравственных качеств специалиста. В то же время практическое проявление высокой нравственности социальных работников оказывает благотворное влияние на моральный климат социума, способствует повышению уровня общественной морали. Нравственный потенциал его личности приобретает общественную значимость, становится условием развития как производственных, так и социальных отношений.

Человек XXI века включён в процесс непрерывного самообразования и самовоспитания самой сущностью бытия человечества, вступившего в мир «изменений», в эпоху глобальных информационных технологий. Профессиональная социальная работа задает направление саморазвития, самосовершенствования личности социального работника, служит детерминантой повышения его профессионализма. Специфика профессиональной деятельности социального работника проявляется в том, что он постоянно рефлексивирует себя относительно ранее усвоенных образцов деятельности, ценности эталонов, концептуальных схем поведения, качества своей работы. Постоянное самосовершенствование социального работника является сознательным целенаправленным процессом повышения уровня профессионализма и формирования качеств, соответствующих внешним социальным требованиям, условиям профессиональной деятельности и персональной программой развития.

Обобщая все вышеизложенное, можно утверждать, что ценностно-смысловые основы социальной работы носят духовный характер. Полагаем, что духовная культура в этой связи занимает ведущее место в структуре профессиональной культуры бакалавра социальной работы.

Духовность является ядром духовной культуры бакалавра социальной работы. В педагогических источниках под «духовностью» понимается высшее состояние человеческого самосознания, которое ориентировано на высшие ценности бытия как на источник и творческую силу созидания ценностей совместной жизни людей и их самосозидания. По утверждению Т.И. Власовой, духовность – это имманентно присущее человеку качество, способ его существования, которому соответствует внутренняя направленность на высшие ценности, придающие человеческой жизни и всей человеческой культуре высшее измерение, высшее значение и смысл. Духовность есть феномен сохранения преемственности поколений, позитивных тенденций развития челове-

ка, поддержания человеческого способа жизни. Духовность – целостное, системообразующее качество личности, основанное на самосознании и имманентно включающее ориентацию человека на высшие человеческие ценности – Истину, Добро, Красоту [3]. В.А. Бачинин пишет, что духовность свидетельствует о широте сознания человека, и, ориентируясь на духовные ценности общества, вносит в его деятельность одухотворенность: «там, где деятельность человека направлена на достижение не безнравственных идей, а сопряжена с социально-значимыми ценностями, идеалами, она носит одухотворенный характер [4, с. 4]. По мнению В.Д. Шадрикова «духовное состояние характеризуется гармонизацией личности, устранением противоречий с окружающей средой или блокированием этих противоречий, сосредоточением на познаваемой проблеме, на постижении истины, внутренним равновесием, позитивным взглядом на жизнь, высокой концентрацией устремлений, усилением воли и её контроля со стороны личности, «я» [5, с. 19]. С.Н. Никитенко, И.В. Бурцева рассматривают духовность как сопричастность человека миру во всех его проявлениях [6; 7]. Под духовной культурой социального работника мы понимаем интегральную характеристику личности, в которой выражена его «профессиональная сила»: устремленность личности к высшим целям, направленность на абсолютные ценности и другого человека.

С позиции профессиональной подготовки бакалавра социальной работы:

1. Духовная культура является ядром профессии, поскольку связана с её ценностно-смысловым содержанием. Духовная культура нравственно окрашена, и все ее проблемы подлежат

нравственной оценке. Профессиональная деятельность, её свойства интересуют человека не сами по себе, а в их отношении к субъекту.

2. Духовная культура имеет рациональный и иррациональный компоненты, откуда педагогические средства должны быть обращены не только к разуму, но и к эмоционально-чувственной сфере бакалавра. Обращение к эмоциям и чувствам включает утонченность чувств и полноту переживаний, одухотворенность, человеколюбие, душевное тепло. Оно является основой таких личностных качеств будущего социального работника, как: забота, участие, милосердие, сострадание, сопереживание, сочувствие, искренность, благородство, любовь, сдержанность, интеллигентность и т.д.

3. Развитие духовной культуры может быть осуществлено в профессиональной подготовке бакалавра социальной работы через обращение к аксиологическому потенциалу социальных явлений, процессов, деятельности при изучении конкретных учебных дисциплин.

Таким образом, духовная культура социального работника задаёт основу для проектирования профессиональной подготовки бакалавра, поскольку является личностным ресурсом, без которого невозможно осуществление профессиональной социальной работы, носящей гуманистический характер, и характеризующейся активным взаимодействием с окружающей действительностью. Духовная культура социального работника приобретает общественную значимость, становится условием развития как профессиональных, так и социальных отношений.

Библиографический список

1. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. *Теория социальной работы*. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001.
2. Симонова С.В. *Формирование духовно-нравственных качеств социального работника как аспект социального образования*: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2003.
3. Власова Т.И. *Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников*: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Ростов-на-Дону: РГПУ, 1999.
4. *Духовная культура личности: Философские очерки*. Москва: Политиздат, 1996.
5. Шадриков В.Д. *Духовные способности*. Москва: Магистр, 1998.
6. Никитенко С.Н. Категория духовности в педагогике. *Известия ВГПУ*. 2009; 1: 15 – 19.
7. Бурцева И.В. *Воспитание духовности у старшеклассников средствами изобразительного искусства в условиях групповой деятельности*: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва: МГОПУ, 1996.

References

1. Firsov M.V., Studenova E.G. *Teoriya social'noj raboty*. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2001.
2. Simonova S.V. *Formirovanie duhovno-nravstvennyh kachestv social'nogo rabotnika kak aspekt social'nogo obrazovaniya*: avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tambov: TGU im. G.R. Derzhavina, 2003.
3. Vlasova T.I. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy i praktika vospitaniya duhovnosti sovremennyh shkol'nikov*: avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Rostov-na-Donu: RGPU, 1999.
4. *Duhovnaya kul'tura lichnosti: Filosofskie ocherki*. Moskva: Politizdat, 1996.
5. Shadrikov V.D. *Duhovnye sposobnosti*. Moskva: Magistr, 1998.
6. Nikitenko S.N. Kategoriya duhovnosti v pedagogike. *Izvestiya VGPU*. 2009; 1: 15 – 19.
7. Burceva I.V. *Vospitanie duhovnosti u starsheklassnikov sredstvami izobrazitel'nogo iskusstva v usloviyah gruppovoj deyatel'nosti*: avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva: MGOPU, 1996.

Статья поступила в редакцию 12.03.15

УДК 372.881.1

Varlamova E.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chuvash State Pedagogical University n.a. I.Ya. Yakovlev (Cheboksary, Russia), E-mail: ev302@mail.ru*

DEVELOPING OF THE DIDACTIC SPEECH OF A FUTURE FOREIGN-LANGUAGE TEACHER AS AN INDICATOR OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A BACHELOR OF PEDAGOGICAL EDUCATION. The article is devoted to the problem of developing the professional (didactic) speech of a foreign-language teacher in connection with transferring to two-levelled higher education in Russia; it notes the actual requirements to a foreign-language teacher at present, specific features of educational activity in developing the didactic speech held in research of a problem of forming foreign-language professional competence of the bachelor of pedagogical education. As the basis for revealing the concept of professional (didactic) speech of a foreign-language teacher the author of the article uses a complex approach to the foreign-language professional competence of a bachelor of pedagogical education that assumes the development of foreign-language capacities, and requires applying technologies and procedure corresponding to features of multilevel educational system. It is admitted that one of the ways, which optimizes the educational process on developing the mentioned formation researched in changed conditions, is intensification of professional training of bachelors of pedagogical education.

Key words: professional competence, professional training, future foreign-language teacher, Bachelor, didactic speech, professional speech of foreign-language teacher.

Е.Ю. Варламова, канд. пед. наук, доц. каф. английского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, E-mail: ev302@mail.ru

РАЗВИТИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ПОКАЗАТЕЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена вопросу развития профессиональной (дидактической) речи учителя иностранного языка в связи с введением в России двухуровневого высшего образования; отмечены актуальные требования к современному учителю иностранного языка, специфика образовательной деятельности по развитию дидактической речи в рамках исследования проблемы формирования иноязычной профессиональной компетентности бакалавра педагогического образования. В качестве основы для раскрытия содержания понятия профессиональной (дидактической) речи учителя иностранного языка автором статьи принято положение о комплексном подходе к иноязычной профессиональной компетентности бакалавра педагогического образования, что предполагает развитие иноязычных компетенций и требует применения технологий и методик, соответствующих особенностям многоуровневого образования. Одним из путей, оптимизирующих образовательный процесс по развитию исследуемого качества в изменившихся условиях, признается интенсификация профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональная подготовка, учитель иностранного языка, бакалавр, дидактическая речь, профессиональная речь учителя иностранного языка.

В условиях перехода России к системе бакалавриата изменились требования к выпускникам вуза. Рост статуса иностранного языка и повышение его значимости в приобщении личности обучающегося к различным отраслям знаний, в том числе мировой общечеловеческой культуре, способствуют пересмотру требований к будущим учителям иностранного языка. Учитель иностранного языка выступает как субъект образования, который обладает набором качеств (иноязычных компетенций), знаний и умений, опытом и др., что позволяет ему эффективно осуществлять профессиональную деятельность, приобщая учащихся к межкультурной коммуникации, освоению и преобразованию окружающей действительности средствами иностранного языка.

Профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка – бакалавров педагогического образования, нацелена на формирование у них профессиональной компетентности, которая является комплексным понятием, включающим ряд компетенций (общекультурных и профессиональных), позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятельность. Иноязычные профессиональные компетенции конкретизируют специфику профессиональной деятельности учителя иностранного языка. Достижение образовательных целей и решение задач профессиональной деятельности учителя иностранного языка осуществляется на основе развитой профессиональной иноязычной речи, которая характеризует иноязычную лингводидактическую профессиональную компетенцию и определяется исследователями как дидактическая речь учителя иностранного языка.

Проблема развития профессиональной (дидактической) речи учителя иностранного затронута в работах как отечественных, так и зарубежных ученых и методистов (М.О. Антюшиной, М.А. Ариян, Н.В. Баграмовой, И.О. Ильясова, Б.А. Лапидус, С.Я. Ромашинной, К.И. Саломатова, Т.И. Скрипниковой, З.И. Цырлиной, С.Ф. Шатилова и др.). Однако изменения в системе иноязычной профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования (касающиеся учебных планов и программ, аудиторных часов и др.) привели к необходимости пересмотра вопросов формирования профессиональных качеств, в том числе развития профессиональной речи, у будущих учителей иностранного языка. Это способствовало актуализации технологий, элементов методик обучения, применение которых позволит осуществлять профессиональную подготовку наиболее эффективно в современных условиях.

Результаты организованных наблюдений и беседы со студентами 4-5 курсов во время прохождения ими иноязычной педагогической практики в образовательных учреждениях (школах и гимназиях) показали, что большинство будущих учителей иностранного языка (более 70 %) владеют дидактической речью на среднем уровне, что предполагает усвоение и применение ими в будущей профессиональной деятельности основных слов и выражений, побуждающих учащихся к деятельности по изучению иностранного языка и освоению иноязычной культуры. Однако отмечены недостатки: использование будущими учителями не-

аутентичных выражений; их затруднения в формулировании вопросов, просьб, инструкций, указаний и целей, касающихся деятельности учащихся; как следствие – необоснованное применение родного языка на уроках иностранного языка. Всё это усиливает значимость проблемы развития профессиональной (дидактической) речи учителя иностранного языка и выбора подходов, которые позволят добиться желаемых результатов обучения. В условиях ограниченности количества часов аудиторных занятий в вузе одним из таких оптимизирующих путей является опора на интенсивный подход и элементы интенсивного обучения иностранным языкам.

Логика изложения в данной статье определяется анализом существенных характеристик дидактической речи учителя иностранного языка в соответствии с современными требованиями науки и практики, рассмотрением развития дидактической речи у будущих учителей иностранного языка в связи с особенностями и основными положениями интенсивного обучения.

Обратимся к сущности дидактической (профессиональной) речи учителя иностранного языка. За основу в работе принято определение дидактической речи учителя иностранного языка, сформулированное как обобщение сущности рассматриваемого понятия в исследованиях М.О. Антюшиной, Н.В. Баграмовой, Т.И. Скрипниковой, В.В. Фищук и др.: **дидактическая речь** – это совокупность внешне вербализованных профессионально-коммуникативных действий учителя иностранного языка, совершаемых им по отношению к обучающимся для передачи мысли и смыслового воздействия в процессе учебного взаимодействия, направленного на решение коммуникативно-познавательных задач [1; 2; 3; 4].

В работах Н.В. Баграмовой, Ю.В. Еремина, И.О. Ильясова и др. отмечается, что дидактическая речь учителя иностранного языка обладает определенными характеристиками (образцовостью; экспрессивностью и эмоциональностью, выразительностью; результативностью; сознательностью и творчеством; информативностью и содержательностью; убедительностью и ясностью; обращенностью, целенаправленностью, индивидуальностью; самостоятельностью; приспособленностью к условиям обучения, адаптивностью [2; 5]). Отметим содержание некоторых характеристик с учетом позиций ученых и требований, предъявляемых к учителю иностранного языка на современном этапе развития общества и образования.

Обращённость речи предполагает умения вести урок на иностранном языке и устанавливать контакты среди участников образовательного процесса средствами иностранного языка. В настоящее время обращенность речи должна соответствовать коммуникативной направленности образовательного процесса, нацеленности на развитие у учащихся мотивированности в установлении социальных контактов, в организации познания окружающего мира в его культурном и языковом многообразии.

Значимость **экспрессивности** в речи учителя объясняется наличием особенностей изучаемого иностранного языка, что должно соответствовать требованиям к осуществлению межкультурной коммуникации современным человеком.

Результативность дидактической речи проявляется в умении учителя иностранного языка словесно побуждать учеников к мотивированной речевой деятельности и управлять ею; ставить перед обучающимися коммуникативные задачи (в процессе аудирования, говорения, чтения, письма). В условиях функционирования поликультурного общества результативность дидактической речи учителя иностранного языка характеризует его способности формировать коммуникативные умения и развивать у учеников качества, которые проявляются во взаимодействии с представителями различных культур, с учетом их языковых и поведенческих особенностей, культурного своеобразия.

Сознательность и творчество связаны с реализацией умения создавать у учеников потребность пользования иностранным языком, а также умения слышать и тактично исправлять ошибки в речи учеников. В настоящее время учитель иностранного языка должен обладать качествами и развитыми способностями, позволяющими ему творчески осуществлять профессиональную деятельность и эффективно самореализовываться в поликультурном обществе.

Информативность и содержательность речи учителя иностранного языка предполагает необходимость осуществления учебного процесса по иностранному языку, в единстве учебной, воспитательной и факультативной работ. Данная характеристика предполагает сформированность следующих профессиональных умений учителя иностранного языка: а) умений использовать учебно-речевые ситуации с целью стимулирования речевой деятельности учеников и управления ею, путем постепенного усложнения речевых задач, обеспечивая единство речевой деятельности и речевого поведения; б) умений организовывать и проводить образовательную работу по иностранному языку в целях совершенствования практических умений и навыков учеников, повышения их интереса к иностранному языку как учебному предмету и средству межкультурной коммуникации, к иноязычной культуре как исторически сложившемуся феномену, обладающему неповторимым своеобразием и обуславливающему особенности изучаемого иностранного языка.

В исследованиях М.А. Ариян, Б.А. Лapidус, К.И. Саломатова, З.И. Цырлиной, С.Ф. Шатилова и др. в качестве требований к речи учителя иностранного языка выдвигаются два аспекта: *речевая адаптация и языковая адаптация*. Их сформированность характеризует современного учителя как целостную поликультурную толерантную личность, овладевшую не только иностранным языком и методикой обучения, но и иноязычной культурой, что позволяет активно приобрести обучающихся к межкультурной коммуникации средствами иностранного языка.

Появление новых исследований в изучении дидактической речи учителя иностранного языка связано с разработкой эффективных технологий развития данного качества на материале современной иноязычной лексики. Необходимость применения методов интенсивного обучения в развитии изучаемого качества обусловлена сокращением количества аудиторных часов, отводимых на профессиональную подготовку бакалавров. Возникает необходимость проведения с будущими учителями иностранного языка специально организованной работы, направленной на оптимизацию прохождения ими педагогической практики. Целью обучающей деятельности бакалавров педагогического образования выступает сформированность у будущих учителей умений осуществлять обучение иностранному языку и иноязычной культуре на основе современных аутентичных и доступных выражений, обуславливающих направленность иноязычной речевой деятельности обучающихся.

Обратимся к особенностям работы по развитию профессиональной (дидактической) речи у будущих учителей иностранного языка, организуемой и проводимой с опорой на элементы интенсивного обучения. Применение элементов интенсивного обучения проявляется в следующем:

1. Основу обучающей деятельности по развитию дидактической речи учителя иностранного языка составляет четырехкратное предъявление текста (полилога), содержанием которого выступает ситуация, относящаяся к будущей профессиональной деятельности. Первое предъявление нацеливает студентов на целостное понимание содержания текста беспереводным способом, что обусловлено эмоциональным представлением преподавателем содержания текста и применением средств выразительных жестов, мимики. В процессе второго предъявления обучающимся предлагается использовать наглядные средства (в виде напечатанного текста и выражений), эмоциональные жесты, мимику и интонацию. Третье предъявление текста – это имитационное воспроизведение его студентами по фразам. В четвертый раз текст снова предъявляется целостно, в конце занятия, без применения средств наглядности, после выполнения лексико-грамматических упражнений.

2. Использование лексико-грамматических упражнений должно обеспечивать повторение изучаемых слов и выражений от 8 до 10 раз. Процесс организации повторений соответствует содержанию методических принципов интенсивного обучения иностранным языкам (коллективного взаимодействия; лично-ориентированного общения; ролевой организации общения; концентрированности организации материала; полифункциональности упражнений [6]). Применение воображаемых ситуаций, приближенных к условиям социальной и образовательной среды требует активизации объемного содержания материала всеми обучающимися в процессе выполнения упражнений. Принятие всеми участниками общения (в том числе и преподавателем вуза) определенной социальной роли (учителя, ученика, завуча, родителя, коллеги и др.), соответствующей особенностям среды будущей профессиональной деятельности студентов, должно развивать ролевое поведение, предполагающее коммуникативно направленные действия, в процессе которых происходит усвоение изучаемого языкового и речевого материала.

3. Последовательность выполнения разнообразных видов упражнений (неречевых: имитационных, подстановочных, трансформационных; речевых) должна соответствовать этапам обучения иноязычной лексике, когда предполагается, что неречевые упражнения подготавливают обучающихся к самостоятельному применению изучаемых выражений в профессиональной диалогической и монологической речи. Соответствие упражнений требованиям интенсивной методики обучения иностранным языкам определяется умениями преподавателя организовывать ситуативное общение, управлять ролевым поведением бакалавров, применять методы стимулирования активности каждого студента.

4. Тренировка изучаемых выражений дидактической речи учителя иностранного языка осуществляется в различных формах обучения, путем варьирования индивидуальных, групповых и фронтальных форм. Выбор оптимальной формы обучения осуществляет преподаватель, исходя из ситуативного содержания упражнения, степени усвоения будущими учителями изучаемой лексики, уровня владения обучающимися иностранным языком, особенностей темперамента каждого студента, а также специфики установившихся межличностных отношений в учебной группе. Целесообразным является варьирование участников диалогов и их ролей не только в процессе выполнения упражнений, но и в работе с текстом.

Интерес к проблеме развития профессиональной (дидактической) речи у будущих учителей иностранного языка и поиск исследователями путей решения данного научного вопроса будут способствовать тому, что обучение иностранным языкам и иноязычной культуре в образовательных учреждениях станет осуществляться в соответствии с требованиями, предъявляемыми социумом к личности, и поможет подготовить обучающихся к активной деятельности в поликультурном обществе и мировом культурном пространстве.

Библиографический список

1. Антюшина М.О. *Обучение иноязычной профессиональной речи будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки*: диссертация ... кандидата педагогических наук. Пенза, 2006.
2. Баграмова Н.В. О структуре профессиональной компетенции учителя иностранного языка. *Профессионально-педагогическая направленность обучения иностранным языкам на старших курсах языкового факультета педувуза*. Саратов, 1990.
3. Скрипникова Т.И. К вопросу о профессионально ориентированном владении устной речью на иностранном языке как второй специальности. *Профессионально направленное обучение иностранному языку в педагогическом вузе*. Ленинград, 1985.
4. Фицук В.В., Матвишин В.Г., Гандзюк С.П. *Веди урок на иностранном языке*. Москва, 1984.

5. Еремин Ю.В., Ильясов И.О. *Обучение учителя средней школы профессиональному владению английским языком*. Ростов-на-Дону, 1987.
6. Китайгородская Г.А. *Методика интенсивного обучения иностранным языкам*. Москва, 1982.

References

1. Antyushina M.O. *Obuchenie inoyazychnoj professional'noj rechi buduschego uchitelya inostrannogo yazyka v processe professional'noj podgotovki*: dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Penza, 2006.
2. Bagramova N.V. O strukture professional'noj kompetencii uchitelya inostrannogo yazyka. *Professional'no-pedagogicheskaya napravlenost' obucheniya inostrannym yazykam na starshih kursah yazykovogo fakul'teta pedvuza*. Saratov, 1990.
3. Skripnikova T.I. K voprosu o professional'no orientirovannom vladenii ustnoj rech'yu na inostrannom yazyke kak vtoroj special'nosti. *Professional'no napravlennoe obuchenie inostrannomu yazyku v pedagogicheskom vuze*. Leningrad, 1985.
4. Fischuk V.V., Matviishin V.G., Gandzyuk S.P. *Vedi urok na inostrannom yazyke*. Moskva, 1984.
5. Eremin Yu.V., Ilyasov I.O. *Obuchenie uchitelya srednej shkoly professional'nomu vladeniyu anglijskim yazykom*. Rostov-na-Donu, 1987.
6. Kitajgorodskaya G.A. *Metodika intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva, 1982.

Статья поступила в редакцию: 14.03.15

УДК 37

Grigoryan V.A, teaching methods specialist, State and Law Department, Vladimir Law Institute of Federal Penal Service of Russia (Vladimir, Russia), E-mail: violetta_k89@mail.ru

THE ESSENCE OF THE LEGAL CULTURE OF THE CADETS OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA. In the paper the correlation of legal culture and legal education is analyzed. The concept of legal education is studied. The author defines its tasks and a place and role in education. Features of future professional activity of cadets are revealed by means of describing aims of this activity, its significance and specifics. The researcher observes intrinsic aspects of professional legal culture of cadets of Federal Penitentiary Service: value orientation as the fundamental points of professional activity; professional and significant knowledge in the learning process; forming legal senses; moral, spiritual and moral qualities of the specialists; legal activity; gained professional experience in law enforcement; the role of cultural, intellectual, right-cultural and scientific improvement. The paper mentions a problem of formation of anticorruption "immunity". The anticorruption "immune system" is connected by the author with research-educational personnel. The whole paper shows the author's concept of legal culture of students.

Key words: legal culture, cadets, legal education, professional activity, professional orientation, knowledge, legality, professional experience, legal action, self-improvement, anticorruption "immunity".

V.A. Григорян, методист каф. государственно-правовых дисциплин Владимирского юридического института Федеральной службы исполнения наказаний, г. Владимир, E-mail: violetta_k89@mail.ru

СУЩНОСТЬ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ФСИН РОССИИ

В статье анализируется соотношение правовой культуры с правовым воспитанием. Анализируется понятие правового воспитания, определяется его задачи, место и роль в юридическом образовании. Выявляются особенности будущей профессиональной деятельности курсантов: определяются задачи, раскрывается её значимость, специфичность. Рассматриваются существенные аспекты профессиональной правовой культуры курсантов Федеральной службы исполнения наказаний: ценностные ориентации, как основополагающие ориентиры профессиональной деятельности; профессионально-значимые знания, приобретаемые в процессе обучения; формируемые правовые чувства; особая роль духовно-нравственных качеств специалиста; осуществляемая правовая деятельность; приобретаемый профессиональный опыт правоприменения; роль общекультурного, интеллектуального, право-культурного и научного самосовершенствования. Оговаривается вопрос формирования антикоррупционного «иммунитета». Уделено внимание значимости научно-педагогических кадров в процессе ее становления. Дается авторское понятие правовой культуры курсантов.

Ключевые слова: правовая культура, курсанты, правовое воспитание, профессиональная деятельность, профессиональные ориентации, знания, законность, профессиональный опыт, правовые действия, самосовершенствование, антикоррупционный «иммунитет».

Правовая культура является особо значимой ценностью во всем мире, Россия – не исключение. От её наличия, зависит, будет ли государство идти дальше по пути модернизации, развития или же канет в небытие.

Сегодня, остро стоит задача актуализации правового просвещения, образования и воспитания населения, без которых невозможно распространение и углубление правовой культуры. Сущность правовой культуры мы тесным образом связываем с «правовым воспитанием» личности.

Б.М. Бин-Бад, правовое воспитание видит в «формировании правового сознания и поведения юного гражданина» [1, с. 210–211]. Данная трактовка ориентирована на внутреннее восприятие и принятие законов и правовых норм, как источника их правомерного поведения.

А.С. Пиголкин трактует правовое воспитание как «комплекс мер и приемов воздействия на сознание с целью привития устой-

чивых и прочных юридических знаний, убеждённости в правильности и справедливости норм законодательства, непримиримости в борьбе с антиобщественными проявлениями» [2, с. 79]. Таким образом, в данном подходе к пониманию правового воспитания, подчеркивается особая роль педагогических приёмов, методов, тактик и техник, применяемых в процессе обучения с целью формирования право – культурных основ поведения личности.

И.Ф. Рябко как видный деятель отечественной правовой педагогики, трактовал понятие «правового воспитания» как «определенное целеустремленное и систематическое влияние на сознание, психологию воспитуемых (личности и общественных групп) всего уклада общественной жизни и индивидуальных факторов» [3, с. 135]. Выдвинутое мнение, сформированное ещё в советские годы, не теряет, своей актуальности и по сей день. Подчеркивается не только педагогическое, систематическое вос-

питательное воздействие, оказываемое на личность, но и влияние внешних факторов, таких как общественное и семейное воздействие.

Поэтому, «правовое воспитание» в широком смысле можно понимать, как способ передачи (трансляции) правовой культуры, той сферы, которая аккумулирует, сохраняет и воспроизводит в себе все существующие образцы, нормы, убеждения, ценности, для формирования правовых качеств, взглядов, убеждений и ценностных ориентаций обучающихся. В более узком – как целостный, целенаправленный, организованный педагогический процесс воздействия на правовое сознание обучающегося.

Целесообразно различать правовое формирование личности и правовое воспитание. Эти понятия очень близки, но существуют и некоторые различия. Правовое формирование личности – это весьма ёмкое понятие, включающее в себя не только сам процесс правового воспитания, но и захватывающий еще и стороннее, управляемое в какой-то мере внешнее воздействие на сознание индивидуумов.

В этой связи, заслуживает внимания мнение Р. Оуэна, который под воспитанием понимает «культивирование и упражнение всех обстоятельств, включая и лиц, которые окружают индивидуума, начиная от его зарождения в утробе матери и до его смертного часа, ибо все эти обстоятельства оказывают свое влияние на формирование характера каждого человеческого существа» [4, с. 153]. Данная точка зрения представляется нам весьма интересной и важной, поскольку в реальности каждый человек не живет в вакууме, его окружает общество, от которого он перенимает господствующие там установки, нормы, ценности. С самого раннего возраста личность начинает подвергаться воспитанию, прямому или косвенному, объективному (общественный строй, микросреда и др.) или субъективному (целенаправленная сознательная деятельность), как внешние, так и внутренние обстоятельства общества формируют индивид. Чем выше правовая культура общества, тем более успешнее складывается усвоение индивидуумами существующих в нем правовых установок.

В юридической науке существуют различные трактовки, как понятия «правового воспитания», так и его целей. Некоторые ученые считают целью «правового воспитания»: «развитие правовых навыков правомерного поведения, выработку привычки соблюдать и исполнять законы» (Н.М. Кейзеров) [5, с. 4]; «распространение правовых знаний, формирование правовых убеждений и правовой культуры, воспитание чувства уважения к нормам права и убежденности в их исполнении» (И.Ф. Бутко) [6, с. 143]. И хотя указанные мнения были выработаны в 70-х годах XIX века, они не теряют своей актуальности и в наши дни. Другие деятели юридической науки, видят основную задачу правового воспитания в формировании высокого уровня правосознания граждан, ориентированного на повышение их социально-правовой активности (П.П. Баранов, В.В. Русских) [7, с. 48].

По нашему мнению, к основным задачам, стоящим перед системой правового воспитания, как совокупности элементов, обеспечивающих правовоспитательный процесс, относятся: передача и формирование базы общей суммы правовых знаний, умений и навыков, их правильное восприятие и толкование; формирование ценностных ориентаций, устойчивой системы глубокого внутреннего уважения права, закона, общей законности, правопорядка в силу личностного убеждения; привитие навыков профессиональных умений, компетенций применения приемов, техник, методик, тактик применения правовых знаний на практике; закрепление привычки действия и поведения в соответствии с законом, невосприимчивость к совершению правонарушений посредством целенаправленного, систематического воздействия.

Неоспорим тот факт, что самое значимое место в государственной системе правового воспитания занимает именно юридическое образование. Оно является своего рода ячейкой, колыбелью формирования, рождения правовой системы государства в целом, воспитания и обучения тех специалистов-юристов, от которых зависит правовая система и, в частности, правовая культура в стране.

Р.К. Русинов и Н.Н. Тарасов уверены, что «никакие новации в правовой системе, реформы юридических структур не дадут результата в достижении поставленной цели, если не будет решена основная проблема – проблема юридического образования» [8, с. 75]. Таким образом, можно сделать вывод, что качество подготовки юристов, определяет состояние «права» в государстве, которое в свою очередь, является плодом работы юридического образования.

Профессиональная деятельность курсантов, как готовящихся специалистов уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) в области осуществления правоохранительной деятельности включает: разработку и реализацию правовых норм, обеспечение законности и правопорядка, безопасности личности, общества и государства, борьбу с преступлениями и иными правонарушениями, исполнение наказания, юридическое образование и правовое воспитание.

Профессиональная деятельность предусматривает дальнейшую трудоустройство в должности оперуполномоченного оперативного отдела (группы) в различных органах и учреждениях УИС.

К основным задачам профессиональной деятельности будущих специалистов относятся: обеспечение личной безопасности всех лиц находящихся на территории учреждения; осуществление оперативных розыскных мероприятий по выявлению, предупреждению, пресечению и раскрытию преступлений и нарушений установленного порядка отбывания наказания, а также установление лиц, их подготавливающих, совершающих или совершивших; осуществление розыска лиц уклоняющихся от уголовного наказания; поиск информации о действиях создающих угрозу безопасности нашего государства; оказание содействия в выявлении и раскрытии преступлений, совершенных до прибытия в исправительное учреждение; осуществление взаимодействия с другими органами исполнительной власти.

По итогу освоения основной образовательной программы выпускник должен обладать целым перечнем освоенных общекультурных, профессиональных, профессионально-специализированных профессионально-значимых компетенций. В связи с чем, при подготовке курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний (далее – ФСИН) России, как будущих действующих сотрудников в процессе обучения чрезвычайно важно сформировать качественный и высокий уровень правовой культуры как источника правового поведения и его правовых действий.

Крайне необходимо, чтобы «ценностные ориентации» курсанта ФСИН России соответствовали направлениям его профессиональной деятельности. Данная дефиниция коррелирует с психологическим содержанием термина «установка». А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов определяют ценностные ориентации как «установку личности на те, или иные ценности – материальной и духовной культуры общества. Это – тот компонент структуры личности, который представляет собой некоторую ось сознания, вокруг которой решаются многие жизненные вопросы» [9, с. 199].

Формирование и развитие профессиональной правовой культуры, как утверждает А.А. Протасов, «представляет собой одновременно и развитие, и коррекцию ценностных ориентаций, которыми сотрудник руководствуется в своей профессиональной деятельности» [10, с. 104].

Анализируя категорию ценностных ориентаций, можно с полной уверенностью утверждать, что они являются теми внутренними ориентирами и установками на поведение индивида и его отношения к существующей действительности, которыми он должен руководствоваться в жизни и своей профессиональной деятельности. Ценностные ориентации являются основополагающими в формировании правовой культуры курсантов.

О правовой культуре курсантов образовательных учреждений ФСИН России можно судить по их деятельности и поведению в правовой сфере. В процессе образования курсанты получают детализированные, специализированные профессионально значимые знания о действовавших издревле и ныне системах права в мире и государствах: о законодательстве, нормативно-правовых актах, правовых, политических, нравственных нормах и принципах и т.д. Но знания, получаемые курсантами в процессе обучения, не имеют никакой силы, если нет их осознания, осмысления, определения значимости в практической деятельности. Существует острая необходимость понимания и ориентирования в общей системе права, правовых и нравственных нормах, проводимой правовой и социальной политики государства, ценности законодательства и правосудия, обеспечивающих законность и обоснованность его профессиональных действий.

Курсанты в процессе обучения для качественного выполнения своих служебных обязанностей в будущем, должны четко знать и ориентироваться в существующем многообразии правовых терминов, без их понимания невозможно усвоение сути, анализ и применение правовых норм на практике. Четкие, глубокие и детализированные знания правовых и отраслевых принципов, структуры законодательства служат для оперативного ориенти-

рования и своевременного реагирования в отношении определения законности для каждого конкретного случая. Курсанты должны иметь навыки уверенного профессионального отношения к нормам права и практики их применения, их эффективного анализа и использования для обеспечения достижения правопорядка.

В.П. Сальников совершенно справедливо отмечает, что «показателем уровня правовых знаний, является способность сотрудников совершать активные профессиональные действия, отвечающие требованиям законности и эффективности» [11, с. 53], что, по сути, является целью формирования правовой культуры у курсантов.

Крайне важное качество, формируемое у курсантов в процессе получения образования, обостренного чувства законности, справедливости. Законность «можно рассматривать, как побуждение соблюдать и исполнять требования законов и подзаконных актов, не допускать произвола в отношении прав и интересов граждан» [12, с. 48], основанное на осознании и убеждении в его социальной необходимости и значимости, уважения к закону и правопорядку, правам и интересам личности, нетерпимость к их злоупотреблению. Правовые чувства, как и ценностные ориентации, несут в себе психологическое содержание, побуждая к соблюдению и исполнению правовых норм, тем самым регулируя и направляя его деятельность на защиту существующих прав и свобод, укрепления правопорядка. Данные категории невозможно не рассматривать в контексте нашего исследования, так как они являются своего рода основополагающими морально-нравственными, социально-правовыми качествами, принципиальной профессиональной внутренней направляющей в процессе формирования правовой культуры в сознании, как курсантов, так и действующих сотрудников ФСИН России.

Уважение к праву и закону является основополагающей составляющей профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов.

Отметим некоторую специфику и значимость уважения права и его социальной необходимости как профессиональной особенностью. «Уважение» по определению исключает возможность недобросовестного профессионального отношения к праву и закону, его злоупотреблению, индивидуальной неосознанности назначения и необходимости, важности возложенных на него служебных обязанностей. Исполнение закона, сотрудник / сотрудник УИС воспринимает не как приказ, а как личное убеждение, как свой долг перед отечеством. Уважение имеет свойство укореняться и углубляться в сознании курсанта, в процессе постоянного нахождения с правовыми явлениями, подкрепляясь при взаимодействии с участниками правоприменительного процесса. Он должен являться ярким примером уважительного отношения к закону и поддерживать его авторитет.

Для эффективного формирования право-культурной личности курсанта, необходимо, чтобы знания, ценностные ориентации, уважение к закону перерастали во внутренние убеждения, обеспечивая активную плодотворную профессиональную деятельность.

Особую роль в формировании правовой культуры курсанта имеют его особые духовно-нравственные качества: честность, совесть, справедливость, добросовестность, чувство долга, патриотичность, ответственность и т.д. Они являются своеобразным фундаментом развития профессионально-значимых качеств специалиста.

Одним из элементов профессиональной правовой культуры курсанта, является его правовая деятельность, которая подразумевает наличие профессионального умения, приемов и навыков применения различных техник, методик и тактик служебной деятельности, для обеспечения эффективного, своевременного, профессионального решения служебных задач, способности действовать в соответствии с Конституцией Российской Федерации, иными правовыми актами, руководствуясь, в первую очередь, принципами законности, патриотизма и т.д. Несомненно, можно обладать достаточным количеством знаний, иметь внутреннюю убежденность в правовых ценностях, но в тоже время иметь совершенно неграмотное и непрофессиональное отношение к нормам права, попросту не уметь работать с ними: систематизировать, анализировать, обобщать правовые ситуации, сопоставлять с правовыми нормами, применять их на практике. Данные обстоятельства влекут принятие неправомερных, ошибочных решений (действий), подрывающих профессиональный авторитет сотрудника, так и права в глазах общественности.

Большую роль в формировании правовой культуры курсанта имеет практическая часть обучения и формируемый профессиональный опыт правоприменения. Он как бы аккумулирует, углубляет и закрепляет в себе все знания, умения и навыки, помогает в получении практических навыков работы с правовыми нормами, за счет чего, курсанты более проникаются социальной необходимостью правоохранительной деятельности.

Помимо прохождения ежегодной практики в функционирующем учреждении ФСИН, все большее количество высших учебных заведений ФСИН России применяют практику консультирования молодых специалистов в Юридических клиниках, для оказания юридической помощи населению на безвозмездной основе. Данная деятельность имеет весьма плодотворную практику. Курсант вживую имеет возможность проверки и оттачивания своих знаний, есть возможность, пока они не приступили к своим служебным обязанностям, найти прорехи и пробелы в системе полученных ими знаний, и восполнить их, они глубже психологически проникаются социальной важностью и необходимостью в правовом регулировании общественных отношений, осознания значимости своей роли в личной жизни и жизни государства, оттачивая мастерство правоприменения в практической деятельности.

Профессиональная деятельность подразумевает как активную социально-правовую позицию в сфере реализации нормативных положений в профессиональной области, так и активное участие в реализации в повседневной жизни и ориентирование на подобное поведение всех окружающих, чувство правового достоинства и социально-правовой ответственности, привычку соблюдения закона в интересах общества.

Проводить постоянное общекультурное, интеллектуальное, право – культурное и научное самосовершенствование для своевременной адаптации к условиям постоянно изменяющегося законодательства и социокультурных общественных условий жизни, в целях качественной, законной и эффективной правовой деятельности. Повышать и развивать уровень имеющихся профессиональных компетенций.

Понятие «правовой культуры», тесно связано с дефиницией «законность». Она характеризуется «точным и неуклонным соблюдением правовых предписаний всеми субъектами права» [13, с. 334]. Профессиональная деятельность курсанта предполагает и нацелена в своем итоге на поддержание законности в обществе, в своей служебной деятельности он действует согласно этому принципу, и сам, в свою очередь, являются средством ее распространения. Уровень правовых знаний, ценностных ориентаций, правовых чувств, правовых действий, наличие профессионального опыта – все эти показатели являются средством для достижения законности. Чем выше уровень указанных показателей, тем более эффективными и качественными будут действия по поддержанию законности. Соответственно, невысокий уровень правовой культуры курсанта будет служить толчком к ее снижению и дальше.

Сфера исполнения наказания весьма специфична по своей сути, сотрудники находятся в постоянном контакте с осужденными лицами за совершение каких-либо преступлений. Они являются источником противоправного поведения и далеко не все осужденные встали на путь исправления. Борьба с коррупцией является одной из острейших проблем службы исполнения наказаний. В данном контексте важна антикоррупционная составляющая формируемой правовой культуры, система правового воспитания должна уделять данной категории значимую роль. С самых истоков получения юридического образования, у курсантов должен культивироваться иммунитет антикоррупционного поведения, им необходимы знания и определенные стандарты, пути и направления их преодоления. Глубокая внутренняя убежденность в единственно верном правовом поведении.

Необходимо отметить, что правовое воспитание и обучение в современных условиях является, в первую очередь, педагогическим процессом. Его реализацию должны осуществлять высококвалифицированные специалисты-профессионалы – научно-педагогические кадры, практические работники, осуществляющие научную деятельность. Все те, кто, по сути, является двигателями правового прогресса. От того, насколько они сами научены, будет зависеть и степень образованности обучающихся. Необходимо обратить внимание на степень их педагогического мастерства. Можно обладать множеством знаний, как теоретических, так и практических, но не уметь передать их обучающимся. Необходимо иметь и применять на

практике систему педагогических форм и методов обучения, проходить постоянную переподготовку и повышение квалификации для обеспечения качественного образовательного процесса.

Исходя из проведенного анализа, можно сделать вывод о том, что *правовая культура курсантов* – это профессионально значимое качество, складывающееся в процессе получения юридического образования, предполагающее высокую качественную степень правовых знаний, правосознания, правовой активности,

стремления соблюдения законности, умений и навыков их профессионального применения.

Таким образом, правовая культура является основополагающим, даже ключевым фактором, при подготовке высококвалифицированных профессиональных юридических кадров – курсантов ФСИН России, и на её основе и профессионализма сотрудников правоприменительной сферы, также является важным условием в повышении авторитета государственных органов правового регулирования.

Библиографический список

1. Б.М. Бин-Бад. *Педагогический энциклопедический словарь: энциклопедия*. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002.
2. Пиголкин А.С. *Право, законность, гражданин*. Москва: Юридическая литература, 1976.
3. Рябко И.Ф. *Правосознание и правовое воспитание масс в советском обществе*. Ростов на Дону: Издательство Ростовского университета, 1969.
4. Оуэн Р. Лекции о рациональной системе устройства общества. *Педагогические идеи Роберта Оуэна. Избранные отрывки из сочинений Р. Оуэна*. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство НАРКОМПРОСА РСФСР, 1940.
5. Кейзеров Н.М. *Воспитание привычки соблюдать советский закон*. Москва: Юридическая литература, 1965.
6. Бутко И.Ф. Правовое воспитание молодежи. *Советское государство и право*. 1971: 143–145.
7. Баранов П.П., Русских В.В. *Актуальные проблемы теории правосознания, правовой культуры и правового воспитания. Учебное пособие*. Ростов на Дону: СКАГЗ, 1999.
8. Русинов Р.К., Тарасов Н.Н. Юридическое образование: проблемы и перспективы. *Правовое воспитание и юридическое образование в условиях демократизации советского общества*. Свердловск, 1991: 75–92.
9. Здравомыслов А.Г., Ядов В.А. Отношение к труду и ценностные ориентации личности. *Социология в СССР: сборник научных трудов*. Москва: Мысль, 1965; Т. 2: 197–208.
10. Протасов А.А. *Ценностные ориентации в профессиональной культуре офицера (социально-философский анализ)*. Диссертация ... кандидата социальных наук. Москва, 1995: 175.
11. Сальников В.П. *Правосознание и правовая культура сотрудников органов внутренних дел*. Ленинград: ВПУ МВД СССР, 1981.
12. Стословский В.М. *Профессиональное правосознание следователей органов внутренних дел*. Москва: Академия МВД СССР, 1979.
13. *Российская юридическая энциклопедия*. Москва: ИНФРА, 1999: 1110.

References

1. B.M. Bin-Bad. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar`: `enciklopediya*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 2002.
2. Pigolkin A.S. *Pravo, zakonnost', grazhdanin*. Moskva: Yuridicheskaya literatura, 1976.
3. Ryabko I.F. *Pravosoznanie i pravovoe vospitanie mass v sovetskom obschestve*. Rostov na Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo universiteta, 1969.
4. Ou`en R. Lekcii o racional'noj sisteme ustrojstva obschestva. *Pedagogicheskie idei Roberta Ou`ena. Izbrannye otryvki iz sochinenij R. Ou`ena*. Moskva: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo NARKOMPROSA RSFSR, 1940.
5. Kejzerov N.M. *Vospitanie privyuchki soblyudat' sovetskij zakon*. Moskva: Yuridicheskaya literatura, 1965.
6. Butko I.F. *Pravovoe vospitanie molodezhi. Sovetskoe gosudarstvo i pravo*. 1971: 143–145.
7. Baranov P.P., Russkih V.V. *Aktual'nye problemy teorii pravosoznaniya, pravovoj kul'tury i pravovogo vospitaniya. Uchebnoe posobie*. Rostov na Donu: SKAGZ, 1999.
8. Rusinov R.K., Tarasov N.N. *Yuridicheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy. Pravovoe vospitanie i yuridicheskoe obrazovanie v usloviyah demokratizacii sovetskogo obschestva*. Sverdlovsk, 1991: 75–92.
9. Zdravomyslov A.G., Yadov V.A. *Otnoshenie k trudu i cennostnye orientacii lichnosti. Sociologiya v SSSR: sbornik nauchnyh trudov*. Moskva: Mysl', 1965; T. 2: 197 – 208.
10. Protasov A.A. *Cennostnye orientacii v professional'noj kul'ture oficera (social'no-filosofskij analiz)*. Dissertaciya ... kandidata social'nyh nauk. Moskva, 1995: 175.
11. Sal'nikov V.P. *Pravosoznanie i pravovaya kul'tura sotrudnikov organov vnutrennih del*. Leningrad: VPU MVD SSSR, 1981.
12. Stoslovskij V.M. *Professional'noe pravosoznanie sledovatelej organov vnutrennih del*. Moskva: Akademiya MVD SSSR, 1979.
13. *Rossijskaya yuridicheskaya `enciklopediya*. Moskva: INFRA, 1999: 1110.

Статья поступила в редакцию 02.03.15

УДК 37.022

Ivashchenko Ye. N., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), professor, Department of Mathematics and Computer Science, NVI VV MVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: ien1234@ngs.ru*

Bauer V. P., *colonel, teacher, Department of Mathematics and Computer Science, NVI VV MVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: ien1234@ngs.ru*

Barancheyev O. L., *professor, Department of Mathematics and Computer Science, NVI VV MVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: ien1234@ngs.ru*

Badanov A. A., *colonel, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics and Computer Science, NVI VV MVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: ien1234@ngs.ru*

THEORETICAL FOUNDATIONS OF TESTING THE EFFECTIVENESS OF TEACHING STUDENTS USING INFORMATION TECHNOLOGIES. This article describes the theoretical basis for testing the effectiveness of training of cadets. The work is based on the requirements of educational standards for information and computer competence cadets selected system of criteria for evaluating the effectiveness of the educational process. The authors have formulated problems that are to be solved to improve the efficiency of the educational process. The article also proposes a methodology for the application of comprehensive quality indicator, proposed by Harrington, to account for the influence of heterogeneous quality criteria in multi-criteria systems quality. The authors study the ways to form a system of criteria to identify the level of effectiveness of education. The method of working out the criteria is based on the questionnaire with questions for experts and ready sets of features of checking the level of results in education by students. The whole work is based on principles of the competence approach.

Key words: information technology, learning efficiency, effectiveness criteria, desirability function Harrington, composite measure of quality.

Е.Н. Иващенко, канд. физ.-мат. наук, проф. каф. математики и информатики НВИ ВВ МВД России, г. Новосибирск, E-mail: ien1234@ngs.ru

В.П. Бауэр, полковник, преп. каф. математики и информатики НВИ ВВ МВД России, г. Новосибирск, E-mail: ien1234@ngs.ru

О.Л. Баранчев, проф. каф. математики и информатики НВИ ВВ МВД России, г. Новосибирск), E-mail: ien1234@ngs.ru

А.А. Баданов, полковник; канд. пед. наук, доц. каф. математики и информатики НВИ ВВ МВД России, г. Новосибирск, E-mail: ien1234@ngs.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОВЕРКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В данной статье рассмотрены теоретические основы проверки эффективности обучения курсантов. На основе требований образовательных стандартов к информационно-компьютерной компетенции курсантов военных вузов выделена система критериев для оценки эффективности учебного процесса. Сформулированы проблемы, решение которых необходимо для повышения эффективности учебного процесса. В статье также предлагается методика применения комплексного показателя качества, предложенного Харрингтоном, для учета влияния разнородных критериев качества в многокритериальных системах качества.

Ключевые слова: информационные технологии, эффективность обучения, критерии эффективности, функция желательности Харрингтона, комплексный показатель качества.

Современный этап развития военного образования предъявляет новые требования к его качеству, эффективности и опирается на активное применение информационных технологий. Существует много различных теоретических и практических подходов как к самому понятию эффективности процесса обучения, так и к оценке его качества. Нельзя выделить какой-то отдельный критерий оценки эффективности и с его помощью дать оценку результатам процесса обучения. Причина заключается в многогранности процесса познания, в котором сочетаются как необходимость раскрытия законов природы, так и личностное отношение курсанта и преподавателя к учебному процессу.

В настоящее время широкое распространение получил такой метод организации обучения как компетентностный подход, который опирается на понятие ключевых компетенций и означает структурный, системный подход к формированию не отдельных знаний, умений в предметной области, а компетенций, способствующих решению военно-профессиональных задач и усилению фундаментальной подготовки военных специалистов. Важная роль метода компетенций заключается в формировании таких качеств военного специалиста как мобильность, способность к самообразованию и гибкому мышлению, профессиональной адаптации к сложным условиям.

Информационно-компьютерная компетенция курсантов означает:

- знание аппаратных средств и возможностей комплекса вычислительной техники;
- системный взгляд на современный программно-аппаратный комплекс и его применение для решения служебно-боевых задач;
- уверенное владение программами подготовки текстовых, графических документов, развитое аналитическое и графическое мышление;
- непрерывное применение средств вычислительной техники в течение всего периода обучения курсанта.

Цель применения современного компетентностного подхода заключается в формировании не отдельных знаний, навыков, а компетенций, направленных на решение служебно-боевых задач. При таком подходе основное отличие от традиционных методов обучения состоит в более глубоком содержании программы обучения, гармоничном сочетании теории и практики, наполнению программы современными данными, методологией, технологиями.

Современная дидактическая концепция определяет, что критерии эффективности образования в условиях высшей школы должны отражать не только владение студентами знаниями, умениями, навыками и способами деятельности, но и развитие качеств личности, что является особо актуальным для будущих военных специалистов, которым предстоит решать сложные боевые, психологические задачи.

В многочисленных трудах отечественных и зарубежных исследователей раскрывается сущность понятия «эффективности обучения». Большой вклад в методологический анализ категории «эффективность обучения» сделал В.М. Блинов [1]. Одним из первых он провёл методологический анализ категории «эффективность обучения», определяя эффективность, как социально-значимое качество обучения, посредством которого оцениваются результаты выполняемой деятельности по степени их приближения к общественной цели, соответствующей обобщенному представлению об обученности личности.

Для выявления эффективности обучения требуется определить систему критериев (идеализированный результат обучения) и, затем, уметь получать объективные «срезы» результатов деятельности (реализация критериев). Проверка эффективности обучения курсантов с использованием информационных технологий требует разработки новых и совершенствования имеющихся систем критериев и показателей оценки эффективности.

В некоторых работах различают понятия «качество» и «эффективность» обучения. Но содержание этих понятий тесно связано. Если обучение эффективно с какой-то точки зрения, то оно обычно понимается как качественное. С.И. Архангельский [2] рассматривает эффективность в оценке учебного процесса как определенный результат достижения поставленной конкретной цели. Он подчеркивает, что эффективность характеризует состояние всех сторон системы учебного процесса.

Оценка эффективности происходит на основе определенных параметров (критериев) обучения путем использования некоторых качественных и количественных показателей. Показатели эффективности обеспечивают оценку состояния учебного процесса по таким существенно важным параметрам, как, например, затраты времени и труда для решения определенных задач обучения; объем и качество приобретенных учащимися знаний в определенных пределах; возможности применяемых средств, форм и методов обучения; приспособляемость системы к изменяющимся условиям обучения; соответствие проведенной учебной работы целям и задачам обучения; оптимальность управления учебным процессом и др.

Сформулируем проблемы, решение которых необходимо для повышения эффективности учебного процесса:

- построение научно обоснованной системы учебного процесса, с подразделением его на компоненты и подсистемы, имеющие свои цели и задачи, но исходящие из решения общих задач системы, установление для каждого компонента системы оптимальной структуры, содержания, составление программы функционирования каждого компонента с учетом их взаимосвязи в определенное время и в определенной последовательности (рабочая программа курса);
- обоснование выбора соответствующих средств, форм и методов обучения, определение оптимальных условий обучения

(организация учебного процесса с использованием компьютерных систем, средств мультимедиа, программного обеспечения, определение принципов и условий применения технических средств обучения и контроля);

– обоснование и проведение научной организации учебной и научной работы студентов и обучающей деятельности преподавателей (военно-научный кружок);

– определение объективных показателей и измерителей результативности процесса обучения;

– установление принципов и способов развития форм и методов самостоятельной учебной и научной работы студентов;

– определение путей последовательного совершенствования культуры учебной и обучающей деятельности.

К курсантам военного учебного заведения в процессе обучения предъявляются особые требования:

– соблюдать воинскую дисциплину, точно выполнять приказы командиров и начальников;

– активно участвовать в учебном процессе, проявляя инициативу;

– участвовать в военном научном обществе и в олимпиадах;

– уделять внимание самостоятельной работе для отработки проблемных занятий;

– повышать свой культурный уровень.

Говоря о критериях эффективности учебного процесса, необходимо в качестве одного из показателей оценивать роль преподавателя в формировании мотивации курсанта на учебный процесс, создание творческой, доброжелательной обстановки.

Внедрение информационно-компьютерных технологий в учебный процесс позволяет решить комплекс дидактических проблем, повысить эффективность процесса обучения благодаря:

1. разнообразию форм представления информации;

2. высокой степени наглядности при использовании мультимедийных средств;

3. возможности моделирования разнообразных процессов;

4. оперативному контролю и помощи со стороны преподавателя;

5. возможности провести оперативно проверку знаний студентов, объективности оценок.

В педагогической теории и практике в настоящее время сложилось два подхода к оценке эффективности применения информационных технологий. Первый из них связан с использованием качественных, а второй количественных ее показателей. При этом первые базируются на основном критерии учебного процесса – качестве обучения и его составляющих. К ним следует отнести условные характеристики, такие, например, как: объем знаний, навыков и умений, их полнота, системность, осмысленность, прочность, познавательная активность обучаемых, мотивация обучения [3]. Качественные показатели определяем по результатам решения определенных заданий, путём оценки ответов на вопросы и т.д., используя показатели важности, исследователи устанавливают заданные критерии эффективности применения ИТ.

Одним из вариантов выбора системы критериев может быть набор таких критериев как **качество усвоения знаний, навыков и умений, прочность их усвоения, мотивация, а также время обучения**. Эти критерии позволяют успешно решать задачи оценки эффективности применения ИТ.

Для проверки эффективности применения ИТ могут быть использованы различные статистические процедуры. Методы многофакторного дисперсионного анализа позволяют сделать вывод о существенном различии между группами данных количественного или качественного характера. Удобным методом проверки эффективности обучения в многокритериальной системе является использование обобщенной функции желательности Харрингтона, которая позволяет построить комплексный показатель качества. В основе построения обобщенной функции лежит идея преобразования полученных значений показателей свойств (в различных единицах измерения) в безразмерную шкалу желательности.

Назначение шкалы желательности – установление соответствия между полученными при обследовании значениями показателей свойств и оценками специалистов желательности того или иного показателя качества.

Для формирования системы критериев эффективности обучения можно на первом этапе выбрать группу экспертов и предложить им ранжировать предварительно подготовленный список критериев, оформленный в виде анкеты. Согласованность

мнений экспертов можно оценивать по величине коэффициента конкордации. Если мнения экспертов согласованы, то можно минимизировать первоначальную систему критериев, выбирая для дальнейшей проработки наиболее важные из них в соответствии с выводами экспертов.

Стандартные отметки по шкале желательности не являются строго обязательными. Ниже в таблице 1 приводятся рекомендованные градации желательности. Показатели желательности – это безразмерные характеристики качества, изменяющиеся в пределах от нуля до единицы при любом диапазоне изменения размерных показателей качества. Для получения единой, обобщенной оценки необходимо задаться наиболее желательными значениями отдельных принятых к анализу критериев (количественных и качественных). Эти значения для отдельных показателей лучше установить по справочникам, экспертным оценкам.

Таблица 1

Шкала желательности

Желательность	Отметки по шкале желательности
Отлично	1,00 – 0,80
Хорошо	0,80 – 0,63
Удовлетворительно	0,63 – 0,37
Плохо	0,37 – 0,20
Очень плохо	0,20 – 0,00

Если данный анализ положен в основу выводов исследования, то значения для отдельных параметров целесообразнее установить в тестовом режиме. Установить границы допустимых значений. Ограничения для критериев делаются на основании опыта и интуиции специалистов. В зависимости от «качества» показателя можно устанавливать односторонние или двусторонние ограничения. Функция желательности, соответствующая шкале желательности Е. С. Харрингтона [4], предназначена для установления соответствия между физическими и психологическими параметрами и имеет вид:

а) для односторонних ограничений

$$d_i = \exp[-\exp(-y_i)], \quad y_i \in (0; \infty), \quad (1)$$

б) для двусторонних ограничений

$$d_i = \exp[-|y_i|^n], \quad y_i \in (-\infty; \infty), \quad (2)$$

где y_i – кодированное значение частного безразмерного показателя качества (критерий); d_i – частный показатель желательности; n – число используемых показателей – параметров сравнения для данной системы критериев. Причем число этих показателей может быть неодинаковым для разных систем. Это позволяет сравнивать обобщенные коэффициенты даже тогда, когда отсутствует часть параметров сравнения у различных систем или данные по ним.

Одним из удачных способов решения задачи оценки эффективности внедрения инновационной технологии в учебный процесс является представление обобщенной функции желательности как среднего геометрического частных желательностей и обобщенный показатель (D) рассчитывается по формуле:

$$D = \sqrt[n]{d_1 \cdot d_2 \cdot \dots \cdot d_n}. \quad (3)$$

Функция Харрингтона «нейтральна» при обобщении, никакие факторы, кроме личных предпочтений, не влияют на конечный результат при построении шкалы желательности. Обобщенный отклик является результатом более или менее независимого обобщения всех факторов в равной степени.

Преобразование натуральных показателей качества в безразмерные показатели y_i аналитическим методом дает более точные результаты расчета величины (D), но при этом существенно усложняет процедуру определения комплексного показателя качества (D). Графики функций (1) и (2) приведены ниже на рис 1-2. На рисунке 1 показан стандартный график функции Харрингтона для односторонних ограничений критериев качества, то есть когда качество возрастает с увеличением значений критерия (например, оценки в школе), но не безгранично (не

выше 100%). Такие зависимости называют «односторонними». Если же отклонения некоторого признака от его оптимального значения (в любую сторону) приводят к снижению качества, то такие зависимости называют «двусторонними» (рис. 2). Кривые функций Харрингтона не являются единственно возможными, однако они возникли эмпирически как результат наблюдений за реальными решениями исследователей-экспериментаторов. Кривые обладают такими полезными свойствами, как непрерывность, монотонность, гладкость.

Для того чтобы использовать данный метод при оценке и выборе оптимального варианта решения, первоначально необходимо установить (задать) границы допустимых значений для всех частных параметров оценки (оптимизации). Ограничения могут быть односторонними или двусторонними. При одностороннем ограничении отметке $d_i = 0,37$ на шкале желательности соответствует y_{\min} или y_{\max} (задан нижний или верхний предел соответственно), при двустороннем ограничении – y_{\min} и y_{\max} . После того как все частные параметры (y_i) переведены в свои желательности (d_i), необходимо приступить к построению обобщенного параметра оценки, названного Харрингтоном обобщенной

функцией желательности D . Для построения графика желательности необходимо на оси абсцисс нанести значения частных откликов y , а на оси ординат – частные функции желательности. График удобно и желательно строить на миллиметровой бумаге.

Далее для каждого показателя y_i нужно построить оси, параллельные y , и нанести на них «пороговые» значения желательности. По значениям, полученным в результате эксперимента, используя графики функции желательности, можно найти для каждого y_i соответствующее значение d_i . Значит, можно провести преобразование частных откликов в частные функции желательности. Далее приступить к построению обобщенного параметра D – обобщенной функции желательности Харрингтона (формула (3)). Завершают обработку оценкой эффективности обучения с использованием информационных технологий.

Таким образом, в данной работе исследованы теоретические основы проверки эффективности обучения курсантов. Выделены системы критериев для оценки эффективности обучения. Разработана методика применения комплексного показателя качества, предложенного Харрингтоном, для учета влияния разнородных критериев качества в многокритериальных системах качества.

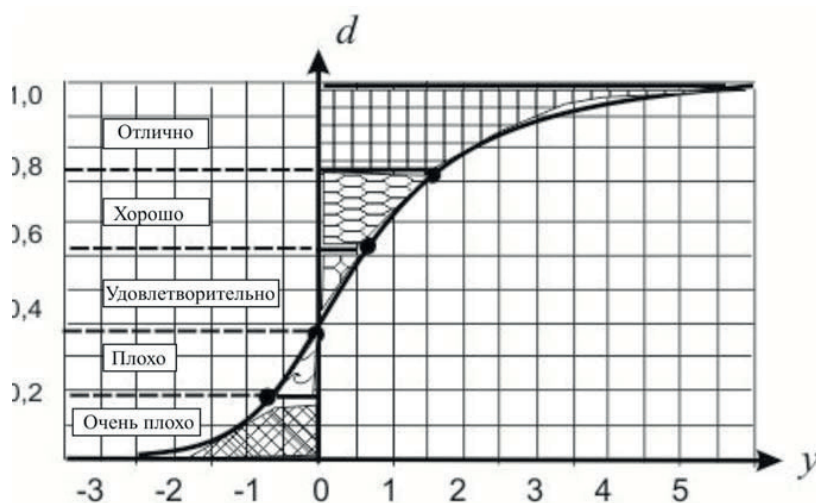


Рис. 1. Функция желательности для одностороннего ограничения

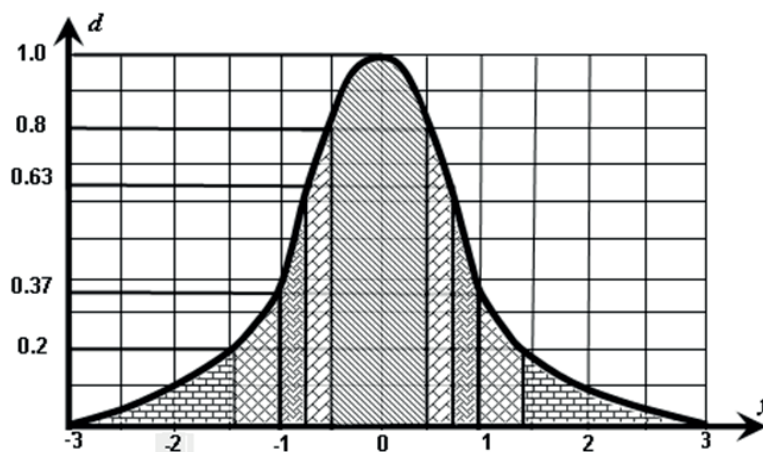


Рис. 2. Функция желательности для двустороннего ограничения

Библиографический список

1. Блинов В.М. *Эффективность обучения*. Москва, 1976.
2. Архангельский С.И. *Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы*. Москва: Высшая школа, 1980.
3. Образцов П.И. *Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения*. Орел: Орловский государственный технический университет, 2000.
4. Harrington E.C. *Industrial Quality Control*. 1965, 21, № 10.

References

1. Blinov V.M. *'Effektivnost' obucheniya*. Moskva, 1976.

2. Arhangel'skij S.I. *Uchebnyj process v vysshej shkole, ego zakonomernye osnovy i metody*. Moskva: Vysshaya shkola, 1980.
3. Obrazcov P.I. *Psihologo-pedagogicheskie aspekty razrabotki i primeneniya v vuze informacionnyh tehnologij obucheniya*. Orel: Orlovskij gosudarstvennyj tehničeskij universitet, 2000.
4. Harrington E.C. *Industrial Quality Control*. 1965, 21, № 10.

Статья поступила в редакцию 02.03.15

УДК 378

Magomedova R.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Jurisprudence, Rostov State University of Economics (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru*

Daudov M.B., *postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru*

COMPONENTS OF FORMATION OF LEGAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS. The article considers the problem of formation of legal consciousness of students of non-legal institutions. Special emphasis is placed on the components of the formation of legal consciousness, criteria and indicators for its formation. In the structure of legal consciousness of students the authors distinguish the following components: cognitive, value-oriented and behavioral parts. A feature of the cognitive component is determined by the knowledge system of legal acts, the main institutions of separate branches of Russian law and so on. The value-based component is characterized by such attitudes, as respect for applicable laws, compliance with regulatory and legal requirements, obedience, etc. The core idea of the behavioral component in the sense of justice is socio-legal behavior of students. The paper contains descriptions of interactive methods of teaching and learning. One example of a teaching "business" game is based on modeling and acting out social roles, and it is called "A case in court".

Key words: competence approach, legal consciousness, components of formation of legal consciousness.

R.M. Магомедова, канд. пед. наук, доц. каф. юриспруденции Ростовского государственного экономического университета «РИНХ», г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

М.Б. Даудов, аспирант Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

КОМПОНЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается проблема формирования правового сознания студентов неюридических вузов. Особый акцент делается на компонентах формирования правового сознания, критериях и показателях его сформированности. В структуре правового сознания студентов выделяют следующие компоненты: когнитивный, ценностно-ориентированный, поведенческий. Особенность когнитивного компонента определяется системой знаний нормативно-правовых актов, основных институтов отдельных отраслей российского права и др. Ценностно-ориентированный компонент характеризуется такими ориентациями, как уважение к действующим законам; соблюдение нормативно-правовых предписаний; законопослушность и др. Сущность поведенческого компонента правосознания заключается в характеристике социально-правового поведения студенческой молодёжи.

Ключевые слова: компетентный подход, правовое сознание, компоненты формирования правового сознания.

В современном обществе идёт процесс формирования личности, для которой характерен высокий уровень правовой компетентности. В Концепции модернизации образования подчеркивается, что система образования должна готовить людей, умеющих не только жить в правовом государстве и гражданском обществе, но и создавать их, в связи с чем, стало очень актуальным освоение основ права, категории прав человека, прав и обязанностей гражданина, нормативно – правовых актов, имеющих отношение к будущей профессиональной деятельности. Компетентный подход в правовом обучении студентов в учебных заведениях неюридического профиля отражается в решении государственной проблемы создания систем правового и гражданского общества через качественное и общедоступное образование. В таких вузах правовое образование студентов реализуется преподаванием курсов «Основы российского права», «Нормативно-правовое обеспечение образования», «Права человека» и др. Задачей высшей школы становится воспитание личности посредством формирования в правосознании твердых правовых убеждений, ценностных ориентаций, принятия эталонов правомерного поведения, основанных на правовых знаниях и представлениях. В нашем исследовании мы определили правосознание студентов как сложную интегративную характеристику личности, отражающую *правовую осведомленность, осознанное восприятие социально-правового опыта, готовность и способность строить свое социально-профессиональное поведение в соответствии с действующими правовыми нормами.*

Формирование правосознания есть не что иное, как становление личности профессионала, требующее в рамках вуза целенаправленной педагогической деятельности по проектированию «идеальной» модели специалиста и тактик её реализации, отражающих единство условий, методов, приёмов и средств их достижения; это и процесс актуализации сущностных

сил и личностных потенциалов, охватывающий, с одной стороны, усилий субъекта педагогической деятельности по созданию определенных условий, с другой – активность самой личности; субъективный процесс, связанный с переходом находящихся в ресурсе способностей, знаний, умений, личностных и профессионально-культурных качеств, ценностей и смыслов познавательной-профессиональной деятельности из потенциального состояния в актуальное [1].

Формирование правосознания должно происходить в системном подходе к изучению всех дисциплин в период обучения в вузе, требует создания условий для осознания студентами необходимости формирования правосознания и развития качеств, необходимых для успешного его использования в ходе овладения профессией, что осуществляется благодаря использованию различных подходов в образовании системного, личностно – деятельностного, компетентного, аксиологического и структурно-функционального и соответствующего арсенала методов обучения. Среди которых дискуссионные, игровые, методы погружения, методы тренировки различных качеств и т.п. Система формирования правосознания также должна, по мнению Г.Ш. Бибарсовой, характеризоваться целесообразностью, наличием компонентов, целостностью, интегративностью, открытостью, модульностью, уровнем характера, динамичностью [2]. К специфике формирования правового сознания студентов, будущих педагогов, можно отнести наличие следующих компонентов: когнитивный, ценностно-ориентированный, поведенческий.

Особенность когнитивного компонента формирования правосознания студентов определяется спецификой предстоящей профессиональной деятельности: знание основных нормативно-правовых актов, непосредственно регулирующих их профессиональную деятельность; знание основных институтов отдель-

ных отраслей российского права; знание содержания отдельных правоотношений, участниками которых им предстоит быть.

Ценностно-ориентированный компонент отражает право как общечеловеческую ценность, характеризующуюся такими ориентациями, как уважение к действующим законам; соблюдение нормативно-правовых предписаний; законопослушность; нетерпимость к проявлениям правонарушений; осознание равенства участников, соблюдение публичного и частного интереса; спокойствие; защита; юридическая ответственность; правомерность действий.

Сущность поведенческого компонента правосознания заключается в характеристике социально-правового поведения студенческой молодежи.

Для определения сформированности показателей структурных компонентов правосознания нами были выявлены уровни их проявления: высокий, средний, низкий. Анализ научной литературы позволил нам включить в состав критериев показатели сформированности правового сознания (таблица 1)

деятельности участников создаются условия для формирования самосознания и самоорганизации, профессионального и общего развития личности специалиста [3].

Одним из интерактивных методов, позволяющих обучаться на собственном опыте путем специально организованного и регулируемого «проживания» жизненных и профессиональных ситуаций, стал для нас метод проведения деловых игр, основанных на моделировании и проигрывании социальных ролей в процессе решения учебно-профессиональной задачи. Одним из примеров, проведенных нами деловых игр, может служить «Слушание дела в суде». В ходе проведения игр подобного характера присутствует возможность распределения различных социально-профессиональных ролей, наделенных разнообразными функциями и задачами: судья, обвинитель, адвокат, присяжный, свидетель и т.д. Воспроизводятся и различные элементы уголовного-гражданского процесса (исковые требования, пояснения и прения сторон, опрос свидетелей, вступительная и заключительная речь судьи / прокурора, оглашение приговора/решения и т.п.).

Таблица 1

Показатели сформированности правового сознания

Когнитивный компонент	Когнитивный критерий
Комплексность освоения правового аппарата, применяемого в социальной практике; овладение прикладными технологиями, правообеспечивающей деятельности и др.	Овладение системой профессионально-правовых знаний, инновационными технологиями; критическое мышление, правовое мышление.
Ценностно-мотивационный компонент	Аксиологический критерий
Осознание значимости и ценности правозащитной и правосопитательной деятельности в современном обществе; Принятие на индивидуальном уровне необходимости профессионально-правовой подготовки будущих экономистов; Доминирующие социодетерминированные мотивационные установки в профессиональной деятельности; освоение норм профессиональной культуры и др.	Позитивный настрой на профессиональную деятельность; осознание необходимости профессионально-правовых знаний, умений для решения социально-экономических задач; устойчивое стремление к самообразовательной деятельности в будущей профессиональной деятельности.
Поведенческий компонент	Регулятивно-поведенческий критерий
Овладение вариативными профессионально-правовым аппаратом, применяемым в будущей профессиональной деятельности; сформированность навыков использования технологий для решения профессионально-правовых задач и др.	Готовность и способность применения профессионально-правовых технологий в будущей профессиональной деятельности; умение эффективно решать профессиональные задачи в рамках правового поля и др.

Развитию когнитивного компонента профессиональной компетентности (накопление правовых теоретических знаний, правовой лексики, усвоение юридической терминологии соответствующего направления), способствует работа с правовыми текстами профессиональной направленности.

Текст – произведение речи (высказывание), воспроизведенное на письме или в печати. Текст выполняет руководящую функцию – формирование научно-теоретического мышления студентов, а также служит своеобразной ориентировкой при раскрытии различных проблем учебного предмета.

Особую сложность в отборе материала представлял для нас соблюдение принципа межпредметности, поскольку материал, одновременно охватывающий аспекты профессиональной и правовой направленности.

Качественными характеристиками ценностно-ориентированного компонента правосознания выступает целый ряд практических умений и навыков и их эффективное применение в профессиональной деятельности. Среди них могут быть: умение планировать и проектировать различные модели деятельности, предугадывая и учитывая возможные трудности; способность выбрать наиболее оптимальные формы и методы деятельности, выявить недостатки и разрешить противоречия в процессе профессиональной деятельности.

Формированию практических навыков и умений наиболее оптимально, как нам кажется, способствуют технологии моделирования в обучении типичных ситуаций профессиональной деятельности. Подобные формы обучения (метод анализа конфликтных, педагогических ситуаций, разыгрывание ролей и т.п.), способствуют воспитанию не только теоретического и практического мышления специалиста, но и необходимых «должностных» качеств личности, способностей к управленческой деятельности, принятию коллективных решений, умений и навыков социального взаимодействия, руководства и подчинения. В совместной

Ценностно-мотивационный компонент правосознания выражен также в способности к эффективной самостоятельной работе по получению специализированной информации. Сюда можно отнести, например, умения изучать, анализировать, обобщать, систематизировать и использовать передовой опыт соответствующей сферы деятельности при решении практических задач; умение мобилизовать свой опыт и способности на поиск, обработку и применение информации для решения профессиональных проблем; владеть компьютерными методами сбора, хранения и редактирования информации, применяемыми в сфере конкретной профессиональной деятельности, использовать современные информационные технологии.

Формированию ценностно-мотивационного компонента правосознания студентов способствовали также различного рода задания, связанные с самостоятельным поиском специализированной информации в различных источниках (книги, учебники, специализированные журналы, Интернет). Информация о последних тенденциях в профессиональной сфере ярко отражена в таких изданиях, как, например, влиятельный еженедельный экономический журнал «Право и образование», «Инновации в образовании», которые являются реальными носителями который является реальным носителем живого языка и актуальной информации.

Поведенческий компонент характеризуется устойчивой потребностью к постоянному повышению уровня профессиональной компетентности и правосознания, мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу.

Таким образом, основной задачей в процессе формирования компонентов правосознания стало для нас повышение мотивации обучаемых к обучению, овладению профессией, изучению законов и нормативно-правовых актов.

Библиографический список

1. Шушерина О.А. Стратегический подход к профессионально-культурному становлению студента вуза. *Инновации в образовании*. 2005; 4: 75 – 83.
2. Бибарсова Г.Ш. *Формирование гражданско-правового сознания студентов-юристов*: диссертация ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2006.
3. Абдуразакова Д.М., Исмаилова С.А. Подготовка студентов к реализации прав ребёнка в дошкольном образовательном учреждении. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49).

References

1. Shusherina O.A. Strategicheskij podhod k professional'no-kul'turnomu stanovleniyu studenta vuza. *Innovacii v obrazovanii*. 2005; 4: 75 – 83.
2. Bibarsova G.Sh. *Formirovanie grazhdansko-pravovogo soznaniya studentov-yuristov*: dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2006.
3. Abdurazakova D.M., Ismailova S.A. Podgotovka studentov k realizacii prav rebenka v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49).

Статья поступила в редакцию 19.03.15

УДК 378.02:37.016

Dorzhu N.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Foreign Languages Department, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: namdolmaa@gmail.com

TEACHING OF PRESENT TENSE FORMS OF ENGLISH VERB TO STUDENTS MAJORING IN “PEDAGOGICAL EDUCATION” WITH A PROFILE OF “TECHNICAL WORK”. This article discusses the teaching of present tense forms of English verbs to students, who get a major in “Pedagogical education” with a profile of “Technical work”. To identify common and distinctive features of the present tense forms in English and Tuva, the author compares two systems of tense in the two languages. The research shows that in classroom a teacher may divide the whole English grammar material about forms of the present tense into blocks. The division of the grammar material is based on the mother tongue of the students. A teacher is recommended to use linguistic experience of bilingual students and different reference tables during the introduction of the present tense forms of English verbs. Students will correctly and consciously use the forms of verb in their speech English speech. The author finds corresponding Tuva grammatical verbal forms to express Present Indefinite and Present Continuous, and tells that there are no equivalent grammatical verbal forms to express Present Perfect and Present Perfect Continuous in the Tuva language.

Key words: present tense forms of the verb, comparison of forms, teaching grammar, linguistic experience, foreign language, mother tongue.

Н.С. Доржу, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков Тувинского государственного университета, г. Кызыл, E-mail: namdolmaa@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ ВИДОВРЕМЕННЫМ ФОРМАМ НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ ГЛАГОЛА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ПРОФИЛЬ «ТЕХНИЧЕСКИЙ ТРУД»

В данной статье рассматривается обучение видовременным формам настоящего времени глагола английского языка студентов направления подготовки «Педагогическое образование» профиль «Технический труд». С целью выявления общего и отличительного в глаголах английского и тувинского языков была предпринята попытка сопоставить формы настоящего времени глагола в двух языках. Результаты сопоставительного изучения позволяют предложить вводить цельными блоками данную грамматическую тему, опираясь на родной язык. Для правильного и осознанного употребления студентами в речи разных форм настоящего времени глагола английского языка преподавателю рекомендуется использовать лингвистический опыт студентов, используя различные опорные таблицы.

Ключевые слова: формы настоящего времени глагола, сопоставление форм, обучение грамматике, лингвистический опыт, иностранный язык, родной язык.

Знание иностранного языка является частью общей культуры человека, этим и обусловлено включение предмета «Иностранный язык» в перечень обязательных дисциплин гуманитарного цикла во всех высших учебных заведениях. Процесс интеграции в международное экономическое и культурное пространство требует владения иностранным языком на высоком уровне в сочетании с новыми информационными технологиями. В связи этим встает проблема совершенствования методики обучения иностранным языкам студентов Тувинского государственного университета.

Однако в учебном плане – направление «Педагогическое образование» профиль «Технический труд» – предусматривается слишком мало часов, всего 2 часа в неделю. При остром дефиците учебного времени, отводимом для практических занятий по иностранному языку, качественно изучать иностранный язык с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции, то есть способности и реальной готовности студентов осуществлять иноязычное общение и добиваться взаимопонимания

с носителями иностранного языка, представляется крайне сложным.

Необходимо отметить другую проблему, с которой сталкиваются преподаватели иностранного языка в неязыковых вузах: слабая подготовка по иностранному языку выпускников сельских школ. На первый курс неязыкового вуза поступают выпускники школ с разным уровнем языковой подготовки.

Как известно, иноязычные грамматические навыки студентов, поступивших в вуз, недостаточно сформированные из всех видов навыков. Студенты испытывают значительные трудности при усвоении видовременных форм английского глагола с опорой на русский язык. Они понимают, как они образуются, называют правила употребления, но не чувствуют эти времена. Это объясняется тем, что в русском языке нет такой детализации временных значений глагола, которую мы наблюдаем в английском языке. Кроме того, учащиеся сельских школ владеют русским языком недостаточно хорошо, чтобы понять сложные взаимоотношения и способы выражения временных отношений

в английском и русском языках. Отличительная характеристика языковой ситуации в Республике Тыва заключается в двуязычии с преобладающей долей тувинского языка. Как отмечает Н.В. Языкова: «В курсах иностранных языков, хотя и выдвигается на первый план коммуникативная цель обучения, недостаточно последовательно используется языковой и речевой опыт учащегося в родном и втором языках для сравнения, анализа, выявления явлений интерференции и переноса с целью более осознанного овладения иностранным языком» [1, с. 4].

Между тем, преподавание иностранного языка с опорой на родной язык позволило бы более успешно овладеть английской глагольной системой, т.к. в тувинском языке есть определённые структурно-семантические соответствия для ряда глагольных форм, например, настоящего времени. Но, несмотря на достаточно большое количество исследований, посвященных вопросам обучения видовременным формам глагола в английском языке, на современном этапе развития методики эта проблема вряд ли может считаться окончательно решенной как в теоретическом, так и в практическом плане

Названные выше проблемы позволяют констатировать необходимость разработки четкой методической организации процесса обучения иностранному языку.

Как отмечает в своей работе С.С. Ибрагимова: «Сопоставительное изучение языков, по общему признанию, решает в основном две задачи: лингвистическую и методическую. Задача лингвистического анализа заключается в том, чтобы как можно полнее и глубже выявить и всё общее в сопоставляемых языках, и все отличительное, специфическое именно для данного языка. Задача методического анализа – из всего выявленного в результате лингвистического исследования отобрать то, что может содействовать организации целесообразной последовательности введения материала, разработке системы упражнений, отобрать то, что содействует интенсификации учебного процесса». [2, с. 89]

Нами предпринята попытка сопоставить видовременные формы английского и тувинского языков, рассмотреть особенности их употребления в сфере настоящего времени.

Настоящее неопределённое время английского языка соответствует настоящему неопределённому времени в тувинском языке (соед. деепр. на -п + тур-, чор-, олур-, чыт-), т.е. отсюда мы можем понять что оба времени употребляются, когда:

1) выражает действия обычного, постоянного, свойственного подлежащему, т.е. действия происходящее вообще. Например:

Olcha's sister studies at the university. – Олчанын угбазы университетте ооренип турар.

I live, work far from my native town. – Торзэн суурумдан ырак улуг хоорайда чурттап турар мен.

2) для констатации факта. Например:

The Earth rounds the Sun. – Чер Хунну дескинип турар.

3) для выражения повторяющегося, длительного действия. Например:

There is a river which does not freeze in winter and does not dry up in summer. – Ында кыжын донмас, чайын соолбас суг бажы агып чыдар.

Настоящее длительное время английского языка соответствует настоящему конкретному времени тувинского языка:

1) обозначает действие, совершаемое в момент речи, т.е. процесс, развитие действия. Например:

The dog is lying at the door. – Ыт эжик аксында чыдыр.

Look! Nick is dancing! – Кор даан! Ник танцылап тур!

2) Обозначает заранее запланированное действие, которое совершится в ближайшем будущем. В английском языке он образуется от глаголов движения: to go, to start, to leave, to come и т.д. В тувинском языке это действие можно выразить с глаголом, обозначающим намерение что-либо сделать. Например:

We are going to the theatre tonight. – Кежээ театр баар деп тур бис.

I am leaving for Australia tomorrow. – Эртен Австралияже чоруур деп тур мен.

Настоящее совершенное время длительного вида Present Perfect Continuous соответствует (частично) настоящему конкретному времени тувинского языка. Обозначает длительное действие, возможно протекающее и в момент речи. Например:

Young people have been passing me all that time. – Чаным-биле данды-ла аныяктар эртип дужуп турлар.

He has been teaching English since 1995. – Ол англи дылды 1995 чылдан тура башкылавышаан чоруур.

Настоящее совершенное время соответствует прошедшему категорическому времени тувинского языка (форма на -ды), обозначает законченное действие, связанное с настоящим моментом через результат. Например:

He has read a letter. – Ол чагааны номчуп каапты.

Сравнение показывает, что в исследуемых языках в употреблении настоящего времени есть свои соответствия и несоответствия. Исходя из этого, их можно разделить на три группы:

1) полностью соответствующие времена: Present Indefinite Tense и настоящее неопределённое время тувинского языка; Present Continuous Tense и настоящее конкретное время тувинского языка;

2) соответствуют только частично: Present Perfect Continuous и настоящее конкретное время тувинского языка;

3) несоответствующие времена: Present Perfect Tense и прошедшее категорическое время тувинского языка.

Вышеприведенные типологические сходства и различия временных форм сопоставляемых языков позволяют предложить, например, следующее: грамматическую тему, как систему английских видовременных отношений, целесообразно вводить цельными блоками, опираясь на родной язык. Эта тема традиционно вводится и отрабатывается частями во время нескольких занятий. Такое разрозненное, поэлементное изучение английских времен, а также недостаточное использование опоры на родной язык, где соответствующее понятие уже сформировано, является одной из причин недостаточного усвоения видовременных форм английского языка.

Таким образом, в рамках одного аудиторного занятия студентов следует ознакомить сразу со всеми четырьмя группами форм настоящего времени английского глагола. Для этой цели незаменимую помощь оказывают различные опорные таблицы, схемы, грамматические формулы, которые широко используются многими методистами [3]. Введение данной грамматической темы подобным методом дает ряд преимуществ, как для преподавателя, так и для студентов. Преподаватель значительно экономит аудиторное учебное время; студенты имеют возможность получить полное представление о настоящем времени, а так же могут провести сравнительный анализ видовременных форм английского глагола в английском и родном языках.

При этом предполагается, что на последующих занятиях в течение всего курса обучения следует постоянно и методично возвращаться к изученным темам и анализировать те грамматические явления, которые естественно возникают при работе над учебными темами, текстами и в реальных ситуациях во время всего учебного процесса. Это обеспечивает повторяемость лексического и грамматического материала и способствует его более полноценной запоминаемости, глубокому и качественному усвоению.

Ниже предлагается блок грамматического материала формы настоящего времени английского глагола.

Вышеприведенные типологические сходства временных форм сопоставляемых языков позволяет предложить ряд упражнений.

В методической литературе принято выделять 3 главных типа в общей системе упражнений: 1) языковые упражнения; 2) условно-речевые упражнения; 3) подлинно речевые упражнения [4].

Ниже предлагаем примеры упражнений, направленные на отработку и усвоение материала и снятия проблем грамматического и лексического характера.

Языковые упражнения помогают осознать то или иное грамматическое явление, понять его глубже. Например: «Перепишите предложения, поставив глаголы в нужном времени»; «Дополните предложения соответствующими глаголами в нужной форме»; «Перепишите предложения в вопросительной форме»; «Заполните таблицу»; «Выберите правильный вариант ответа»; «Постройте предложения по образцу»; «Задайте вопрос в указанном времени»; «Превратите повествовательное предложение в вопросительное»; «Переведите предложения на родной язык, объясните употребление данной формы настоящего времени»; «Переведите предложения на английский язык»; «Исправьте ошибки в предложениях» и др.

Условно-речевые упражнения направлены на отработку грамматической формы в упражнениях, имитирующих речь. Этот тип упражнений является наиболее эффективным для целенаправленного формирования речевых грамматических навыков во всех видах речевой деятельности. Например: «От-

Формы настоящего времени английского глагола

Формы настоящего времени	Употребление	Образование			Ключевые Слова
		Утвердительная форма	Отрицательная форма	Вопросительная форма	
Present Indefinite tense	регулярное, постоянное действие; констатация факта	I/we/you/they +V He/she/it+Vs He visits his grandparents every Sunday.	I/we/you/they +don't+ V He/she/it+ doesn't+V He doesn't visit his grandparents every Sunday.	Do+I/we/you/they+V...? Does+he/she/it+V...? Does he visit his grandparents every Sunday?	Usually, every (day, week, month, year), often, seldom, always, never, sometimes, as a rule
Настоящее неопределенное время		Ол кырган ада-иезинче улуг-хун санында барып турар.	Ол кырган ада-иезинче улуг-хун санында барбайн турар.	Ол кырган ада-иезинче улуг-хун санында барып турар бе?	
Present Continuous tense	действие, совершаемое в момент речи; заранее запланированное действие, которое произойдет в ближайшем будущем	I+am+V-ing He/she/it+is+V-ing We/you/they+are+V-ing The kids are watching the new film now.	I+am not+V-ing He/she/it+ isn't+V-ing We/you/they+ aren't+V-ing The kids are not watching the film now.	Am+I+V-ing...? Is+he/she/it+V-ing...? Are+we/you/they+V-ing...? Are the kids watching the film now?	Now, today, at the moment; Look! Listen!
Настоящее конкретное время		Уруглар чаа кино коруп олурлар.	Уруглар чаа кино корбайн олурлар.	Уруглар чаа кино коруп олурлар бе?	
Present Perfect tense	Законченное действие, связанное с настоящим моментом через этот результат	I/we/you/they+ have+V ₃ He/she/it+has+V ₃ I have bought a new disc today. Let's listen to it!	I/we/you/ they+ haven't+V ₃ he/she/it+hasn't+V ₃ I haven't bought a new disc today.	Have+I/we/you/they+V ₃ ...? Has+he/she/it+V ₃ Have you bought a new disc today?	Ever, never, just, already, yet, recently, lately, before, today, this week(month, year, etc), since, for, for ages, all my life, etc
Прошедшее категорическое время		Мен богун чаа диск садып алдым. Че дыннаалам!	Мен богун чаа диск садып албадым.	Сен богун чаа диск садып алдын бе?	
Present Perfect Continuous tense	Длительное действие, возможно протекающее и в момент речи. Содержит указание на полный период его протекания	I/we/you/ they+have+ been+V-ing He/she/it+has+ been+V-ing She has been reading since morning.	I/we/you/ they+have+not+ been+V-ing He/she/ it+has+not+been +V-ing She hasn't been reading since morning.	Have+I/we/you/ they+been+V-ing? Has+He/she/it+been+V-ing? Has she been reading since morning?	For, for ages, since, how long, all my life, all day long, recently, lately
Настоящее конкретное время		Ол дан бажындан тура номчуттунмушаан олур.	Ол дан бажындан тура номчуттунмайн тур.	Ол дан бажындан тура номчуттунмушаан олур бе?	

ветьте на вопрос положительно или отрицательно»; «Возрадите своему собеседнику»; «Согласитесь с мнением друга»; «Переспросите своего товарища»; «Ответьте на вопрос по рисункам»; «Ответьте на вопрос, употребив указанную грамматическую форму.

Речевые упражнения повторяют процесс естественной коммуникации в разных видах речевой деятельности. Например: «Перескажите текст»; «Прочитайте текст и выразите свое мнение»;

«Обсудите следующие темы»; «Напишите письмо своему учителю; ролевая игра и др.

Результаты экспериментального обучения подтверждают эффективность предложенной методики обучения с опорой на родной язык. Таким образом, в условиях ограниченного количества часов в неязыковом вузе следует опираться на лингвистический опыт студентов для более осознанного овладения иностранным языком.

Библиографический список

1. Языкова Н.В. *Социокультурный подход к обучению предметам языкового цикла*. Улан-Удэ, 1998.
2. Ибрагимова С.С. Обучение видо-временным формам глагола английского языка в сопоставлении с даргинским языком. *Вестник Ставропольского государственного университета*. 2009; 60.
3. Ковалев К.Я. *Времена английского глагола в графическом изображении*. Новосибирск, 1996.
4. Шапов А.Н. Обучение грамматическим навыкам. *Методика преподавания иностранных языков: общий курс*. Москва, 2008.
5. Исхаков Ф.Г., Пальмбах А.А. *Грамматика тувинского языка*. Москва, 1961.

References

1. Yazykova N.V. *Sociokul'turnyj podhod k obucheniyu predmetam yazykovogo cikla*. Ulan-Ud'e, 1998.
2. Ibragimova S.S. Obuchenie vido-vremennym formam glagola anglijskogo yazyka v сопоставлении s darginskim yazykom. *Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; 60.
3. Kovalev K.Ya. *Vremena anglijskogo glagola v graficheskom izobrazhenii*. Novosibirsk, 1996.
4. Shamov A.N. Obuchenie grammaticheskim navykam. *Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov: obschij kurs*. Moskva, 2008.
5. Ishakov F.G., Pal'mbah A.A. *Grammatika tuvinskogo yazyka*. Moskva, 1961.

Статья поступила в редакцию 20.03.15

УДК 378.14.015.62

Kazakov R.H., Doctor of Sciences (Pedagogy), professor, Department of Physics, Methods of Control and Diagnostics, Tyumen State Oil and Gas University (Tyumen, Russia), E-mail: kazakovrh@yandex.ru

THE CONCEPT OF THE STATE OF A PHYSICAL SYSTEM AS A FACTOR OF FORMATION OF A SYSTEMATIC GENERAL PHYSICS COURSE. The article discusses the system properties and the structure of some fundamental physical theories in the context of epistemological functions theories. The conceptual notion of the physical system state is considered as a backbone factor of general physics course formation of higher education institution. General physical interaction conception is considered as the original didactic factor of the essential comprehension of all physical theories. This factor is offered to realize in the learning process through the notion of physical system state. General principles of making the system course of general physics of the higher education institution were offered on the basis of the concept of state and epistemological functions of physical theories. There was given an example of realization of the conception of state in the study of classical mechanics in general physics course. The paper will be found useful for researchers, who study problems of a system and theory.

Key words: physical theory as a system of scientific knowledge; epistemological functions of the physical theory; systematic course in general physics; concept of the state as a system factor of general physics course formation.

Р.Х. Казаков, д-р пед. наук, проф. каф. физики, методов контроля и диагностики Тюменского гос. нефтегазового университета, г. Тюмень, E-mail: kazakovrh@yandex.ru

КОНЦЕПЦИЯ СОСТОЯНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНОГО КУРСА ОБЩЕЙ ФИЗИКИ

В статье рассмотрены системные свойства и структура фундаментальных физических теорий в контексте гносеологических функций теорий. В качестве системообразующего фактора построения курса общей физики вуза рассматривается концептуальное понятие состояния физической системы. Общезначимая концепция взаимодействия рассматривается как исходный дидактический фактор содержательного усвоения всех физических теорий. Данный фактор предлагается реализовать в учебном процессе через понятие состояния физической системы. На основе понятия состояния и гносеологических функций физических теорий предложены общие принципы построения системного курса общей физики вуза. Приведен пример реализации концепции состояния при изучении классической механики в курсе общей физики.

Ключевые слова: физическая теория как система научного знания; гносеологические функции физической теории; системный курс общей физики; понятие состояния как системообразующий фактор построения курса общей физики.

В курсе общей физики изучаются все фундаментальные физические теории: классическая механика в ньютоновском формализме, молекулярно-кинетическая теория как раздел статистической физики, равновесная термодинамика, максвелловская электродинамика, элементы квантовой механики. В курсе раскрывается содержание концептуального ядра теорий и ряда дедуктивных следствий из этих постулатов (основы механики твердого тела, основы теории колебаний, волновая оптика, элементы физики полупроводников, элементы физики атомов и др.), программой курса предусмотрен довольно подробный анализ эмпирического основания изучаемых теорий.

Традиционное индуктивное построение курса оправдывается закономерностями усвоения учебного материала, диктуемыми предметно-материальными условиями формирования концептуальных понятий и законов физической теории [1, с. 395–399]. Вряд ли в курсе общей физики уместно сугубо формализованное изложение содержания фундаментальных законов. Однако другая крайность – беглое рассмотрение концептуальных основ теории без должного содержательного и математического анализа логического генезиса фундаментальных понятий и законов, информационно-рецептурное изложение курса с чрезмерным акцентом на эмпирическое основание физической теории – затрудняет формирование системных знаний физической теории. Игнорирование гипотетико-дедуктивной организации физической теории как системы научного знания, абсолютизация эмпирических методов познания может привести (часто и приводит) к представлению о физике как наборе эмпи-

рических фактов, разрозненных теоретических утверждений, рецептов решения частных стандартных задач. При организации познавательной деятельности с акцентом на эмпирику невозможно реализовать методические задачи развития теоретического мышления и формирования знаний системных теоретических обобщений, ибо вне системы знаний сами по себе понятия и законы теории утрачивают глубокий содержательный смысл и объяснительные функции.

Объективно системный подход при изучении физических теорий может быть реализован в познавательной деятельности в контексте: 1) гносеологических функций теорий – объяснительной, предсказательной, методологической и эвристической; 2) системных свойств физических теорий.

1. Системные характеристики фундаментальных физических теорий.

Непосредственным источником физического образования в вузе являются изучаемые физические теории, которые представляют собой *концептуальные системы* – системы научного знания, ибо «формой, в которой существует истина, может быть лишь научная система её» [2, с. 3]. Следовательно, физическая теория как источник физического образования должна изучаться именно как система со всеми присущими ей системными свойствами, что является необходимым условием формирования системных знаний этих теорий.

Как известно, можно выделить следующие основные характеристики любого системного объекта [например, 3, с. 12 – 28]:

1). Система состоит из *исходных единиц – компонентов*. Компоненты системы рассматриваются как подсистемы, обладающие своей структурой.

2). Между компонентами системы существуют соответствующие системообразующие *связи (взаимодействия)*. В концептуальных системах имеем дело с логическими связями между компонентами системы (в материальных системах взаимодействие компонентов имеет «силовую» природу).

3). Система представляет собой *целостный* объект. Под целостностью понимается обстоятельство, что свойства системы неаддитивны сумме свойств ее компонентов – свойства системы богаче простой суммы свойств ее компонентов;

4). Любая система входит в некоторую расширяющую *иерархическую* совокупность систем. Каждая более широкая система включает предыдущую в качестве своей подсистемы. В иерархии концептуальных систем имеем дело с логическими связями между системами (логическим «взаимодействием»). В системной иерархии имеет место определенная соподчиненность, однако, при этом, конкретная система, входящая в иерархию, обладают относительной самостоятельностью;

5). Система определенным образом *организована*. В концептуальных системах ее организация определяется логическим генезисом построения теории, логическими связями и отношениями между компонентами системы, а также логическими связями и отношениями между структурными элементами конкретных компонентов.

Перечисленные характеристики системных объектов присущи фундаментальным физическим теориям, причем содержательная структура всех физических теорий одинакова.

Физические теории описывают экспериментально ненаблюдаемые сущностные связи и отношения в рассматриваемых фрагментах реального физического мира. В этом проявляется онтологический аспект теорий. В учебном процессе на передний план выдвигается *гносеологический* аспект физических теорий. Важнейшими гносеологическими функциями теории являются объяснительная, предсказательная и методологическая функции. Теория своими средствами и в границах применимости *объясняет состояние и предсказывает изменение состояния* в описываемом фрагменте природы. Предсказательная функция определяет прагматическую ценность теории.

Генезис физической теории служит яркой иллюстрацией последовательности (цепочки) научной познавательной деятельности от чувственно-конкретного (экспериментальные и наблюдаемые научные факты) к эмпирически-абстрактному (эмпирические законы физики), от них к теоретически-абстрактному (фундаментальные законы-постулаты теории) и, далее, к теоретически-конкретному (дедуктивные – выводные – следствия из фундаментальных законов). Приведем примеры из разных фундаментальных теорий. Примерами эмпирических законов как эмпирических обобщений экспериментальных и наблюдаемых фактов являются закон Бойля-Мариотта, закон Ома, закон смещения Вина и т.п. Фундаментальными теоретическими законами-постулатами являются законы Ньютона, начала термодинамики, распределение Гиббса, уравнения Максвелла, уравнение Шредингера. Примеры дедуктивных следствий фундаментальных физических теорий: теория колебаний, динамика движения твердого тела, теория упругости, гидродинамика, физика полупроводников и диэлектриков, физика атомов и молекул и т.д.

Опишем вкратце основные системные характеристики фундаментальных физических теорий как концептуальных систем. В соответствии с гносеологической цепочкой компонентами физической теории являются: эмпирическое основание теории, фундаментальное теоретическое ядро, дедуктивные следствия (рис. 1).

В свою очередь, компоненты физической теории в познавательном плане также структурированы и обладают относительной самостоятельностью. Компоненты можно рассматривать как подсистемы физической теории.

В *эмпирическое основание* входят: экспериментальные и наблюдательные данные, т.е. научные факты теории и эмпирические законы теории как результат индуктивного обобщения экспериментальных фактов. Эмпирические законы оперируют оценочными эмпирическими модельными объектами. Например, эмпирические законы Кеплера оперируют моделью «материальная точка» как телом, размерами которого в данной задаче можно пренебречь. Другой пример. Эмпирический идеальный газ – газ, в котором в данной задаче можно пренебречь взаимодействием молекул. Эмпирический закон как результат индуктивного обобщения научных фактов выражается или в форме функциональной зависимости между переменными физической системы (например, при квазиравновесном изотермическом процессе $pV = const$), или в форме некоторого эмпирического утверждения (например: все тела у поверхности планеты падают с одинаковым ускорением). Выявленные эмпирические закономерности, при контролируемых условиях проведения эксперимента с фрагментом природы, являются исходным продуктом построения физической теории, импульсом к постановке научной проблемы о сущности эмпирической закономерности. Итак, эмпирический этап познания физического мира представляет собой познавательную цепочку от добывания единичных научных фактов к индуктивному обобщению этих фактов (выделению общего в частных экспериментальных фактах), т.е. познавательную цепочку от чувственно-конкретного к эмпирически-абстрактному.

В работах В.В. Давыдова о двух способах мышления – эмпирического и теоретического – отмечается: «В эмпирическом мышлении решается в основном задача каталогизации, классификации предметов и явлений. Научно-теоретическое мышление преследует цель воспроизведения развитой сущности предмета» [1, с. 323]. Добавим, объективное разделение познавательной деятельности на эмпирический этап и теоретический этап не означает, что эти этапы изолированы друг от друга – они образуют диалектическое единство.

Теоретическое познание направлено на выявление экспериментально ненаблюдаемых сущностных связей, свойств и отношений во фрагменте природы. В результате формируется *теоретическое ядро* фундаментальной теории. На этапе теоретически-абстрактного познания осуществляется конструирование плодотворных концептуальных гипотез о сущности явлений. Эта познавательная деятельность заключается: во-первых, во включении в структуру теории абстрактных теоретических моделей, которые моделируют существенные свойства реальных тел; во-вторых, в определении сущностных связей и отношений в изучаемом фрагменте природы. Связи и отношения формулируются фундаментальными законами как постулатами данной теории, оперирующими теоретическими моделями. Например, законы Ньютона как постулаты классической механики оперируют теоретической материальной точкой – геометрической точкой, наделяемой инертными свойствами, способностью взаимодействовать и участвовать в механическом движении. Теоретические модели и фундаментальные законы образуют концептуальное ядро физической теории.

Генетически основные законы любой фундаментальной физической теории являются концептуальными гипотезами, которые формируются в результате обобщения опыта с использованием не только формальной, но диалектической логики. Дело в том, что фундаментальные законы теоретического ядра непосредственно не могут быть сформированы методом формально-логического обобщения опыта, ибо сущность экспери-



Рис. 1. Компоненты физической теории

ментально ненаблюдаема. Теория содержит общенаучные категории, которые формально-логически недоказуемы, в них можно в той или иной степени убедиться. К таким категориям относятся, например, представление о пространстве, времени, движении и взаимодействии как формах существования материи, принцип причинности, принцип симметрии. В совокупность диалектического метода познания входят: объективность и всесторонность познания; рассмотрение объекта познания в развитии (движении) в единстве исторического и логического; анализ и синтез явления в единстве системы и метода, формы и содержания, в единстве законов диалектики. Не последнее место в формировании концептуальных обобщений опыта занимает интуитивное (не дискурсивное) усмотрение истины, опосредованное естественнонаучным и гуманитарным аспектами культуры [4]. В частности, действенным методом познания является метод аппроксимации реальных экспериментов на мысленный эксперимент с теоретическими объектами. С.И. Вавилов отмечает: «Принципы – аксиомы физики – доказуемы только опытом, они могут быть логически и не доказуемы. Принципы – это обобщение опыта. Правда, в этом по существу, произвольное обобщение кроется элемент гипотезы и в самих принципах» [5, с. 119].

Теории конкретных физических систем в логическом плане являются **дедуктивными следствиями** ядра физической теории как теоретические законы второго уровня обобщения в сравнении с фундаментальными законами ядра теории. Дедуктивные следствия оперируют, как правило, более сложными моделями тел, чем основные модели ядра теории. Например, в механике твёрдого тела вводится модель абсолютно твёрдого тела как континуальное множество материальных точек. Эта модель в теоретическом ядре классической механики отсутствует (законы Ньютона оперируют моделью «материальная точка»). Существенные теоретические законы, описывающие конкретные физические системы, выводятся дедуктивно с привлечением не только исходных основных модельных объектов, но и дополнительных моделей. В этой связи дедуктивное развертывание физической теории отличается от математических теорий. Теоремы математики как следствия аксиоматического основания выводятся без привлечения дополнительных аксиом (если отвлечься от теоремы Геделя о неполноте). Теоретические следствия, дедуктивно выведенные из фундаментальных законов, реализуют объяснительную и предсказательную функции теории. Таким образом, следствия можно рассматривать как теоретические обобщения второго уровня в сравнении с обобщениями фундаментального концептуального ядра. В теориях второго уровня обобщения описываются конкретные физические системы из класса данной фундаментальной теории или нескольких фундаментальных теорий. Примерами таких теорий являются теория упругости, теория электропроводности сред, волновая оптика и т.п.

Рассмотренные компоненты физической теории образуют содержательную структуру теории. Компоненты теории обладают относительной познавательной самостоятельностью, однако они логически взаимосвязаны и образуют системный **целостный** объект, познавательные свойства которого богаче простой суммой свойств компонентов. Физическая теория **организована** как гипотетико-дедуктивная модель знания, которая является системой теоретических утверждений, связанных правилами дедуктивного вывода.

Физическая теория должна обеспечивать потенциальную возможность эмпирической интерпретации утверждений теории. Дедуктивные следствия (выводные законы) поддаются эмпирической интерпретации. В практической деятельности осуществляется проверка теории, т.е. осуществляется сопоставление дедуктивных следствий с объективными законами природы.

Конкретная физическая теория занимает свое место в **иерархии** теоретических обобщений – входит в качестве подсистемы в физическую науку, формирующую физическую картину мира. Под физической картиной мира «... следует понимать как идеальную модель природы, включающую в себя наиболее общие понятия, принципы и гипотезы физики и характеризующую определенный исторический этап ее развития» [6, с. 71]. В свою очередь физика входит в качестве подсистемы в естественнонаучный аспект культуры.

2. Общие принципы построения системного курса общей физики.

Итак, физическая теория является концептуальной системой, следовательно, *должна изучаться как система*. Заметим, методически весьма ценно, что содержательная структура всех фундаментальных теорий одинакова. Исходя из цели формиро-

вания системных знаний (в контексте системных характеристик и содержательной структуры физических теорий, а также их гносеологических функций – объяснительной, предсказательной, методологической и эвристической) можно сформулировать общие методические принципы системно-деятельностного подхода в изучении фундаментальных физических теорий в курсе общей физики:

- Фундаментальная физическая теория изучается как система теоретических обобщений (система понятий и законов) в их логической взаимосвязи и последовательности. Физическая теория как система научного знания носит модельный характер и реализует свои гносеологические функции.

- Физическая теория изучает состояние и изменение состояния физической системы, основываясь на идее о существовании в природе устойчивых повторяющихся и необходимых закономерностях. Эти закономерности отражаются в инвариантности законов теории относительно определенных преобразований. Научное познание природы фактически представляет собой поиск инвариантов. В этой связи понятие состояния приобретает концептуальное значение в понимании содержания физических теорий и может служить системообразующим фактором в построении методической системы обучения физике.

- Физический эксперимент (в лабораторном практикуме, демонстрационном эксперименте) является важнейшим компонентом учебного курса, иллюстрирующий эмпирическое основание и дедуктивные следствия изучаемых физических теорий, формирует навыки индуктивного обобщения результатов эксперимента и убеждение в верности физической теории в пределах своей применимости.

- Психологические закономерности формирования в мышлении теоретических обобщений определяет последовательность изучения учебного материала от эмпирических закономерностей к теоретическим обобщениям. Информационно-рецептурный и индуктивный подход не могут, да и не должны, быть исключены при изложении содержания физических теорий в курсе общей физики в силу психологических закономерностей формирования теоретических обобщений.

- Деятельностная природа научного знания детерминирует формирование знаний способов научно-познавательной деятельности. В учебном курсе должны найти отражение взаимосвязи системы научного знания и методов научного познания.

3. Концепция взаимодействия и концепция состояния физической системы.

Системные свойства физических теорий являются исходным фактором построения системного учебного курса этих теорий. Однако этот фактор довольно общий, и в методическом плане необходимо определить способы его реализации. В качестве структурообразующего фактора учебного курса физики В.В. Мултановский рассматривает концепцию взаимодействия материальных объектов физических систем [7].

Понятие «физическая система» включает в себя природу материальных объектов, тип взаимодействия между объектами системы и окружением, характерные масштабы системы, характерные скорости (энергии). Приведённые общие характеристики физической системы коррелируют с формами существования материи, которыми являются пространство, время, движение и взаимодействие.

С формальной стороны любую из приведенных характеристик физической системы можно рассматривать в качестве системообразующего фактора построения учебного курса физики. Однако масштабный признак и характерные скорости (энергии) системы играют роль «граничных условий» применимости теории и, скорее всего, малопродуктивны для решения данной методической задачи. Концепция взаимодействия пронизывает все теории физических систем, и эта концепция может быть положена в основу формирования знаний целостной физической картины мира.

Полагаем, что реализация концепции взаимодействия методически целесообразно осуществлять в контексте гносеологических функций физических теорий, т.к., во-первых, физическая теория изучается непосредственно именно в контексте гносеологических функций, как предсказательная и объяснительная функции, во-вторых, гносеологическая ценность теорий формирует глобальную мотивацию познавательной деятельности. Физическая теория описывает состояние и предсказывает изменение состояния физической системы вследствие взаимодействия материальных объектов; теория своим содержанием, своими средствами и в границах применимости объясняет состояние и

изменение состояния физической системы. Уже из этого следует, что *дидактический аспект концепции взаимодействия может быть реализован через концепцию состояния физической системы*. Конкретизируем сказанное.

Состояние физической системы – это форма реализации бытия системы (реализация физической ситуации). Знание состояния (механической, термодинамической и т.д.) означает знание, хотя бы в принципе, всех динамических переменных системы, характеризующих состояние системы. Разумеется, состояние физической системы не тождественно характеристикам, состоянием само определяет эти характеристики. Состояние физической системы описывается всем многообразием динамических переменных, и задается некоторым конечным их числом или функцией той или иной природы. Например, состояние классической механической системы задается координатами и импульсом объектов системы, электромагнитной системы – напряженностью электрического поля и индукцией магнитного поля. Другие динамические переменные могут быть определены из уравнений связи динамических переменных. Например, при известных координатах и импульсах механической системы можно, если это необходимо, определить энергию, момент импульса и т.п.

Цель динамических теорий (классической механики, электродинамики, квантовой физики) состоит в раскрытии причинно-следственных связей состояний в разные моменты времени. Связь состояний в теории формализуется динамическими уравнениями движения, реализующими предсказательную силу теорий: в механических системах – вторым законом Ньютона; в электромагнитных – уравнениями Максвелла; в квантовых – уравнением Шредингера. Перечисленные динамические уравнения являются постулатами соответствующих физических теорий и входят в концептуальное ядро теории. Собственно, динамические уравнения и отражают в физических теориях принцип причинности. Законы сохранения также следует отнести к законам эволюции состояния физических систем. Законы сохранения (сохранение тех или иных динамических переменных в процессе эволюции физической системы при определенных условиях) отражают различные свойства симметрии пространства-времени и симметрии фундаментальных взаимодействий, и в этом проявляется их методологическая значимость.

В статических теориях (равновесной термодинамике, статистической физики) динамические уравнения, разумеется, отсутствуют. В этих теориях ограничиваются описанием равновесного состояния физической системы с помощью уравнений состояния, разного рода термодинамических потенциалов как функций состояния, функций распределения динамических переменных (скорости объектов, потенциальной энергии объектов).

Итак, процесс и результат познания физического мира от эксперимента до фундаментального ядра теории и дедуктивных следствий выражается в контексте понятия состояния. С позиции понятия состояния в физической теории выделяются: способ описания (задания) состояния физической системы и соответствующий набор физических величин; законы эволюции физической системы.

4. Пример реализации концепция состояния механической системы при изучении предельно наглядной теории – классической механики.

Любая физическая теория носит модельный характер. Исходной моделью тел в механике является материальная точка. В эмпирическом основании механики материальная точка носит оценочный характер и рассматривается как тело, размерами которого в эксперименте можно пренебречь. В ядре теории изначально материальная точка – это геометрическая точка, наделенная массой, способная взаимодействовать и участвовать в механическом движении. Исходя из определения механического движения, вводятся, в привязке к системе отсчета, кинематические характеристики движения материальной точки: перемещение, скорость, ускорение. Уже в кинематике, на примере уравнений равноускоренного движения, обращаем внимание на предсказательную функцию теории: эти уравнения предсказывают состояние материальной точки, выраженное в определении координат и скорости материальной точки в любой момент времени движения по заданному начальному состоянию – начальным координатам и начальной скорости.

Теоретическое ядро механики раскрывает причинно-следственные связи, определяющие эволюцию состояния механической системы, и включает законы Ньютона, принцип относительности

Галилея, законы сохранения. Из теоретического обобщения эксперимента постулируется, что состояние механической системы задается переменными состояниями – координатами и скоростями (импульсами) объектов системы. Важным методическим моментом является доведение до студента классификации физических величин на параметры физической системы (масса, заряд, коэффициенты разной природы), динамические переменные (координаты, скорость, ускорение, энергия, импульс и т.д.), переменных состояний (в механике – это координаты и скорость или импульс). Заметим, время во всех динамических теориях имеет смысл аргумента состояния и не относится к динамическим переменным или параметрам системы. Предсказательная сила теории (предсказание состояния механической системы) формализуется в контексте понятия состояния динамическим уравнением движения. Важно показать инвариантность второго закона Ньютона относительно полной группы преобразований Галилея, ибо это интерпретирует устойчивые закономерности в природе. Динамическое уравнение движения (2-й закон Ньютона) позволяет непрерывно во времени предсказывать состояние механической системы по известному состоянию в начальный момент времени. В этом и проявляется принцип относительности и принцип причинности.

Далее рассматривается ряд дедуктивных (выводных) следствий ядра, таких, как теория колебаний, динамика твердого тела, элементы гидродинамики. Здесь описание динамики и эволюции состояния конкретных механических систем сопровождается введением в структуру теории дополнительных модельных объектов – абсолютно твердое тело, несжимаемая жидкость и т.д.

Общий методический контекст изучения других физических теорий на основе концептуального понятия состояния аналогичен приведенному примеру. Отметим только, в статистической физике и квантовой механике состояние соответствующих физических систем задается не динамическими переменными, а их функциями: в статистической физике состояние описывается теми или иными функциями распределения (например, распределением Максвелла), в квантовой физике – состояние микрочастицы описывается волновой пси-функцией.

Выводы. Концептуальное понятие состояния физической системы является формой представления сущностного содержания физических теорий как системы научного знания, ибо концепция взаимодействия и концепция состояния гносеологически взаимосвязаны. Такие гносеологические функции физической теории, как предсказательная и объяснительная функции, формулируются именно в контексте понятия состояния. Любая физическая теория определяет: способ описания состояния, набор физических величин и соответствующие уравнения связи динамических переменных; принцип причинности, выражаемый уравнениями эволюции состояния (динамическими уравнениями движения и законами сохранения), принцип относительности. Тем самым понятие состояния методически целесообразно использовать в качестве системообразующего фактора в каждой дидактической единице учебного материала, отраженного в рабочей программе изучаемой физической теории. Концептуальное понятие состояния позволяет реализовать в курсе общей физики единый подход изучения всех фундаментальных физических теорий:

- определить конечную цель изучаемых теорий – описать состояние и эволюцию состояния физической системы;
- аргументировать необходимость введения в структуру теории тех или иных понятий, физических величин, соответствующих функций и их взаимосвязь;
- раскрывать сущностное содержание физических понятий и законов;
- формировать понятие о единой системной структуре всех фундаментальных физических теорий, состоящих из эмпирического основания, теоретического ядра и дедуктивных следствий, формировать представление об организации физической теории как гипотетико-дедуктивной модели знания;
- определять место, логический генезис и логическую связь эмпирических, фундаментальных (постулативных) и дедуктивных (выводных) законов физических теорий в системной структуре этих теорий;
- формировать знания эмпирических и теоретических методов научного познания физического мира;
- раскрыть суть предсказательной и объяснительной функций физических теорий как систем научного знания.

Библиографический список

1. Давыдов В.В. *Виды обобщения в обучении*. Москва: Педагогика, 1972.
2. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. *Система науки. Сочинения*. Москва; Ленинград: АН СССР. 1959; Т.4, Ч.1.
3. Тюхтин В.С. *Отражение, система, кибернетика*. Москва: Наука, 1972.
4. Фейнберг Е.Л. Кибернетика, логика, искусство. *Серия «Кибернетика»*. Москва: Радио и связь, 1981.
5. Вавилов С.И. *Исаак Ньютон*. Москва: Наука, 1989.
6. Мостепаненко М.В. *Философия и физическая наука*. Ленинград: Наука, 1969.
7. Мултановский В.В. *Физические взаимодействия и картина мира в школьном курсе*. Москва: Просвещение, 1977.

References

1. Davydov V.V. *Vidy obobscheniya v obuchenii*. Moskva: Pedagogika, 1972.
2. Gegel' G.V.F. Fenomenologiya duha. *Sistema nauki. Sochineniya*. Moskva; Leningrad: AN SSSR. 1959; T.4, Ch.1.
3. Tyuhntin V.S. *Otrazhenie, sistema, kibernetika*. Moskva: Nauka, 1972.
4. Fejnberg E.L. Kibernetika, logika, iskusstvo. *Seriya «Kibernetika»*. Moskva: Radio i svyaz', 1981.
5. Vavilov S.I. *Isaak N'yuton*. Moskva: Nauka, 1989.
6. Mostepanenko M.V. *Filosofiya i fizicheskaya nauka*. Leningrad: Nauka, 1969.
7. Multanovskij V.V. *Fizicheskie vzaimodejstviya i kartina mira v shkol'nom kurse*. Moskva: Prosveschenie, 1977.

Статья поступила в редакцию 9.02.15

УДК 378.11

Kirillov A.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Programming and Network Technologies, Shadrinsk State Pedagogical Institute (Shadrinsk, Russia), E-mail: 978041@mail.ru

EXPERIENCE OF EFFECTIVE MANAGEMENT OF A MODERN UNIVERSITY. The research paper closely studies the ways of improving the effectiveness of management in a university. The theory that the author chooses as a basis for his research is based on the use of innovation and information technologies. The paper presented the results of an experimental study. Its analysis of the material reveals that one of the ways to make management of a university for effective is to implement a particular innovative approach into management. This approach implies the introduction of information technologies into university management, and implementation of management system of quality management institution meets the international standard ISO 9001: 2008. The investigation was conducted in Shadrinsk State Pedagogical University from 2007 to 2015. Experimental work is comprised of 5 stages: an orientation stage (2007-2008), a diagnostic stage (2008-2009), a stage of setting a problem (2009-2010), a reforming stage (2010-2013), a final stage (2014-2015). All five stages of the project are described.

Key words: university management system, ISO 9001: 2008, quality management system.

А.Г. Кириллов, канд. пед. наук, доц. каф. программирования и сетевых технологий, Шадринский государственный педагогический институт, г. Шадринск, E-mail: 978041@mail.ru

ОПЫТ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫМ ВУЗОМ

Статья посвящена проблеме повышения эффективности системы управления вузом на основе инноваций и информационных технологий. Представлены результаты выполнения опытно-экспериментального исследования. Выявлено, что одним из путей повышения эффективности системы управления вузом является реализация в качестве системы инновационного подхода к менеджменту, внедрение информационных технологий в систему управления вузом, а также внедрение системы управления менеджмента качества вузом соответствующей международной стандарту ISO 9001:2008.

Ключевые слова: система управления вузом, ISO 9001:2008, система управления качеством, опытно-экспериментальное исследование.

Глобальная информатизация общества, формирование новой информационной среды и экономики, объективно предполагают масштабное и качественное обновление системы образования. Реализация планов долгосрочного развития экономики и социальной сферы Российской Федерации, конкурентная борьба на рынке образовательных услуг, усилившаяся в условиях «демографической ямы», требует инновационных подходов к управлению образовательными учреждениями. Для принятия решений менеджменту вуза необходимо иметь информационные механизмы поддержки, включающие совокупные факторы, наиболее полно отражающие характеристики деятельности образовательной организации [1].

В рамках опытно-экспериментального исследования на базе Шадринского государственного педагогического института (ШГПИ) были выявлены основные направления для повышения эффективности системы управления вузом:

1. Внедрение и сертификация по международному стандарту ISO 9001:2008 системы менеджмента качества (СМК) вузом.
2. Создание единой информационной среды вуза.
3. Разработка модели инновационного управления вузом на основе информационных технологий.
4. Реализация концепции управления вузом на основе информационных технологий.

Основные результаты теоретических исследований представлены в авторских трудах [2 – 6]. Исследования в основном проводились на базе ШГПИ. Некоторые аспекты исследования подтверждались опытным путем в Южно-Российском государственном политехническом университете (НПИ) имени М.И. Платова, в Шадринском филиале Московского государственного университета им. М.А. Шолохова и в некоторых других вузах РФ.

Методологическую основу опытно-экспериментальной работы составили нормативно-ориентированный, критериально-ориентированный и критериально-уровневый подходы. Исследования проводились в период с 2007 по 2015 годы.

Опытно-экспериментальная работа состояла из следующих этапов: ориентировочный (2007-2008 гг.), диагностический (2008-2009 гг.), постановочный (2009-2010 гг.), преобразующий (2010-2013 гг.), заключительный (2014-2015 г.)

Ориентировочный этап (с 2007 по 2008 годы). На нем был произведен объективный анализ в сфере образования в стране, были изучены социальные проблемы, которые особенно остро стояли перед образовательными учреждениями и требовали поиска решений. На данном этапе были выявлены тенденции Министерства образования и науки РФ к повышению требований к качеству образовательных услуг предоставляемых вузами, стремлению повысить эффективность образовательных органи-

заций. В этот период ставились стратегические задачи по созданию единого информационного образовательного пространства образования в рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование» (ПНПО) и федеральных целевых программ и др.

На **диагностическом этапе** (с 2008 по 2009 годы) изучалась предметная область исследования – методология управления современным вузом, современные тенденции развития систем управления вузом, методы автоматизации управления вузом и всего образовательного процесса в целом, вопросы качества образования, различные подходы к построению СМК вуза, была выстроена рабочая гипотеза. Результатом деятельности стал ряд статей и выступлений на конференциях различного уровня по тематике исследования.

На **постановочном этапе** (с 2009 по 2010 годы) были определены теоретические позиции исследования, спроектирована модель инновационного управления вузом на основе информационных технологий. В это время в Шадринском государственном педагогическом институте руководством вуза было принято стратегическое решение о переходе к СМК соответствующей мировым стандартам, была проведена объемная работа к подготовке и сертификации СМК ISO 9001:2008. На данный момент в институте уже функционировал программный комплекс EduBase III, который автоматизировал работу отдельных подразделений вуза – приемную комиссию, библиотеку и др. После сертификации СМК стала очевидна проблема разобщенности действующих и постоянно развивающихся системы автоматизации вуза и СМК, которые требовали общих точек соприкосновения и общности идей развития. Все это подтолкнуло к идее создания инновационной модели управления вузом на основе информационных технологий. Были изучены вопросы внедрения системы электронного документооборота, варианты реализации и технология его внедрения вузе [6].

На **заключительном этапе** (с 2013 по 2015 годы) результаты исследования были обобщены, теоретические изыскания уточнены и подведены итоги исследования.

Эффективное функционирование вуза, его постоянное развитие и быстрое реагирование на постоянно изменяющуюся среду обеспечивается следующими факторами – внедрением СМК соответствующей международному стандарту ISO 9001:2008, функционирующей на основе информационных технологий, а развитие предусматривает постоянное внедрение инноваций

в систему управления вузом. Основной функцией инновационных преобразований является открытие новой формы деятельности или взаимодействия как внутри вуза, так и с внешними организациями, СМК должна налаживать технологию работы и сглаживать острые углы при взаимодействии, а целью информатизации является оптимизация отлаженной системы взаимодействия, максимальная автоматизация процессов без ущерба их качеству и максимальное высвобождение ресурсов. Это трио применяемое в системе позволяет постоянно развиваться вузу при изменчивых внешних условиях. Применение только СМК возможно лишь при стабильности внешней среды, а в условиях постоянного реформирования и глубокой модернизации, в которых находится в данный момент высшее образование РФ, внедрение инноваций можно рассматривать как необходимый прорыв в заданном направлении, СМК – настройкой, а в условиях экономии финансовых средств, информатизация позволяет сократить расходы с помощью автоматизации рутинной работы административного персонала.

Системное использование данных компонентов позволяет улучшить следующие направления деятельности вуза:

- Маркетинговые исследования, проводимые в рамках СМК, помогают определить наиболее актуальные на рынке образовательные услуги.
- СМК позволяет постоянно повышать качество предоставляемых образовательных услуг и совершенствовать систему управления вуза, основываясь на позициях оптимального распределения ресурсов.
- Эффективность и оптимальность функционирования системы управления и деятельности вуза в целом обеспечивает комплексно на основе информатизации СМК, путем рационального распределения ресурсов, автоматизации процессов и т.д.
- Тактическая гибкость функционирования вуза при изменении внешних факторов, таких как изменение нормативного регулирования, изменение политики Министерства образования и науки РФ, изменение рынка образовательных услуг, обеспечивается внедрением инновационных подходов.

При применении данных компонентов в системе, в качестве эмерджентности получаем **устойчивое развитие** вуза с учетом изменчивой внешней среды, как в сфере рынка образовательных услуг, так и в сфере нормативного регулирования со стороны государства.

Библиографический список

1. Коноплина Н.В. *Системно-целевое управление развитием педагогического вуза*: диссертация ... доктора педагогических наук. Сургут, 2000.
2. Кириллов А.Г., Гордиевских В.М., Гордиевских Д.М. Поддержка системы менеджмента качества ВУЗа средствами информационных технологий. *Зауральский научный вестник*. 2014; 1 (5): 65 – 70.
3. Кириллов А.Г. Условия эффективного применения информационных технологий в управлении вузом. *Преподаватель XXI века*. 2013; № 2, Т. 1: 12-15.
4. Кириллов А.Г. Особенности применения информационных технологий в управлении гуманитарным вузом. *Среднее профессиональное образование*. 2013; 3: 9 – 12.
5. Кириллов А.Г. Концепция управления вузом на основе информационных технологий / А.Г. Кириллов. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6: 102 – 107.
6. Кириллов А.Г., Коуров А.В., Слинкин Д.А., Слинкин Д.А., Гордиевских В.М. *Перспективы внедрения системы электронного документооборота в вузе*. Шадринск: ШГПИ, 2010.

References

1. Konoplina N.V. *Sistemno-celevoe upravlenie razvitiem pedagogicheskogo vuza*: dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Surgut, 2000.
2. Kirillov A.G., Gordievskih V.M., Gordievskih D.M. Podderzhka sistemy menedzhmenta kachestva VUZa sredstvami informacionnyh tehnologij. *Zaural'skij nauchnyj vestnik*. 2014; 1 (5): 65 – 70.
3. Kirillov A.G. Usloviya `effektivnogo primeneniya informacionnyh tehnologij v upravlenii vuzom. *Prepodavatel' XXI veka*. 2013; № 2, Т. 1: 12-15.
4. Kirillov A.G. Osobennosti primeneniya informacionnyh tehnologij v upravlenii gumanitarnym vuzom. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2013; 3: 9 – 12.
5. Kirillov A.G. Konceptiya upravleniya vuzom na osnove informacionnyh tehnologij / A.G. Kirillov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6: 102 – 107.
6. Kirillov A.G., Kourov A.V., Slinkin D.A., Slinkin D.A., Gordievskih V.M. *Perspektivy vnedreniya sistemy `elektronnogo dokumentooborota v vuze*. Shadrinsk: ShGPI, 2010.

Статья поступила в редакцию 16.03.15

УДК 378

Kuzikov A.Y., *Cand. of Sciences (Law), teacher, Vladimir Juridical Institute of Federal Service for Execution of Punishments (Vladimir, Russia), E-mail: akuzhekov33@mail.ru*

THE PROBLEM OF CIVIC EDUCATION IN THE HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION. In this paper issues related to civic education are analyzed. The author provides arguments to prove that an educational system takes the most important place in the teaching of citizenship and patriotism, as well as other components of the basic training of a person. The researcher studies a wide range of scientific views on the designated problem. It is noted that the manifestations of "citizenship" were found in professional and social activity of famous politicians and active leaders, of ordinary citizens within a specific political structure of Greek and Italian city-states (polis). The author emphasizes the fact that in Russia the concept of "citizenship" as well as the concept of "patriotism" appeared only in the Age of Enlightenment in the XVIII century, when as a fundamental idea in the society was an idea of morality and the idea of civil service rights. The research demonstrates the author's point of view on the studied subject.

Key words: civic education, citizenship, citizenship, patriotism, civil society, education.

А.Ю. Кужеков, канд. юрид. наук, ст. преп. Владимирского юридического института Федеральной службы исполнения наказаний, г. Владимир, E-mail: akuzhekov33@mail.ru

ПРОБЛЕМА ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

В статье подвергаются анализу вопросы, связанные с гражданским воспитанием индивидов. Аргументируется тезис о том, что важнейшее место в воспитании гражданственности и патриотизма, как и других составляющих базовой культуры личности, отводится системе образования. Исследуется широкий спектр научных позиций по обозначенной проблеме. Отмечается, что проявления «гражданственности» были присущи политическим и общественным деятелям, рядовым гражданам в рамках специфической политической структуры греческих и итальянских городов-государств (полисов). Делается акцент на том, что в России само понятие «гражданственность», равно как и «патриотизм», появились лишь в эпоху Просвещения в XVIII веке, когда в качестве основополагающей выдвигалась идея нравственности, идея гражданского служения человека. Демонстрируется авторская точка зрения по изучаемой проблематике.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданская позиция, гражданственность, патриотизм, гражданское общество, образование.

Развитие поступательных процессов в нашей стране показывает, что назрела острая необходимость создания новой воспитательной системы, адекватной новому времени и ориентированной на воспитание Гражданина Отечества, что является объективной необходимостью. Эта необходимость вытекает из видения конечных целей педагогического процесса, когда результатом его становится гражданин, обладающий гарантированной государством совокупностью прав и обязанностей, приверженный идеалам демократии, идеям социального партнерства, уважающий национальные и личностные свободы как окружающих, так и свои; гражданин, для которого приоритетным становится уважение к законам государства; гражданин, которого характеризует способность к разнообразной и продуктивной деятельности на благо общества и государства, на благо личности. Современные задачи развития гражданского образования в России определяются не только необходимостью социализации личности, адаптации к жизни в меняющемся обществе, но и модернизацией российского образования как главным приоритетом его развития на ближайший период. Общее направление модернизации образования остается единым для всей страны – системные и органичные изменения в образовании с целью приведения его в соответствие с требованиями современной жизни, создание культуры и механизмов постоянного обновления образования, его целенаправленной ориентации на актуальные и перспективные потребности личности, общества и государства, на запросы страны.

Современные условия *определяют* новые приоритеты системы образования. Один из них – готовность выпускников нести личную ответственность за собственное благополучие и благополучие общества. Достижение этого результата предполагает не только освоение обучающимися социальных навыков и практических умений, обеспечивающих *социальную адаптацию и мобильность выпускников* к условиям меняющегося общества, но и гражданскую позицию молодых людей, их способность к быстрой смене социальных ролей, возможность активного и творческого участия в социальном процессе гражданского общества.

Главенствующее место в воспитании гражданственности и патриотизма, как и других составляющих базовой культуры личности, отводится системе образования.

В контексте реалий современной жизни, гражданское общество – это совокупность неполитических отношений в обществе: экономических, социальных, нравственных, религиозных, национальных и т.д.; сфера самопроявления свободных граждан и добровольно сформировавшихся ассоциаций и организаций, огражденных соответствующими законами от прямого вмешательства и произвольной регламентации деятельности этих граждан и организаций со стороны государственной власти» [1].

Для гражданского общества, по мнению современного ученого-социолога В.Т. Кривошеева, характерны различные добровольные ассоциации, объединяющие граждан и выражающие их профессиональные и гражданские интересы: профсоюзы трудящихся, объединения предпринимателей, союзы потребителей, творческих работников, различные женские, молодежные, религиозные и другие организации [2].

Несомненно, жители правового государства, гражданского общества – это граждане, для которых слова «гражданственность» и «патриотизм» представляют особую ценность, имеют смысл. Патриотизм рассматривается как «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу» [3; 4], а слово «патриот» означает «любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник» [3; 4].

В российской педагогике цели и задачи гражданского воспитания нашли отражение в трудах В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, А.Н. Радищева, К.Д. Ушинского, Н.Г. Чернышевского и др.

Русский критик-демократ В.Г. Белинский раскрывает сущность патриотизма как общечеловеческие ценности и идеалы, делающие личность членом общечеловеческого сообщества, которая пламенно желает видеть в ней осуществление идеала человечества и по мере сил своих спешествовать этому [5]. Замечательные слова К.Д. Ушинского, записанные им в его дневнике «Сделать как можно больше пользы моему Отечеству – вот единственная цель моей жизни, и к ней-то я должен направлять все свои способности», определяют направление его профессиональной, творческой деятельности являются хорошим девизом в воспитании современной студенческой молодежи [6]. Советская педагогика рассматривала вопросы гражданского воспитания в аспекте общественной направленности личности, приобретения опыта коллективной деятельности. В.А. Сухомлинский в

книге «Рождение гражданина» уделяет внимание формированию гражданской позиции ребёнка, роли социальных институтов и организаций в воспитании гражданственности у подрастающего поколения [7].

Исторически появление понятия «гражданин» связано с возникновением полисных демократических государств в Древней Греции, гражданами которых считались лишь свободные эллины, обладавшие политическими правами. Ни женщины, ни рабы, ни иностранцы, проживавшие в полисе, не принадлежали к числу граждан. Введённое Аристотелем понятие «гражданское общество» рассматривается им как союз свободных и равноправных граждан, объединённых государством-полисом. Свободнорожденный гражданин, по Платону и Аристотелю, принадлежит государству, ощущает себя его частицей. В гражданском воспитании происходило формирование воина-патриота, полезного гражданину, способного к исполнению общественных и политических функций. В античную эпоху утверждается принцип государственности во взаимоотношениях гражданина и государства, суть которого – во взаимных обязанностях и ответственности (Сократ, Платон, Аристотель, Цицерон).

Первые в мировой истории примеры «гражданственного» поведения наблюдаются во времена античности. Проявления «гражданственности» были присущи политическим и общественным деятелям, рядовым гражданам в рамках специфической политической структуры греческих и итальянских городов-государств (полисов). Активная гражданская позиция всего свободного населения в вопросах политического устройства государства, участия в институтах управления, формирования политического курса и т.п. являлась главным условием жизнеспособности подобных государственных образований и действенности политических систем античных полисов.

В России само понятие «гражданственность», равно как и «патриотизм», появились лишь в эпоху Просвещения в XVIII веке, когда в качестве основополагающей выдвигалась идея нравственности, идея гражданского служения человека. В эпоху же Древней Руси во всех литературных памятниках и летописях фигурировали такие слова, как «братство», «единство», «дружина». Таким образом, можно сказать, что формирование гражданской ответственности в России складывалось постепенно и поэтапно, отражая индивидуальные черты, этого процесса, обусловленные специфическими условиями [8; 9].

XVIII век внес в трактовку понятий «гражданственность» и «патриотизм» существенные изменения. Писатель и историк XVIII века Н.М. Карамзин не случайно произнес: «Патриотизм не должен ослеплять нас, ведь любовь к Отечеству есть действие ясного рассудка, а не слепая страсть». В унисон данным словам звучат и слова В.Г. Белинского: «Патриотизм, чей бы он ни был, доказывается не словом, а делом». То есть в эпоху Просвещения на передний план выходит прославление разумного начала, эстетика гражданского долга, патриотизма и нравственной ответственности, далекой от слепой, пламенной любви, которая сродни языческому поклонению.

XIX век ознаменовался подъемом революционно-демократического движения, публицистической мысли, поэтому многие ведущие литературные критики и писатели того времени в качестве синонима слову «патриотизм» приводили слово «геро-

изм», а само понятие героического стало фразеологизмом. Так, известный публицист и критик первой четверти XIX столетия Н.В. Шелгунов писал том, что наш героизм рождается не в подвигах военной доблести, а только в подвигах мужества гражданско-го, в подвигах настоящего патриотизма. Другой тенденцией этого периода в развитии гражданственности и патриотизма стало связывание патриотических идей с идеями гуманизма, человеколюбия и непротivления злу насилieм (Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой). Так, Достоевский по этому поводу отмечал, что чем более мы будем национальны, тем более мы будем европейцами (все-человеками). Подобный авторский неологизм («всечеловеки») напрямую связан у Достоевского с идеями гражданственности, человеколюбия, отстаивания независимости своей нации. Во второй половине XIX века революционно-демократические идеи достигли своего апогея, и вся просвещенная Россия буквально зывала к гражданским чувствам своего народа [10].

Лидер революционно-демократического лагеря Н.Г. Чернышевский не представлял воспитание рядового человека без воспитания его гражданственности, отмечая при этом, что без приобретения чувств гражданина ребенок мужского пола, вырастая, делается существом мужского пола средних, а потом пожилых лет, но мужчиной он не становится, или, по крайней мере, не становится благородным мужчиной [11].

Следовательно, тенденции развития гражданственности начиная с глубокой древности и заканчивая XX веком включают в себя следующие положения: гражданственность рассматривалась в свете понятий «семейственность, общинность»; развитие гражданственности происходило в контексте эстетики разумного начала и идей гражданского служения человека; было неразрывно связано с идеями героического, гуманизма, человеколюбия, национальной толерантности; долгое время в эпоху развития революционных, марксистских идей понятие гражданственности было связано с идеей безукоризненного служения на благо своего Отечества, представляющего собой сообщающееся и контролируемое единство независимых, обособленных отечеств.

Мысли о гражданском воспитании передовых представителей общественности России получили развитие в педагогических идеях Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого, которые отмечали, что ведущими качествами личности являются ответственность перед обществом и коллективом, единство сознания и поведения, слова и дела; понимание происходящих событий и процессов; добросовестное отношение к труду на благо общества и др. [9].

На современном этапе гражданское воспитание выступает как самостоятельное направление в системе воспитания и трактуется как целенаправленный, специально организованный процесс формирования устойчивых гражданских качеств, характеризующих личность как субъекта правовых, морально-политических, социально-экономических отношений в государственно-общественном образовании. Важно понимать, что воспитание, выполняя функцию регулятора поведенческой активности индивида в разных социальных ситуациях, представляет собой функцию общества, обеспечивающую его поступательное развитие путем передачи новому поколению общественно-исторической эмпирики предшествующих людей с учетом интересов определенных социальных классов.

Библиографический список

1. Фактор А.М. *Формирование гражданской ответственности старшеклассников в системе довузовской профессиональной подготовки учащейся молодежи*: диссертация ... кандидата педагогических наук. Воронеж, 1990.
2. Кривошеев В.Т. Социальное государство и его роль в становлении социального партнерства. *Социально-гуманитарные знания. Научно-образовательное издание*. 2004; № 3: 112 – 124.
3. Дидье Жюлиа. *Философский словарь*. Москва: Международные отношения, 2000.
4. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*: Около 57000 слов. Москва: Русский язык, 1986.
5. Белинский В.Г. *Полное собрание сочинений*. Москва, 1954, Т. IV: 488 – 489.
6. Ушинский К.Д. *Педагогические сочинения* Н.И. Пирогова. *Педагогические сочинения*: в 6 т. Москва, 1988. Т. 2.
7. Сухомлинский В.А. *Рождение гражданина*. Москва: Молодая гвардия, 1979.
8. *История российского образования в документах и материалах (XI–XVIII вв.)*. Составители, авторы предисловия, вводных статей и примечаний А.Н. Рыжов, М.А. Гончаров. Москва: Интеллект-Центр, 2012.
9. Рыжов А.Н. *Генезис педагогических понятий в России в XI – XX вв.* Москва: МПГУ, 2012.
10. Достоевский Ф.М. *Искания и размышления*. Москва, 1983.
11. Смирнов В.З. *Педагогические идеи Н.Г. Чернышевского и Н.А. Добролюбова*. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1957.

References

1. Faktor A.M. *Formirovanie grazhdanstvennosti starsheklassnikov v sisteme dovuzovskoj professional'noj podgotovki uchashejsya molodezhi*: dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Voronezh, 1990.

2. Krivosheev V.T. Social'noe gosudarstvo i ego rol' v stanovlenii social'nogo partnerstva. *Social'no-gumanitarnye znaniya. Nauchno-obrazovatel'noe izdanie*. 2004; № 3: 112 – 124.
3. Did'e Zhyulia. *Filosofskij slovar'*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 2000.
4. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka: Okolo 57000 slov*. Moskva: Russkij yazyk, 1986.
5. Belinskij V.G. *Polnoe sobranie sochinenij*. Moskva, 1954, T. IV: 488 – 489.
6. Ushinskij K.D. *Pedagogicheskie sochineniya N.I. Pirogova. Pedagogicheskie sochineniya: v 6 t.* Moskva, 1988. T. 2.
7. Suhomlinskij V.A. *Iskaniya i razmyshleniya*. Moskva: Molodaya gvardiya, 1979.
8. *Istoriya rossijskogo obrazovaniya v dokumentah i materialah (XI-XVIII vv.)*. Sostaviteli, avtory predisloviya, vvodnyh statej i primechanij A.N. Ryzhov, M.A. Goncharov. Moskva: Intellect-Centr, 2012.
9. Ryzhov A.N. *Genezis pedagogicheskikh ponyatij v Rossii v XI – XX vv.* Moskva: MPGU, 2012.
10. Dostoevskij F.M. *Iskaniya i razmyshleniya*. Moskva, 1983.
11. Smirnov V.Z. *Pedagogicheskie idei N.G. Chernyshevskogo i N.A. Dobrolyubova*. Moskva: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Ministerstva prosvescheniya RSFSR, 1957.

Статья поступила в редакцию 16.03.15

УДК 371

Makarchuk Ya.V., Candidate of Pedagogics, senior lecturer, Department of Pedagogy and Teaching Methods in Primary School, Khakass State University n. a. N. F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: yanamakarchuk@mail.ru

EFFECTIVE REORGANIZATION OF EDUCATIONAL MICROSYSTEMS – DEVELOPMENT TREND OF MODERN EDUCATION. In the article the analysis of the current situation of the reform of the national system of education based on research and regulations is conducted. Focusing on the “portrait” of a teacher, presented in the Federal state educational standard of higher professional education, the author actualizes the idea of the necessity of improving the preparation of future teachers, increasing their information culture and content of the educational environment new motivating factors. The article emphasizes the need for innovative restructuring of all Microsystems in the educational process, some new elements of the reorganization of the educational activity. The requirements from the education after the change of the Federal educational standard includes a new level and quality in training teachers. The author states that under conditions of new standards the “new” school will need “new” teachers and pedagogues, who takes into account the modern context of new targets of federal ministry of education.

Key words: modern education, educational Microsystems, innovation, innovative activity.

Я.В. Макачук, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и методики начального образования ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: yanamakarchuk@mail.ru

ЭФФЕКТИВНАЯ РЕОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МИКРОСИСТЕМ – ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проведён анализ современной ситуации реформирования отечественной системы образования с опорой на научные исследования и нормативные документы. Акцентируя внимание на «портрете» учителя, представленном в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования, автор актуализирует мысль о необходимости совершенствования подготовки будущих педагогов, повышения их информационной культуры и наполнения образовательной среды новыми «побуждающими» факторами. В статье подчёркивается необходимость инновационной перестройки всех микросистем образовательного процесса, предлагаются некоторые новые элементы реорганизации учебно-воспитательной деятельности.

Ключевые слова: современное образование, образовательные микросистемы, инновация, инновационная деятельность.

В концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года образованию предписывается роль ведущего фактора превращения России в одну из развитых цивилизаций мира. В этом контексте современному обществу необходимы новые личности, обладающие социально-значимыми качествами. Социально-значимые качества личности невозможно передать как информацию, так как они возвращаются только личностью, обладающей такими качествами. Воспитать гражданина, патриота, Человека, создать основу для его успешной социализации в стремительно меняющемся мире способен только учитель, обладающий этими качествами и, более того, постоянно приобретающий новые полезные личностные свойства.

Требования к современному педагогу, к его умению относительно быстро перестраиваться в соответствии с возрастающим ускорением развития общества усиливает значение его готовности к инновационной деятельности. В условиях постиндустриального общества образовательные модели приобретают инновационный характер, предполагающие постоянное обновление и развитие образовательной среды [1]. В соответствии с этим нами была предпринята попытка анализа существующей ситуации реформирования системы Российского образования и выделение проблем эффективной перестройки современной школы.

Следует отметить, что одной из причин введения Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования явилась прямая зависимость его от перестройки содержания общего образования, которое отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования второго поколения. Изменение требований к общему образованию порождает изменение требований к уровню и качеству подготовки учителя. Для «новой» школы необходим «новый» педагог, готовый строить процесс образования в контексте современных требований. «В определении миссии общего образования, в портрете выпускника, в системе требований к личностным, метапредметным и предметным результатам, к структуре программ, прежде всего, к программе духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, четко виден новый образ человека и гражданина, который должен быть воспитан, развит и социализирован совместными усилиями школы, семьи и общества. Новый стандарт «человеконаправлен». В нем нет минимума учебного содержания. В нем раскрыты те качества личности, которые важны для общества и находятся в сфере педагогической ответственности» [2, с. 39]. Эта цель напрямую связана с изменениями, которые должны произойти в подготовке современного учителя.

Особенности ФГОС общего образования последнего поколения позволяют создать не только портрет выпускника школы,

но и портрет учителя, способного такого выпускника подготовить. Современный учитель – это:

- патриот, осознающий свою сопричастность к судьбам Родины, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа России;
- носитель традиционных ценностей России и гражданско-общества, пример образцового поведения в обществе;
- личность, способная к духовно-нравственному развитию и самовоспитанию, мотивированная к непрерывному совершенствованию своих знаний и компетенций;
- профессионал, владеющий содержанием избранной научной области и умеющий эффективно использовать его в образовательной деятельности;
- педагог, способный к проектированию образовательной среды учащегося, класса, школы, владеющий способами эффективных коммуникаций в поликультурной среде;
- личность, владеющая основами психолого-педагогических знаний, разнообразными педагогическими технологиями;
- квалифицированный пользователь ИКТ [3, с. 22].

Исходя из этого, одной из задач высшего педагогического образования выступает подготовка педагогов-профессионалов, способных обеспечивать опережающую подготовку подрастающего поколения. Это объясняется тем, что у школьников каждый год растёт уровень информационной грамотности, поэтому учитель должен опережать информационные запросы учащихся. Отсюда следует также необходимость совершенствования информационной культуры будущего учителя [4].

В современных меняющихся социальных условиях учитель должен уметь:

- соотнести образовательный стандарт с реальной ситуацией развития учащихся и поставить конкретные образовательные цели;
- дать смысловую интерпретацию материала;
- включить учащихся в усвоение данного опыта, помня, что в зависимости от вида опыта могут различаться формы его усвоения – восприятие, переживание, собственное создание;
- постоянное совершенствование методики на основе собственного развивающегося опыта и др. [5, с. 51].

Но, несмотря на все положительные формулировки Стандарта, образовательные учреждения высшего и среднего профессионального образования продолжают готовить будущего педагога в свете уже накопленного опыта, устоявшихся традиций образования. В Стандартах высшего и общего образования по-прежнему не просматривается единая стержневая линия необходимости перестройки системы образования, хотя переход к компетентному подходу – уже первый большой шаг к реформированию в соответствии с признанием существования «нового ученика», необходимости создания «новой школы», а отсюда – подготовки «нового учителя» для этой «новой школы».

В связи с этим согласимся с утверждением М. Эпштейна, который указывает на шанс в момент еще только зарождения новой эпохи («нано-эпохи») поправить, «зацепившись» за передовую науку, производство, экономику, поднять на новый уровень все наше образование (и первым делом – образование учителей) [6]. Таким образом, ученый высказывает идею о переходе педагогики на «нано-уровень»: «Изменение образования, также как изменение современного производства, требует иных взглядов, иных процессов, иных технологий...» [6].

Но для того, чтобы современная образовательная система смогла перейти на этот новый уровень, необходим отход от некоторых существующих традиций образования, а прежде всего, необходимо понимание механизмов отказа или совершенствования этих традиций для более «безболезненной» перестройки системы. Рассмотрим некоторые из них.

Исследования доказывают, что для поведения ребёнка, складывающегося между 3 и 13 годами и направленного на достижение, необходима насыщенность образовательной среды побуждающими факторами. Согласимся с Е.Б. Куркиным, что «система «класс и урок» не содержит достаточных побуждающих факторов в силу своей инертности и статичности» [7].

Несмотря на положительные тенденции, по сей день в общеобразовательной школе преобладает постоянное повторение, заучивание, на что тратится большое количество времени, сил, и часто не приносит желаемого результата в обучении, так как у школьника не формируется личностная мотивация, личностная значимость получаемых знаний.

Становится очевидным, что «ситуация в школе в немалой степени детерминирована пониманием необходимости совер-

шения воспитания воспитательного процесса, приоритетным становится обеспечение самоопределения личности ребенка, создания условий для его самоактуализации» [8, с. 156].

В последнее десятилетие учёными рассмотрены различные аспекты реформирования системы образования. Постепенное развитие инновационных процессов в системе образования раскрыты в работах О.В. Акуловой, В.В. Зинченко, Н.М. Квасниковой, О.Ф. Латыпова, В.М. Никитина, Е.П. Павловой, С.Б. Скатовой. Теоретические и практические основы формирования и развития исследовательской деятельности учащихся как одного из основных аспектов школьного обучения представлены в трудах Т.В. Кузнецовой, И.М. Павловой, О.Г. Проказовой, Э.Г. Сабировой и др.

В настоящее время объектом нашего изучения является инновационная перестройка всех микросистем образовательного процесса.

Первой микросистемой образовательного процесса является сам ребенок со своими личностными качествами и свойствами, поэтому использование «сильных» методов в процессе обучения (проживание, проигрывание, практико-ориентированность, личностная осмысленность), которые работают на более глубоком уровне, чем информирование, заучивание, тренировка, помогут обратить внимание к внутренней мотивации школьника, сделать приобретение знаний для него более осмысленным. Такие «дорогостоящие» процедуры являются в то же время энергоёмкими, так как «однажды заинтересовавшись чем-то – дальше ребёнок во многом уже сам может изучить предмет. Значит, может быть, стоит потратить большие ресурсы на то, чтобы ребенок заинтересовался...» [6].

Используя такие приемы и способы, учитель сможет углубиться в тот микро-уровень, которым и является личность ребенка как субъект образовательного процесса.

Следующим микро-уровнем, который является более широким уровнем, чем сам школьник, выступает форма организации учебно-воспитательного процесса. В этой связи в соответствии с современными социокультурными условиями необходим если не отход от классно-урочной системы, то хотя бы постепенная её перестройка.

Конечно, невозможно одновременно перестроить весь учебно-воспитательный процесс, но элементы реформирования в зависимости от специфики учебного предмета осуществить можно. Например, среди учёных давно уже зреет мысль, что уроки литературы, литературного чтения невозможно проводить в классах, оборудованных стандартными партами. Гораздо эффективнее и осмысленнее будет тот урок, на котором дети смогут расположиться на подушках (банкетках) по кругу (периметру классной комнаты), на котором учащиеся смогут воспроизводить фрагменты литературных произведений на сцене, пробовать себя в качестве артиста, играющего роль, учёного, выступающего за кафедрой и т. д.

На все это не требуется дополнительное время, все формы можно реализовать при изучении каждого произведения. Здесь выступают в силу переживание, проигрывание как «сильные» методы обучения и воспитания. Также известно, что ребенок лучше проникнет во внутренний мир литературного персонажа, если он облачится в элементы костюма соответствующей эпохи (шляпа, трость, жабо и т. д.), ему будет легче прожить мгновение из жизни своего персонажа, понять мотивы его поступков и поведения.

Другим способом реорганизации традиционной классно-урочной системы обучения является проведение уроков в новой обстановке (экскурсии, музейные уроки). В проведённых нами исследованиях доказательно представлено положительное влияние таких нетрадиционных уроков на патриотическое воспитание, духовно-нравственное развитие, а также формирование исследовательских умений учащихся [9; 10].

Следующий более широкий уровень организации учебно-воспитательного процесса – соблюдение принципа «обучающего сообщества», то есть сообщества, в котором школьники смогут сами обучаться (обучать себя). Такое сообщество предполагает сменный состав групп, пар обучающихся, которые могут работать в своем индивидуальном темпе, по своей образовательной траектории.

При такой организации групповой и коллективной деятельности следует учитывать признание ценности многообразия, в том числе влияние многообразия коллектива на развитие личности. Это возможно учесть при организации разновозрастных групп, а также при свободном передвижении учащихся в рамках

школы (например, посещение уроков в классах старших ступеней обучения, если школьник чувствует потребность в познании нового более сложного материала). «Новая инфраструктура предметно-познавательной среды школы должна обеспечить активное движение учащихся в реализации индивидуальных и групповых образовательных траекторий. Это специализированные ресурсные центры, отдельные лаборатории, мастерские, студии, учебные кабинеты, комнаты индивидуальных и групповых занятий, форумы для общих сборов и занятий» [7, с. 5]. Такая организация образовательного процесса в микрогруппах будет эффективна при наличии общей цели, которая реализуется в основном в проектной деятельности.

В странах Европы такая более сложная и многофункциональная организация процесса обучения уже давно привела к созданию «Технопарков» и «Бизнес-инкубаторов», которые зарекомендовали себя как инструменты вовлечения молодежи в активную творческую продуктивную деятельность на основе освоения новых технологий. Организация подобных структур призвана преодолеть разрыв, который сложился между образованием, наукой и промышленностью [11].

Современные веяния и тенденции в области образования не умаляют достоинства того богатейшего опыта, накопленного человечеством в области обучения и воспитания. Задача современной школы – совершенствовать признанные идеи классно-урочной системы Я.А. Коменского, учитывая идеи, положенные в основу создания «сменных» и «сквозных» отрядов А.С. Макаренко, развитие исследовательского метода Б.Е. Райкова, учитывая принцип обучения посредством «делания» Д. Дьюи, совершенствованного в советской педагогике С.Т. Шацким. Наша задача – взять всё лучшее из истории образования, перестроить в соответствии с новыми потребностями общества и отдельного ученика.

Таким образом, анализ существующей ситуации реформирования системы Российского образования позволил выделить проблемы в этом процессе, связанные с организацией и функционированием образовательных микросистем. При этом эти проблемы нуждаются в более тщательном изучении, построении единой педагогической концепции, которая должна найти отражение в создании инновационных площадок на базе общеобразовательных учреждений отдельных регионов.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. *Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления*. Агентство образования администрации Красноярского края, Красноярский краевой ин-т повышения квалификации и проф. переподготовки работников образования. Красноярск: Поликом, 2007.
2. Данилюк А.Я. Принципы модернизации педагогического образования. *Педагогика*. 2010; 5: 37 – 46.
3. Кондаков А.М. Федеральный государственный стандарт общего образования и подготовка учителя. *Педагогика*. 2010; 5: 18 – 23.
4. Степанова И.Ю., Адольф В.А. *Профессиональная подготовка учителя в условиях становления постиндустриального общества*: Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2009.
5. Сергеев Н.К. Университетское педагогическое образование в современных условиях. *Педагогика*. 2011; 10: 47 – 56.
6. Эпштейн М. Какой быть школе в эпоху нано-технологий. Available at: http://www.akvobr.ru/modernizacia_pedagogicheskogo_obrazovaniya_v_usloviyah_perehoda_k_fgos.html
7. Куркин Е.Б. Реальный успех – идеология новой школы. *Школьные технологии*. 2011; 5: 3 – 6.
8. Косова В.В. Исследование эффективности формобразования во внеурочной практике общеобразовательной школы. *Вестник Томского государственного университета*. 2013; 372: 156 – 162.
9. Макаруч Я.В., Мальчевская М.Л. Использование средств музейной педагогики в патриотическом воспитании младших школьников. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2012; 9: 74 – 87.
10. Рунц Т.Ю., Макаруч Я.В. Школьный музей как средство формирования исследовательских умений у младших школьников. *Традиционная культура и современное образование: проблемы, традиции, инновации*: материалы Второй международной научно-практической конференции (Абакан, 23-24 октября 2014 г.) Под науч. ред. О.В. Евусьяк. Абакан: Издательство Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 2014: 192 – 196.
11. Евдокимов Ю.К., Салахова А.Ш. «Школьный технопарк» как способ модернизации образования. *Школьные технологии*. 2011; 1: 51 – 57.

References

1. Adolf V.A., Il'ina N.F. *Innovacionnaya deyatel'nost' pedagoga v processe ego professional'nogo stanovleniya*. Agentstvo obrazovaniya administracii Krasnoyarskogo kraja, Krasnoyarskij kraevoj in-t povysheniya kvalifikacii i prof. perepodgotovki rabotnikov obrazovaniya. Krasnoyarsk: Polikom, 2007.
2. Danilyuk A.Ya. Principy modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya. *Pedagogika*. 2010; 5: 37 – 46.
3. Kondakov A.M. Federal'nyj gosudarstvennyj standart obshego obrazovaniya i podgotovka uchitelya. *Pedagogika*. 2010; 5: 18 – 23.
4. Stepanova I.Yu., Adolf V.A. *Professional'naya podgotovka uchitelya v usloviyah stanovleniya postindustrial'nogo obschestva*: Krasnoyarsk: KGPU im. V.P. Astaf'eva, 2009.
5. Sergeev N.K. Universitetskoe pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennyh usloviyah. *Pedagogika*. 2011; 10: 47 – 56.
6. `Epshtejn M. Kakoj byt' shkole v `epohu nano-tehnologij. Available at: http://www.akvobr.ru/modernizacia_pedagogicheskogo_obrazovaniya_v_usloviyah_perehoda_k_fgos.html
7. Kurkin E.B. Real'nyj uspeh – ideologiya novoj shkoly. *Shkol'nye tehnologii*. 2011; 5: 3 – 6.
8. Kosova V.V. Issledovanie `effektivnosti formoobrazovaniya vo vneurochnoj praktike obsheobrazovatel'noj shkoly. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; 372: 156 – 162.
9. Makaruch Ya.V., Mal'chevskaya M.L. Ispol'zovanie sredstv muzejnoj pedagogiki v patrioticheskom vospitanii mladshih shkol'nikov. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; 9: 74 – 87.
10. Runc T.Yu., Makaruch Ya.V. Shkol'nyj muzej kak sredstvo formirovaniya issledovatel'skih umenij u mladshih shkol'nikov. *Tradicionnaya kul'tura i sovremennoe obrazovanie: problemy, tradicii, innovacii*: materialy Vtoroj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (Abakan, 23-24 oktyabrya 2014 g.) Pod nauch. red. O.V. Evusyak. Abakan: Izdatel'stvo Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova, 2014: 192 – 196.
11. Evdokimov Yu.K., Salahova A.Sh. «Shkol'nyj tehnopark» kak sposob modernizacii obrazovaniya. *Shkol'nye tehnologii*. 2011; 1: 51 – 57.

Статья поступила в редакцию 26.02.15

УДК 378 ББК 74.58

Muhidinov M. G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics, Dagestan State Institute of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: Gadjiev82@mail.ru

POSSIBILITIES OF THE DEVELOPMENT OF COMPONENTS OF PROFESSIONAL WORK OF TEACHER IN COMPUTER STUDIES. This article analyzes the possibilities of development of components of professional work of the teacher of computer science, in terms of modernization of school education. The contents of training of a future teacher for his or her professional work in

conditions of implementation of the new federal state educational standards is a particular focus of the research. The author formulates and describes the characteristics of the discipline "Educational software" in the educational process on computer-based technology training and research activities with the use of information and communication technologies. The process of modernization on the level of the development of components of professional work of Computer Studies teacher should include three interrelating processes: mastering of means of selection, keeping and distribution of educational materials; optimizing of management of circulation of teaching materials in educational structures; development of abilities of participants of the educational process in acquiring, processing and passing the information and knowledge in the process of teaching.

Key words: training, science teacher, modernization of education, basic education program, information and communication technologies.

М.Г. Мухидинов, канд. пед. наук, доц. каф. математики, Дагестанский государственный институт народного хозяйства, г. Махачкала, E-mail: Gadjiev82@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ

В статье проанализированы возможности развития компонентов профессиональной деятельности учителя информатики в условиях модернизации школьного образования. Определено содержание подготовки будущего учителя информатики к профессиональной деятельности в условия реализации новых Федеральных государственных образовательных стандартов. Выделяются и описываются характерные особенности дисциплины «Педагогические программные средства» в организации учебного процесса по информатике на основе технологии учебно-исследовательской деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учитель информатики, модернизация образования, основная образовательная программа, информационно-коммуникационные технологии.

Одним из необходимых условий эффективности процесса модернизации школьного образования (МШО) является обновление компонентов профессиональной деятельности учителя информатики с учётом новых требований федерального государственного стандарта (ФГОС).

Анализ предпосылок к созданию современных ФГОС позволяет обозначить причины необходимости нормирования и системного регулирования образовательного пространства в направлении повышения эффективности качества образования с учётом социального заказа общества.

Выделим наиболее значимые из них: *застой и утрата базовых качеств эффективности образовательного пространства России; неадекватность образовательных результатов современным требованиям рынка труда; низкий уровень рейтинга школьного обучения России в рамках норм международного образования; преобладание репродуктивного характера образовательного пространства и статический характер базы образовательных результатов; увеличение пропасти между развитием личности обучаемых и базой знаний формируемой школьным образованием; неудовлетворенность «социума» результатами школьного образования (ШО), которое ограничивает развитие профессионального роста будущих специалистов и т.д.*

Сегодня министерство образования и науки уже утвердило ФГОС для всех уровней школьного образования, по мнению большинства специалистов, это только часть дела в направлении МШО.

По мнению А.А. Кузнецова «Сегодня нужно задуматься о том, что предстоит сделать дальше, в чём задачи и каково содержание следующего этапа работы над стандартом». Последняя редакция ФГОС, увеличивает число степеней свободы ШО, но часто школьные образовательные учреждения не знают и не умеют пользоваться с этой свободой [1].

А.А. Кузнецов, выделяет четыре принципиальных отличия современных ФГОС от предыдущих, которые и определяют наш взгляд направление развития содержания компонентов профессиональной деятельности учителя информатики:

- ФГОС служит средством фиксации состояния образования, определяющего динамику социального заказа (учитель должен уметь фиксировать);
- ФГОС имеет трехкомпонентную структуру, которая отражает требования к структуре основной образовательной программы (ООП), к условиям её реализации и результатам освоения (учитель должен проектировать ООП, апробировать на практике и корректировать образовательные результаты);
- в содержании ФГОС впервые охвачены все три компонента образования: обучение; развитие; воспитание (только учитель учит, воспитывает и развивает);

- в новом ФГОС нет понятия «содержание образования» и единых образовательных результатов, это позволяет школе формировать своё образовательное пространство (учитель, является центральной фигурой этого процесса) [1].

С учётом сказанного выше можно сформулировать задачи, которые необходимо решить для совершенствования системы профессиональной подготовки учителя информатики, в том числе:

- научить учителя анализировать, выделять и фиксировать все виды образовательных результатов (предметные, метапредметные и личностные) с использованием современных информационных и программных средств, с учётом различных методических позиций и условий организации, реализации образовательного процесса;
- развить навыки проектирования и разработки ООП с учётом требования ФГОС и выделением под каждый вид учебной деятельности базовых дидактических единиц;
- обучить формированию инвариантных и вариативных ООП, развивать навыки описание механизмов практической реализации компонентов ООП и выстраивание учебной информации в рамках выбранной дидактической модели в конкретные темы и разделы, например создание тематического и учебного планы, описание условий его реализации и др.

Анализируя опыт организации профессиональной подготовки учителей информатики (Москва, Санкт-Петербург, Омск, Пермь, Пермь и др.), важно отметить, что в подготовке учителей информатики накоплен большой положительный опыт в вузах, в системах дополнительного образования и в плане поддержки самообразования. Положительным моментом в решении задач МШО можно отнести создание открытого образовательного пространства ШО, к компонентам которого можно отнести:

- информационное поле образовательно-издательской системы «Информатика и образование»;
- образовательные сайты учителей информатики и для учителей информатики;
- сайты образовательных учреждений системы ШО и управленческих структур систем образования;
- системы реализации образовательных услуг в дистанционной форме;
- монографии и статьи известных авторов в области педагогики, психологии, информатики и методики ее преподавания и т.д. [2]

Всё это отражает результаты практической реализации ФГОС предыдущих редакций, а введение в практику нового ФГОС актуализирует новые задачи, для решения которых учитель информатики должен иметь соответствующую профессиональную подготовку. Изучив содержание этих компонентов нового ФГОС и содержание предыдущих ФГОС, можно сделать вывод о том, что структурно они отличаются только компонентами «требования

к условиям реализации ООП» и «требования к формированию личностных образовательных результатов» [2].

Модернизация образования в направлении развития компонентов профессиональной деятельности учителя информатики, в свою очередь, ставит новые цели и задачи, открывает новые горизонты и возможности в реализации нового ФГОС, и в то же время предъявляет новые требования к профессиональной подготовке учителя. Очевидно, что одной из важнейшей составляющей профессиональной деятельности учителя информатики является готовность использованию современных образовательных и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в педагогической деятельности.

М.М. Абдуразаков выделяет основные недостатки современной системы подготовки учителя информатики, связанные с использованием средств ИКТ: *неполнота методической подготовки, наличие в ней определенных пробелов; «рецептурный» характер подготовки в области использования средств ИКТ в обучении, не в полной мере основанный на методологических, психолого-педагогических и дидактических основах этого процесса; формирование навыков оперирования средствами ИКТ, как правило, вне контекста будущей профессиональной деятельности; недифференцированный подход к использованию ИКТ в учебном процессе, применение их без опоры на обоснованную типологию программных средств учебного назначения* [3].

Проблемы готовности будущего учителя информатики к применению ИКТ в профессиональной деятельности, исследуются в работах М.М. Абдуразакова, С.А. Бешенкова, Г.А. Бордовского, Я.А. Ваграменко, В.А. Далингера, С.А. Жданова, А.Ю. Кравцовой, А.А. Кузнецова, Э.И. Кузнецова, М.П. Лапчика, М.В. Швецкого и др [4].

Процесс модернизации образования в плане развития компонентов профессиональной деятельности учителя информатики, по мнению большинства исследователей, должен включать в себя три взаимосвязанных процесса: совершенствование средств накопления, сбора, хранения и распространения учебной информации; оптимизации управления циркуляцией учебной информации в образовательных структурах; развития способностей участников образовательного процесса к восприятию, обработке и передаче информации и знаний в практике обучения, тем самым повышается интеллектуальный потенциал общества [5].

Таким образом, модернизация образования подразумевает не только оснащение учреждений современными компьютерами, сетевыми технологиями, обучением участников образовательного процесса работе с основными программными продуктами, но и развитие, качественное совершенствование, радикальное усиление образовательных технологий с помощью современных информационно-технологических средств когнитивных структур и процессов.

Процесс развития компонентов деятельности учителя информатики, необходимо осуществлять с учётом того, что: в качестве основополагающих принципов современной образовательной парадигмы рассматриваются идеи гуманистической педагогики и психологии, личностно-ориентированного подхода, конструктивизма. С этих позиций открываются новые подходы к обучению, воспитанию и развитию, которые предполагают: *включённость учителя в педагогическую деятельность; активное взаимодействие с участниками образовательного процесса; смещение акцентов в деятельности учителя с трансляции знаний на управление познавательным процессом; организацию исследовательской и проектной деятельности учащихся; освоение новых форм и видов учебной деятельности в рамках реализации выбранной образовательной модели и т.д.*

Анализ ситуации, сложившейся в сфере модернизации педагогического образования, показывает, что в настоящее время существует противоречие между требованиями, предъявляемыми к профессиональной квалификации учителя информатики и возможностью приобретения им требуемых знаний и умений. Очевидна объективная необходимость разработки соответствующей модели обучения студентов педвузов, и развитие системы повышения квалификации учителей в области проектирования и применения ИКТ в образовательной деятельности с учётом нормативных положений которые заложены в ФГОС.

Решение указанных проблем и противоречий предполагает последовательность взаимосвязанных этапов. В настоящий момент нами реализуется модель системы подготовки будущих учителей информатики на факультете информатики Дагестанского государственного педагогического университета к управ-

лению образовательной деятельностью учащихся с учетом возможностей реализации основных положений ФГОС. В процессе педагогической практики на 4 и 5 курсах будущих учителей информатики используют полученные знания на практике преподавания предмета «Информатика» в школах, колледжах и лицеех г. Махачкала. Анализ результатов практики позволяет корректировать компоненты профессиональной деятельности будущего учителя информатики и преподавателя профессионального обучения.

Основной целью изучения дисциплины «Педагогические программные средства» (ППС) является подготовка будущих учителей информатики к организации учебного процесса по информатике на основе технологии учебно-исследовательской деятельности и использованию ИКТ в управлении исследовательской и проектной деятельностью студентов.

В процессе освоения дисциплины ППС преподавателем решаются задачи:

- **ознакомить будущих учителей информатики:** с современным пониманием целей и задач деятельности учителя в контексте модернизации, информатизации образования и реализации новых ФГОС; технологией образовательной деятельности учащихся, ее спецификой и местом в образовательном пространстве школы в условиях модернизации образования; методикой организации образовательной деятельности учащихся по информатике в рамках основной образовательной программы, разработанной с учетом требований новых ФГОС; возможностями создания новых педагогических программных средств и направлениями использования ИКТ образовательной деятельности и управлении учебно-исследовательской деятельностью учащихся; инструментальными и программными средствами для проектирования и создания электронных материалов учебного и управленческого назначения; эргономическими, педагогическими и психологическими аспектами образовательной деятельности и его основных этапов в реализации новых ФГОС; принципами и подходами к оцениванию результатов образовательной деятельности учащихся, с учетом критериев выработанных в рамках новых ФГОС.

- **сформировать умения:** проектирования и использования в педагогической деятельности современные мультимедиа технологии, педагогические программные средства и инструментальные средства ИКТ; использования программных средств и устройств работы с различными видами информации, для подготовки электронных документов; использование сети Internet и соответствующего программного обеспечения в организации сетевого взаимодействия для решения образовательных целей и поиска информационных источников; оценивания результатов образовательной деятельности (предметные, личностные и метапредметные) учащихся с использованием различных инновационных форм и методов педагогической диагностики.

Обучение будущих учителей и преподавателей информатики в рамках дисциплины ППС, строится на основе преемственности содержания дисциплин: «Мультимедиа технологии»; «Информатика»; «Новые информационные технологии в образовании»; «Теория и методика обучения и воспитания информатике»; «Методика профессионального обучения» и др. Эффективность образовательных результатов во многом зависит от знания студентами основ вышеперечисленных дисциплин.

В рамках курса ППС предполагается не только усвоение теоретического блока, но и овладение практическими умениями. В результате выполнения лабораторно-практического компонента дисциплины обучающиеся создают учебно-технологический комплекс (УТК) электронных документов и методических материалов, которые затем смогут использовать в своей профессиональной деятельности. Итогом обучения будущих учителей информатики в рамках дисциплины ППС, является защита разработанного УТК, рассматривая его как индивидуальный педагогический проект [6].

Необходимо отметить, что содержание дисциплины ППС можно модифицировать с учётом целевой аудитории: бакалавры, студенты очного и заочного отделений, магистры по направлениям естественнонаучного и педагогического образования, слушатели курсов повышения квалификации, педагогические коллективы школ и т.д.

Готовность будущего учителя по результатам обучения представляет собой личностное профессиональное образование, проявляющееся как на личностном уровне, так деятельностном уровнях, которое и обеспечивает эффективное развитие компонентов профессиональной деятельности будущего учителя ин-

форматики с учётом норм новых ФГОС. В структуру готовности будущего учителя информатики необходимо включить компоненты: мотивационный; целевой; содержательный, операционный, деятельностный; рефлексивный.

Диагностика уровня обученности осуществляется разными методами, знания теоретического материала можно проверить с помощью компьютерного тестирования, составленных по содержанию с учётом нормативных дидактических единиц основной образовательной программы. Готовность к практической деятельности определяется по результатам педагогической

практики. Анализ результатов эксперимента и теоретические исследования, дают нам основание утверждать, что описанный выше подход, создает необходимые условия, для развития компонентов профессиональной деятельности будущего учителя информатики.

Таким образом, использование в единстве активных методов обучения и ИКТ, воплощающих идеи модернизации образования, способствует эффективному формированию готовности будущего учителя информатики к педагогической деятельности в условиях реализации ФГОС нового поколения.

Библиографический список

1. Кузнецов А.А. Новый закон об образовании и развитии школьных образовательных стандартов. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2013: 3.
2. *Методические комментарии к общеобразовательному курсу информатики в контексте Федерального государственного образовательного стандарта*. Москва, 2014: 29 – 34.
3. Абдуразаков М.М. Развитие компонентов профессиональной деятельности учителя информатики в контексте реализации компетентностного подхода. *Информатика и образование*. 2014; 6.
4. Мухидинов М.Г. Факторы, влияющие на развитие содержание компонентов профессиональной учителя информатики. *Информатика и образование*. 2014; 6.
5. *Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года*. Available at: <http://www.ug.ru/02.31/t45.htm>
6. *Примерные программы по информатике для основной и старшей школы*. Под ред. С.А. Бешенкова. Москва: БИНОМ, 2012.

References

1. Kuznecov A.A. Novyj zakon ob obrazovanii i razvitii shkol'nyh obrazovatel'nyh standartov. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2013: 3.
2. *Metodicheskie kommentarii k obsheobrazovatel'nomu kursu informatiki v kontekste Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta*. Moskva, 2014: 29 – 34.
3. Abdurazakov M.M. Razvitie komponentov professional'noj deyatel'nosti uchitelya informatiki v kontekste realizacii kompetentnostnogo podhoda. *Informatika i obrazovanie*. 2014; 6.
4. Muhidinov M.G. Faktory, vliyayuschie na razvitie sodержanie komponentov professional'noj uchitelya informatiki. *Informatika i obrazovanie*. 2014; 6.
5. *Koncepciya modernizacii rossijskogo obrazovaniya na period do 2020 goda*. Available at: <http://www.ug.ru/02.31/t45.htm>
6. *Primernye programmy po informatike dlya osnovnoj i starshej shkoly*. Pod red. S.A. Beshenkova. Moskva: BINOM, 2012.

Статья поступила в редакцию 07.02.15

УДК 378 ББК 74.58

Muhidinov Z.M., teacher, Department of Computer Science, Dagestan State Institute of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: Gadjiev82@mail.ru

INFORMATION TRAINING OF FUTURE ECONOMISTS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATIONAL SYSTEM. The article analyzes the contents of the information training of future economists with the use of information technology. The causes of the lack of effectiveness of information training of future economists in secondary vocational education and determining the contents of information training for students of economic college. Particular attention is paid to the federal state educational standards, within the framework of the subjects "Computer Studies" and "Information technologies in professional activity" in Dagestan State Institute of National Economy. The subject "Computer Studies" is studied for one academic year, the total amount of classes is 180 hours. The students have 78 hours of practical work and 59 hours for their individual educational activity. The aim of the discipline is the teach the basic of computer studies, informational technologies, which are necessary for further forming of knowledge in Economics.

Key words: awareness training, economic knowledge, training and information technology.

З.М. Мухидинов, преп. каф. информатики, Дагестанский государственный институт народного хозяйства, г. Махачкала, E-mail: Gadjiev82@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проанализировано содержание информационной подготовки будущих экономистов с использованием информационных технологий. Выявлены причины недостаточной эффективности информационной подготовки будущих экономистов в системе среднего профессионального образования и определено содержание информационной подготовки для студентов экономического колледжа. Особое внимание уделено федеральному государственному образовательному стандарту, в рамках изучения дисциплин «Информатика» и «Информационные технологии в профессиональной деятельности» ДГИНХ.

Ключевые слова: информационная подготовка, экономические знания, профессиональное обучение, информационные технологии.

В информационном обществе деятельность экономистов реализуется в системе, которая насыщена различными динамическими информационными технологиями. Эффективность решения современных экономических задач зависит не только от умения будущих экономистов использовать информационные

технологии в профессиональной деятельности, но и способности изучать новые [1].

Решение этих нестатических задач реализуется в рамках информатизации образования, которая предполагает формирование информационной культуры, позволяющей будущим эконо-

номистам эффективно использовать программно-технические средства и профессиональные информационные технологии на практике. Поэтому, в процессе реализации педагогических проектов в системе экономического образования, решается множество задач, среди которых можно выделить:

- развитие и обновление структуры и содержания предметной области «Информатика»;
- модификация технологий решения стандартных экономических задач с использования современных информационных технологий;
- информационная подготовка будущих экономистов к применению динамических информационных технологий для реализации бизнес-процессов;
- техническое и информационно-методическое обновление образовательного процесса в условиях модернизации образования.

Новый федеральный государственный образовательный стандарт ФГОС определяет необходимость формирования содержания учебной предметной области «Информатика» как за счёт вариативной части циклов, что определяется образовательным учреждением, так и в рамках его инвариантной части. Общеобразовательная информационная подготовка будущих экономистов в системе среднего профессионального образования происходит на уроках дисциплины «Информатика», в содержание которой включаются как теоретические знания, так и практические умения, формируемые при изучении дисциплины:

- содержание и структура понятия и различные подходы к определению понятия информации и его количественным характеристикам; общая характеристика процесса сбора, передачи, обработки и накопления информации в различных информационных системах, в том числе, и в экономической;
- технические, программные и информационные основы реализации экономических процессов;
- формирование информационной модели; специфика и особенности построения экономической информационной модели; прикладные аспекты экономических информационных моделей; технология решения экономических задач с использованием информационных моделей;
- основы алгоритмизации и программировании экономических процессов; адаптация прикладных экономических информационных систем и технологий при решении практических задач;
- основы программирования на языках высокого уровня; базы данных и знания и технологии их формирования; системы управления базами данных и его программное обеспечение; локальные и глобальные компьютерные сети и решение экономических проблем; основы экономической безопасности; защита экономической информации и сведений и профессиональная этика экономиста и т.д. [2].

Как отмечает Л.А. Шипулина, базовая информационная подготовка будущего экономиста, является основой его профессионализма и включает в себя следующее содержание, «Информатика и информационные процессы, компьютер и программное обеспечение, информационные технологии, хранения, поиск и сортировка информации в базах данных, алгоритмы и основы программирования, информационные модели, коммуникационные технологии, основы социальной информатики» [3].

По традиции, во многих учреждениях среднего специального образования с экономическим уклоном, основной акцент в преподавании информационных технологий делался на MS DOS и старые приложения, хотя за очень короткое время произошло резкое обновление как аппаратного, так и программного обеспечения компьютерных и информационных систем [4]. Поэтому не все выпускники экономических специальностей и направлений, в том числе в системе профессионального образования, обладают необходимым уровнем информационной подготовки в соответствии с требованиями социального заказа информационного общества.

Процесс информационной подготовки будущего экономиста в рамках бизнес-колледжа Дагестанского государственного института народного хозяйства (ДГИНХ) разбит на несколько этапов. На первом этапе реализуется базовая информационная подготовка, как продолжение школьного курса информатики. В рамках изучения «Информатики» будущие экономисты в первом семестре получают общие информационные знания, по: *информатике; прикладным программам (текстовые редакторы, электронные таблицы, системы управления базами данных и т.д.); базовым топологиям компьютерных сетей; оптималь-*

ным способом поиска информации в рамках поисковых систем; основам информационной безопасности т. д.

Изучают дисциплину «Информатика» будущие экономисты в течение года, общее количество 180 часов, из них 39 часов теория и 78 часов практики и 59 часов отводится на самостоятельную работу.

Цель базовой информационной подготовки будущих экономистов состоит в том, чтобы они получили знания по основам информатики, информационных технологий и вычислительной техники, которые необходимы им в дальнейшем при формировании экономических знаний.

Во втором семестре будущие экономисты развивают специальные информационные знания, формируют у себя умения использовать эти знания при решении различных задач, с уклоном на экономическое содержание. Эти информационные знания, полученные в рамках изучения дисциплины «Информатика» во втором семестре, позволяют им решать экономические задачи с использованием развивающихся информационных технологий.

Структура и содержание дисциплины «Информатика» во втором семестре должны быть построены с учётом динамического характера обновления информационных технологий. Такой адаптивный подход к формированию содержания дисциплины позволяет изучить как общие, так и специальные знания информационных технологий, которые актуальны для их будущей экономической деятельности сегодня. Поэтому необходимо учитывать специфику:

- потенциала курса информатики для экономистов;
- преемственности профильного курса информатики в школе;
- вузовского курса информатики для экономистов;
- содержания предметной области информатика в экономической структуре;
- модульного представления учебного материала экономического содержания;
- динамически обновления информационных систем, в рамках которых решаются экономические задачи;
- формирования содержания информационной подготовки будущих экономистов с опорой на деятельностный и личностно-ориентированные подходы и т.д.

Поэтому в рамках изучения дисциплин «Информационные технологии в профессиональной деятельности» на втором курсе, будущие экономисты получают представление об информационной структуре экономической задачи и этапах его решения с использованием информационных технологий. В соответствии с этим необходимо обновить существующее содержание, добавляя новые компоненты информационных технологий:

- аппаратные и программные обновленных информационных технологий;
- новые технологические и методические решения, реализованные в этих системах;
- программы, расширения экономических функции информационных технологий;
- инновационные методики формирования систем управления баз данных и баз знаний;
- новые экспертные и поисковые системы и др.

С учётом вышесказанного, при реализации информационной подготовки будущего экономиста в условиях реализации новых Федеральных образовательных стандартов в содержание дисциплины «Информатика» и «Информационные технологии в профессиональной деятельности», необходимо минимум включить следующие вопросы:

История развития информационных технологий. Понятие информации: структура; содержание; единицы измерения информации; формы представления. Двоичная арифметика. Экономическая информация: информационная модель; функция, назначение; применение. Информационные технологии решения экономических задач: примеры; структуры; возможности и ограничения. Структура и содержание экономических информационных систем и технология и их разработки. Аппаратные и программные средства информационных технологий экономического назначения: архитектура; периферийные устройства; основные характеристики; графический интерфейс. Сетевые операционные системы и экономические приложения. Классификации информационных систем экономического содержания: возможности и перспективы. Информационная безопасность в экономических системах: резервное копирование; защита информации; утилиты операционных систем; архивирование; сжатие данных; форматирование;

антивирус; экономическая эффективность информационных и компьютерных систем. Глобальные, локальные, региональные и корпоративные компьютерные сети в решении экономических задач. Технология поиска, адресации и получения экономической информации в глобальной компьютерной сети Интернет. Системы управления базами данных в экономических информационных системах. Проектирование и создание экономических баз данных. Реализация экономических информационных моделей с использованием электронного офиса, электронного документооборота и его интеграция в экономику. Автоматизированное рабочее место экономиста и их программное обеспечение (бухгалтера, финансиста, менеджера): технологии обновления правовых и нормативных экономических документов; проблемы и перспективы рынка экономических документов.

Структура и содержание информационной подготовки – это динамическая субстанция, которая должна формироваться с учётом запросов и потребностей всех участников образовательного процесса. Как известно, в новых Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), чётко определены участники образовательного процесса и ответственность каждого из них (государство, родители, учащиеся и студенты),

что, несомненно, важно и отличает новые ФГОС от предыдущих, нормативно закреплены не только предметные результаты, но и метапредметные, и личностные, которые и должны быть чётко прописаны в рабочих образовательных программах. В рамках дисциплин «Информатика» и «Информационные технологии в профессиональной деятельности» в полном объёме информационную подготовку будущего экономиста реализовать сложно, поэтому нами реализован компьютерный практикум, который проходит после изучения основных тем и разделов. По возможности практикум привязывается и реализуется в рамках запланированных образовательных проектов ДГИНХ, течении всего процесса обучения.

Анализ содержания реализуемых учебных планов, в колледже при ДГИНХ, показывает, что их структура и содержание не реализованы в полном объёме, хотя результаты, полученные в рамках описанной выше методики формирования информационной готовности, выше традиционных. Причиной недостаточной эффективности информационной подготовки будущих экономистов, выступает отсутствие объективных и субъективных условий для включения студентов в реализацию образовательной деятельности с использованием информационных технологий в экономическом образовании.

Библиографический список

1. Веселков Ф., Ковалев С., Мац Л. Информационная подготовка экономистов. *Высшее образование в России*. Москва, 2001; 2.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт*. Специальность 080114 Экономика и бухгалтерский учёт (по отраслям) среднего профессионального образования, утвержденный приказом Минобрнауки РФ от 6 апреля 2010 г. за № 282.
3. Шипулина Л.А. *Формирование профессионализма будущих экономистов средствами новых информационных технологий*: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2004.
4. Самарина Е.А. *Профилизация образовательной информационной технологии для начальной профессиональной подготовки бухгалтеров*: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Сочи, 2004.

References

1. Veselkov F., Kovalev S., Mac L. *Informacionnaya podgotovka `ekonomistov. Vysshee obrazovanie v Rossii*. Moskva, 2001; 2.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart*. Special'nost' 080114 `Ekonomika i buhgalterskij uchet (po otraslyam) srednego professional'nogo obrazovaniya, utverzhdennyj prikazom Minobrnauki RF ot 6 aprelya 2010 g. za № 282.
3. Shipulina L.A. *Formirovanie professionalizma buduschih `ekonomistov sredstvami novyh informacionnyh tehnologij*: avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2004.
4. Samarina E.A. *Profilizaciya obrazovatel'noj informacionnoj tehnologii dlya nachal'noj professional'noj podgotovki buhgalterov*: avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sochi, 2004.

Статья поступила в редакцию 20.01.15

УДК 371.332

Pavlenko S.A., teacher, Moscow Suvorov Military School (Moscow, Russia), E-mail: msvu.matem@yandex.ru

CURRENT STATE AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL ENGINEERING EDUCATION IN RUSSIA.

The article discusses current issues facing engineering education at the present time, defined the main directions of development of mathematical education in technical universities. In this work an attempt was made to generalize and formulate systemic deficiencies, including the content of curricula of universities. The author of the article focuses special attention on the need to develop the practical component of the educational process in the training of students of technical universities. The author analyzed the results of various national and international statistical studies and rankings of engineering and technology universities and summarized the different ways in which proposed solutions to existing problems and priority actions that need to be taken to ensure positive changes in the sphere of engineering education in Russia. The number of Russian students, who train to be engineers, is stable and high. Students in technical universities are 36%. Still, this doesn't solve a problem with providing enough specialists for the modern production sector.

Key words: engineering education, competence-based approach, training of engineers, practice-oriented educational technologies.

S.A. Pavlenko, преподаватель Московского суворовского военного училища, г. Москва, E-mail: msvu.matem@yandex.ru

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

В статье рассматриваются актуальные проблемы, стоящие перед отечественным инженерным образованием в настоящее время, определены основные направления развития математического образования в технических вузах. В данной работе предпринята попытка обобщить и сформулировать системные недостатки, в том числе в содержании учебных планов вузов. Особое внимание в работе автор акцентирует на необходимости развития практической составляющей учебного процесса при обучении студентов технических вузов. Автор проанализировал результаты различных отечественных и международных статистических исследований и рейтингов инженерно-технологических университетов и обобщил различные пути,

предлагаемые для решения существующих проблем и приоритетные меры, которые необходимо принять для обеспечения позитивных изменений в сфере инженерного образования в России.

Ключевые слова: инженерно-техническое образование, компетентностный подход, подготовка инженерных кадров, практико-ориентированные образовательные технологии.

В концепции развития математического образования в России сказано, что создание инновационной экономики, реализация долгосрочных целей и задач социально-экономического развития невозможны без высокого уровня математического образования. Ведущие страны мира и страны с развивающейся экономикой инвестируют значительные средства в развитие математического образования [1]. В числе основных проблем математического образования в технических вузах можно, прежде всего, указать проблемы мотивационного и содержательного характера. Образование в технических университетах в нашей стране на протяжении многих десятилетий характеризовалось высоким уровнем фундаментальной, профессиональной и практической подготовки выпускников. Однако, сегодня российской экономике не хватает качества отечественной инженерной мысли. Для обеспечения позитивных изменений в промышленности необходимо принятие своевременных мер системного характера: принятие политических, экономических и организационных решений, охватывающих одновременно образование, науку и бизнес. В своем интервью газете «Ведомости», Путин В.В. отмечает, что «восстановление инновационного характера нашей экономики надо начинать с университетов – и как центров фундаментальной науки, и как кадровой основы инновационного развития. Международная конкурентоспособность высшей школы должна стать нашей национальной задачей» [2].

Количественные показатели системы подготовки инженерных кадров в России сохраняются на высоком уровне. Контингент студентов, обучающихся по инженерным (техническим) специальностям в технических вузах составляет 36% и в технических учреждениях – 59%. Однако, объемы подготовки инженеров не решают проблему обеспечения современного российского производства.

В Послании Президента Федеральному Собранию от 14 декабря 2014 года также особо отмечается тот факт, что обучение значительной части инженеров в отечественных вузах происходит в отрыве от реальной производственной базы, а также вне участия студентов и преподавателей в передовых исследованиях и разработках в своих областях [3].

В 2010 в Государственной Думе РФ были проведены парламентские слушания на тему «Современное инженерное образование как важнейшая составляющая технологической модернизации России». В числе проблем указано несоответствие качества и содержания образования требованиям производства. В числе перечисленных требований к образовательной политике вузов подчеркивается, в частности то, что она должна быть направлена на подготовку конкурентоспособных выпускников, социально защищенных качеством и профессионально-деятельностными возможностями своего образования, а также комплексно лично подготовленных к работе в современных условиях [4].

Подготовка инженерных кадров ориентирована на массовое индустриальное производство 30-летней давности. Ключевыми проблемами современного инженерного образования в России являются слабая связь учебного процесса с задачами реального производства и отсутствие эффективных связей между работодателем, предприятиями и вузами. В интервью Российской газете Д.А. Медведев подчеркнул следующее: «Так случилось, что после советского периода развития в конце XX века престиж инженерной профессии в нашей стране снова упал. А потребности в конструкторских талантах – несколько. Проблем с подготовкой инженеров в вузах при этом вроде бы нет. В год система образования выпускает почти 200 тысяч новых инженеров, но дальше только треть устраиваются работать по специальности» [5].

26 ноября 2012 года в рамках Международной научной школы «Новые задачи инженерного образования для нефтегазохимического комплекса в условиях членства России в ВТО» (на базе Казанского национального исследовательского технологического университета) состоялся экспертный семинар «Пути формирования, контроля компетенций и компетентности современных инженеров в процессе их подготовки»

По результатам исследования Национального исследовательского томского политехнического университета состояние

инженерного дела в России находится в глубоком системном кризисе. Такое мнение поддерживают 30% экспертов, в то время как удовлетворительным его состояние признают лишь 15% и 28% экспертов полагают критическим. Если рассматривать связь подобного положения отечественного инженерного дела с инженерным образованием, то 51% экспертов признают устойчивую корреляцию между этими состояниями, 35% отмечают слабую взаимосвязь, а 14% считают, что состояние в инженерном деле полностью определяется состоянием в инженерном образовании. [6] Подавляющее большинство участников экспертных семинаров пришли к выводу, что отечественное инженерное образование нельзя назвать удовлетворительным.

Проанализировав ситуацию, участники исследований с целью совершенствования российского инженерного образования предложили в числе возможных путей, в частности, следующее:

- компетентностный подход при проектировании и реализации инженерных образовательных программ;
- проблемно-ориентированное и проектно-организованное обучение;
- использование практико-ориентированных образовательных технологий, формирование новых и исключительных компетенций;
- использование потенциала передовых промышленных предприятий при подготовке инженеров;

Приоритетным является переход на качественно новую систему инженерного образования, внедрение инновационных образовательных технологий, и совершенствование подготовки выпускников с учетом интересов работодателей. В Санкт-Петербургском государственном электротехническом университете «ЛЭТИ», например, уже несколько лет существуют Экспертные советы по основным научно-образовательным направлениям, состоящие, в основном из представителей работодателей. Законом «Об образовании в Российской Федерации» также допускается возможность сетевых форм организации учебного процесса: совместная деятельность организаций, осуществляющих образовательную деятельность, использование ресурсов нескольких организаций и др. [7].

П.С. Чубик, А.И. Чучалин, А.В. Замятин предлагают одним из вариантов построения системы сертификации и регистрации отечественных инженерных кадров создание Национального комитета по регулированию инженерной деятельности [8].

Последние международные исследования свидетельствуют о значительном ослаблении нашего инженерно-технического образования на мировой арене. Согласно рейтингу лучших университетов мира по версии компании Quacquarelli Symonds, в числе лучшей сотни вузов мира отечественных университетов нет. Если говорить о вузах, выпускающих инженеров, то в 2013 году: МГУ имени Ломоносова находится на 120 позиции (в 2012 на 116). Поднялись в рейтинге по сравнению с данными 2012 года СПбГУ 240 место (253 в 2012 г.), а МГТУ имени Баумана отмечен как 334 в мире (352 в 2012 г.). Улучшил свои позиции и Новосибирский госуниверситет – 352 место (371) [9].

Результаты исследований инженерно-технологических вузов "The Times Higher Education World University Ranking в 2013 – 2014 году (исследования проводились по 13 критериям и оценивали все основные задачи: обучение, исследования, международные перспективы) показывают аналогичную картину: ни один из российских вузов не входит в число ведущих учебных заведений в области инженерных наук и технологий (МГУ им. М.В. Ломоносова находится на 61 позиции) [10].

Отечественное инженерное образование в основном остаётся академическим, а не прикладным. Одним из путей решения указанных проблем является долгосрочное стратегическое партнёрство «вуз – производственные предприятия». О необходимости развития практической составляющей учебного процесса говорит и исследование, проведенное в 2010 году Санкт-Петербургским государственным электротехническим университетом «ЛЭТИ» на предмет востребованности выпускников и готовности предприятий к сотрудничеству с вузом. 19% опрошенных в ходе исследования предприятий указало в качестве недостатков – отсутствие целевой подготовки для их предприятия; недоста-

точную практическую подготовку (56%) и недостаточный опыт работы (40%). Однако выпускать для промышленности новых специалистов вузы сейчас не в состоянии из-за устаревающего оборудования и отсталости материально-технической базы, и как уже отмечалось ранее – отсутствия обратной связи вуза с производством.

Большинство экспертов и исследователей склонны к выводу, что сложившаяся ситуация может быть частично объяснена тем, что обучение по-прежнему ведётся по единому алгоритму, не способствуя формированию у студентов самостоятельности, а также чувства самоопределения и творчества в профессии. Как показывает практика, в российском образовании студенты получают, в большинстве своём, теоретические компетенции, в то время как цель профессионального образования состоит не только в получении только лишь академических знаний и соответствующей профессиональной квалификации. Инженерное образование должно быть направлено и на то, чтобы выпускник мог достаточно успешно ориентироваться в условиях реального производства, быть готовым применять на практике полученные умения и навыки.

Существенным недостатком является также и содержание учебных планов вузов, поскольку запланированных практик, редких и нерегулярных экскурсий на производство явно не достаточно для достижения указанных целей. Одним из путей решения этой проблемы является возможность предоставления вузам права в значительной мере самостоятельно определять формы и содержание общеинженерной и фундаментальной подготовки, а также улучшение материально-технической обеспеченности базы университетов [11]. Следует учесть, что и принятая в мировой практике другая крайность в образовании – прагматизация образования, также не всегда эффективна. Поскольку в этом случае происходит смещение акцентов с усвоения фундаментальных, академических знаний на приоритетное усвоение прикладных.

Эксперты [12] предлагают основывать сотрудничество «вуз – предприятие» на долгосрочных взаимовыгодных дого-

ворах и проектах, охватывающих образовательную, научную и инновационную сферы. В качестве реализации предлагаются, в частности, следующие формы:

- проведение совместных научных исследований и работ, мероприятий (семинаров, конференций) по приоритетным направлениям;
- организация практики и дипломного проектирования студентов в организации-партнере;
- целевая подготовка специалистов по заказу организации-партнера;
- участие партнеров в формировании учебных планов и рабочих программ;
- переподготовка и повышение квалификации специалистов силами профессорско-преподавательского состава университета.

Последний пункт особо важен в современных геополитических условиях, пора «сосредоточиться на качестве подготовки кадров, организовать подготовку инженеров в сильных вузах, имеющих прочные связи с промышленностью, и лучше, конечно, в своих регионах» [3], а также в связи со сложившейся в последние годы практикой российских компаний обучать своих сотрудников и проводить повышение квалификации не в России, а в тех странах, с продукцией которых они работают. Этот пункт находится в полном соответствии с Концепцией развития математического образования. Согласно этому документу, преподавательскому составу и студентам рекомендовано участвовать в математических проектах, исследованиях в фундаментальной математике и в прикладных областях, а также выполнять работы по заказу организаций.

Для решения перечисленных проблем необходимо широкое применение компетентностного подхода в проектировании и реализации образовательных программ, обеспечение наличия общедоступных ресурсов, необходимых для реализации учебных программ, в том числе и в электронном формате и использование практической направленности при обучении математике студентов технических вузов.

Библиографический список

1. *Концепция развития математического образования в Российской Федерации*. Available at: <http://минобрнауки.рф/>
2. Путин В.В. О наших экономических задачах. *Ведомости*. 2012; 30.01.
3. *Послание Президента Федеральному Собранию 4 декабря 2014 года*. Available at: <http://www.kremlin.ru/news/47173>
4. *Рекомендации парламентских слушаний на тему «Современное инженерное образование как важнейшая составляющая технологической модернизации России»*. 2010; 13.05.
5. Кузьмин В. Взгляд инженера. *Российская газета*. Федеральный выпуск. 2011; 5437 (61), 24.03.
6. Похолоков Ю.П., Рожкова С.В., Толкачева К.К. «Уровень подготовки инженеров России. Оценка, проблемы и пути их решения». *Проблемы управления в социальных системах*. 2012; № 7, Т. 4: 6 – 15.
7. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273*. 2012; 26.12.
8. Чубик П.С., Чучалин А.И., Замятин А.В. К созданию национальной системы сертификации инженерных квалификаций на основе международных стандартов. *Инженерное образование: электронный научный журнал*. Ассоциация инженерного образования России (АИОР). 2012; 10: 92 – 97.
9. Российские вузы в мировом рейтинге QS. Available at: <http://ria.ru/abitura/20140916/1024124426.html>
10. Available at: <http://www.timeshighereducation.co.uk>
11. Арефьев А.Л., Арефьев М.А. *Об инженерно-техническом образовании в России*. Available at: http://www.socioprognoz.ru/files/File/publ/lnkzenerno_tehnicheskoe.pdf
12. Кутузов В.М., Шестопалов М.Ю., Д.В. Пузанков, Шапошников С.О. Опыт стратегического партнерства «вуз-промышленные предприятия» для совершенствования подготовки инженерных кадров. *Инженерное образование*. 2011; 8.

References

1. *Konceptsiya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii*. Available at: <http://minobrnauki.rf/>
2. Putin V.V. O nashih `ekonomicheskikh zadachah. *Vedomosti*. 2012; 30.01.
3. *Poslanie Prezidenta Federal'nomu Sobraniyu 4 dekabrya 2014 goda*. Available at: <http://www.kremlin.ru/news/47173>
4. *Rekomendacii parlamentskih slushanij na temu «Sovremennoe inzhenernoe obrazovanie kak vazhnejshaya sostavlyayuschaya tehnologicheskoy modernizacii Rossii»*. 2010; 13.05.
5. Kuz'min V. Vzglyad inzhenera. *Rossijskaya gazeta*. Federal'nyj vypusk. 2011; 5437 (61), 24.03.
6. Pohlolov Yu.P., Rozhkova S.V., Tolkacheva K.K. «Uroven' podgotovki inzhenerov Rossii. Ocenka, problemy i puti ih resheniya». *Problemy upravleniya v social'nyh sistemah*. 2012; № 7, Т. 4: 6 – 15.
7. *Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj federacii» № 273*. 2012; 26.12.
8. Chubik P.S., Chuchalin A.I., Zamyatin A.V. K sozdaniyu nacional'noj sistemy sertifikacii inzhenernykh kvalifikacij na osnove mezhdunarodnykh standartov. *Inzhenernoe obrazovanie: `elektronnyj nauchnyj zhurnal*. Associaciya inzhenernogo obrazovaniya Rossii (AIOR). 2012; 10: 92 – 97.
9. Rossijskie vuzy v mirovom rejtinge QS. Available at: <http://ria.ru/abitura/20140916/1024124426.html>
10. Available at: <http://www.timeshighereducation.co.uk>
11. Aref'ev A.L., Aref'ev M.A. *Ob inzhenerno-tehnicheskome obrazovanii v Rossii*. Available at: http://www.socioprognoz.ru/files/File/publ/lnkzenerno_tehnicheskoe.pdf
12. Kutuzov V.M., Shestopalov M.Yu., D.V. Puzankov, Shaposhnikov S.O. Opyt strategicheskogo partnerstva «vuz-promyshlennye predpriyatiya» dlya sovershenstvovaniya podgotovki inzhenernykh kadrov. *Inzhenernoe obrazovanie*. 2011; 8.

Статья поступила в редакцию 13.02.15

УДК 378 14:78.071.2

Murtazina L.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), honored senior lecturer, Department of Piano Playing and Music Theory, Kazan State Institute of Culture (Kazan, Russia), E-mail: lada-sheer@mail.ru*

CHANGES IN THE CREATIVE ACTIVITY STUDENTS OF CULTURE AND ARTS IN THE PROCESS OF ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION. The paper discusses the levels of aesthetic culture of the university students and their changes in the process of musical education. For experimental studies the author formed a questionnaire, applied statistical methods for estimating the weight coefficients of the issues, their ranking with the help of the collective expert judgment. The research is based on statistical analysis of the qualitative characteristics, which are given to a creative high school students with different levels of aesthetic culture. There is an increase in students with a high level of aesthetic culture on the latest training courses. The author explains why it is so. Experimentally it is shown that the application of the model of artistic and aesthetic education of university students by means of culture and arts of musical activity, proposed by the author, has a significant impact on the level of aesthetic culture of students.

Key words: creative activity, musical activities, levels of aesthetic culture, artistic and aesthetic education, upbringing, motivation.

Л.Э. Муртазина, канд. пед. наук, доц., доц. каф. фортепиано и теории музыки Казанского государственного института культуры, г. Казань, E-mail: lada-sheer@mail.ru

ИЗМЕНЕНИЯ УРОВНЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В работе рассмотрены уровни эстетической культуры студентов в творческом вузе и их изменения в процессе музыкального обучения. Для экспериментальных исследований была сформирована анкета, применены статистические методы оценки весовых коэффициентов вопросов, их ранжирование с помощью коллективных экспертных оценок. На основе статистического анализа даны качественные характеристики студентов творческого вуза с разными уровнями эстетической культуры. Наблюдается увеличение студентов с высоким уровнем эстетической культуры на последних курсах, дано этому объяснение. Экспериментально показано, что применение модели художественно-эстетического воспитания студентов вузов культуры и искусств средствами музыкальной деятельности, предложенной автором, оказывает существенное влияние на уровень эстетической культуры студентов.

Ключевые слова: эстетическая культура, музыкальная деятельность, уровни эстетической культуры, художественно-эстетическое образование, воспитание, мотивация.

Цель художественного образования и художественно-эстетического воспитания в творческом вузе – формирование художественной культуры студентов, развитие их художественно-творческих способностей. Понятие «художественно-эстетическое воспитание» используется нами как эстетическое воспитание средствами художественного образования, что позволяет подчеркнуть целостность художественного развития и эстетического воспитания [1, с. 43].

Проблемы художественно-эстетического воспитания на современном этапе определяются процессами и содержанием условий, характеризующими жизнь современного общества. Необходимо создание условий, при которых значительно повышается уровень художественно-эстетического воспитания студентов. Нужно чтобы образование и воспитание носило характер не просто репродуктивной деятельности, а творческого саморазвития.

Задачи художественно-эстетического воспитания в вузе: приобретение системных общехудожественных и музыкально-теоретических знаний; формирование ценностного отношения к произведениям искусства, приобретения опыта художественно-творческой деятельности; формирование художественного интереса, потребностей, вкуса, через увлеченность музыкой и другими видами искусства; развитие творческих способностей в различных видах и формах деятельности; развитие художественно-образного мышления в разных формах общения с музыкой и другими видами искусства; формирование способности общения студентов и преподавателей в процессе совместной творческой деятельности; формирование у студентов способности и стремления к познанию и постоянному развитию.

Исследование уровня, форм и методов художественно-эстетического воспитания проводилось нами в Казанском государственном институте культуры. Задачи художественно-эстетического воспитания студентов в вузах культуры и искусств условно делятся на три группы, связанные с приобретением теоретических знаний и формированием практических умений. Первая группа задач решает вопросы усвоения определенного объема научных знаний, формирование научного мировоззрения, развития познавательного интереса, познавательной активности, потребности постоянно пополнять свои знания, повышать уровень общеобразовательной подготовки; вторая группа занимается

формированием эстетических знаний, овладением эстетическим и культурным наследием, развитием эстетического отношения к действительности, созданием эстетического идеала; третья группа посвящена художественно-творческой деятельности, развитию художественного мышления и воображения, художественного сознания, профессиональных умений и навыков. Нами проведен анализ дисциплин художественно-эстетического цикла в вузе в зависимости от типа образовательных программ, планируемого педагогического результата и преобладающего вида художественной деятельности на занятиях. В дальнейшем разберем классификацию дисциплин на примере учебного плана образовательной программы «Вокальное искусство», по профилю «Народное пение».

К общекультурным дисциплинам можно отнести общие дисциплины гуманитарного цикла: культурология, эстетика; дисциплины истории и теории музыкального искусства: история искусства, история музыки, литература народов Среднего Поволжья, сольфеджио, теория музыки, теория музыки, гармония, музыкальная форма; дисциплины специального цикла: сольное пение, фортепиано, народное музыкальное творчество, народные певческие стили, история народно-певческого исполнительства, музыкальное искусство Поволжья, история татарской музыки. Однако по типу образовательных задач и планируемому результату можно предложить классификацию дисциплин представленную в табл. 1.

К художественно-теоретическим дисциплинам следует отнести дисциплины истории и теории музыкального искусства (музыкальная информатика, сольфеджио, гармония, анализ музыкальных произведений) и дисциплины специального цикла (основы сольной импровизации, соби́рание и расшифровка записей народных песен, методика обучения сольному пению, искусство народного исполнительства).

К концертно-исполнительским дисциплинам следует отнести дисциплины специального цикла (фортепиано, сольное пение, вокальный ансамбль, современный репертуар народного певца, народный танец, сценическая подготовка, музыкальное исполнительство и педагогика, работа с режиссером).

Анализ показал, что соотношение по аудиторным учебным часам между данными видами дисциплин следующее: 1 – 1.33

Таблица 1

Классификация дисциплин художественно-эстетического цикла в вузе

№	Классификация дисциплин	Тип образовательных программ	Планируемый педагогический результат	Преобладание вида художественной деятельности
1	Общекультурные	Информационно-когнитивный	– Овладение студентами знаниями	Познавательный Информационный
2	Художественно-теоретические	Поведенческий	Опыт поведения и деятельности, умения и навыки	Познавательный Поведенческий
3	Концертно-исполнительские	Социально-ролевой	Эмоционально-ценностные отношения, жизненная позиция	Эмоциональный Мотивационный Исполнительский Творческий

– 3.1, что указывает на высокий уровень предметного потенциала художественно-эстетического воспитания, особенно концертно-исполнительских дисциплин.

Однако значительный уровень предметного потенциала направлений подготовки в вузах культуры и искусств с художественно-эстетической направленностью не гарантирует высокий уровень художественно-эстетического воспитания студентов, для этого необходимо процесс художественно-эстетического воспитания строить на основе создания социально-культурного воспитательного пространства вуза и системы его функционирования.

При построении структурной модели воспитательного процесса [1, с. 144] нами определены цели и задачи художественно-

но-эстетического воспитания студентов на основе которых определены компоненты художественно-эстетической воспитанности, формируемые у студентов. К ним относятся: системные общехудожественные и музыкально-теоретические знания; ценностное отношение к произведениям искусства, опыт художественно-творческой деятельности; художественный интерес, потребность, вкус через увлеченность музыкой и другими видами искусства; творческие способности в различных видах и формах деятельности; художественно-образное мышление в разных формах общения с музыкой и другими видами искусства; способность общения со студентами и преподавателями в процессе совместной творческой деятельности; способность и стремления к познанию и постоянному развитию. Художественно-эстетическая

Таблица 2

Результаты ранжирования вопросов по определению уровня эстетической культуры в процессе музыкальной деятельности

№	Содержание вопроса	Ранг вопр.	Вес ранга
1	Какие предметы Вам нравятся больше всего (подчеркнуть)? а) Культурология, эстетика, история искусства, история музыки; б) сольфеджио, гармония, анализ музыкальных произведений; г) фортепиано, музыкальное исполнительство и педагогика, сольное пение; д) не нравятся никакие.	4	2,3
2	Какую литературу Вы любите читать (подчеркнуть)? а) Историческую, общественно-политическую, военно-патриотическую, научно-популярную; б) фантастическую, приключенческую, детективную, желтую прессу; в) читать не люблю.	5	2,1
3	Какую музыку Вы любите (подчеркнуть)? а) Народную, б) классическую, в) эстрадную, г) не люблю никакую.	5	2,1
4	Как часто Вы посещаете театры, концертные залы, выставки, музеи? а) Раз в месяц. б) Раз в три месяца. в) Раз в полгода. г) Раз в год. д) Не посещаю совсем.	1	3
5	Какая форма проведения досуга доставляет Вам особую радость (пронумеровать в соответствии с приоритетом, 1-высший, 2,3 и т.д.)? а) Чтение книг. б) Занятие художественным творчеством. в) Занятие спортом. г) Танцы в дискотеке. д) Просмотр телевизионных передач. е) Посещение театров, выставок, концертов, кинотеатров. ж) Общение с друзьями и знакомыми. з) Люблю побыть в одиночестве, подумать, помечтать. Другое __	6	1,7
6	Назовите Ваше любимое художественное направление в искусстве __	3	2,6 по заплн.
7	Каким жанрам музыкального искусства Вы отдаете предпочтение? _____	2	2,8 по заплн.
8	Творчеству какого композитора Вы отдаете предпочтение?	4	2,3 по заплн.
9	Назовите Ваше любимое музыкальное произведение. Чем оно Вам нравится? _____	6	1,7 по заплн.
10	Назовите татарских композиторов. Нравится ли Вам современная музыка композиторов Татарстана? _____	7	1,0 по заплн.

воспитанность студентов выражается в появлении потребности к творческой деятельности, формировании интереса и устойчивой мотивации к творческой и исполнительской деятельности, повышении уровня эстетической культуры и развитии творческого воображения. Каждый из этих критериев является интегративным и объединяет несколько компонентов художественно-эстетической воспитанности.

Осуществлялось художественно-эстетическое воспитание студентов факультета музыкальных искусств творчества и института национальных искусств Казанского государственного института культуры. Художественно-эстетическое воспитание органично включено в учебный процесс вуза и представляет собой целостное образование составляющих ее компонентов, направленное на достижение последовательной взаимосвязи и гармонии со всеми вузовскими структурами жизнедеятельности студентов. В ходе художественно-эстетического воспитания средствами музыкальной деятельности решались следующие задачи: определялись уровни художественно-эстетической воспитанности студентов; внедрялись в учебный процесс методики организации художественно-эстетического воспитания средствами музыкальной деятельности; проверялась эффективность организованного воспитания путем сравнения уровней художественно-эстетической воспитанности.

Условиями эффективного воспитания являлись следующие условия: создание духовной атмосферы в вузе; личностно-творческая организация учебно-воспитательного процесса; вовлечение студентов в активную творческую деятельность, в основу которых положены процессы коллективного взаимодействия на уровне социально-культурного воспитательного пространства вуза и системы его функционирования.

В данной работе представлены исследования изменения в уровне эстетической культуры студентов в ходе художественно-эстетического воспитания, а также их изменения при музыкальном обучении. Исследование охватывало группу студентов в количестве 260 человек, которые обучаются на 1-4 курсах факультета музыкальных искусств Казанского государственного института культуры.

При экспериментальных исследованиях использовалась методология, изложенная в работе [2]. Для выявления показателей данных факторов было сформирована анкета, в состав которой входит 10 вопросов (таблица 1). Полностью вопросы анкеты, характеризующие уровни художественно-эстетической воспи-

танности студентов вуза культуры и искусств, представлены в работе [1, с. 212]. Вопросы данной анкеты отражают субъективную оценку автора относительно важности тех или иных показателей. Однако по сравнению с индивидуальной оценкой более надежными являются коллективные экспертные оценки, которые позволяют повысить качество анкет. Мы применили для этого статистические методы обработки экспертных оценок, которые основываются на ранжировании вопросов с целью определения их относительной важности. Данный метод применим к оценке важности вопросов по определению уровня эстетической культуры. В таблице 1 представлены результаты ранжирования данных вопросов, которые были проведены 5 экспертами, являющимися квалифицированными специалистами в области музыкального обучения и воспитания, с соответствующими весами, рассчитанными по методике [3].

Формирование вопросов анкеты по диагностике уровня эстетической культуры проводилось на основе работы [4]. Качественные характеристики студентов творческих специальностей с разными уровнями эстетической культуры представлены в таблице 2. На основе ответов экспертов стало ясно, что наибольшим весом обладают следующие вопросы 4, 7, 6 и т. д.

Контрольная группа состояла из 200 студентов факультета музыкальных искусств КГИК, которые обучаются на 1-4 курсах. Определялись суммы баллов ответов студентов на вопросы анкеты, характеризующие уровень эстетической культуры студентов, строилось распределение баллов уровня эстетической культуры X , которые меняются от минимального значения, равного 0, до максимального значения, равного 21,8. Определялись квартильные значения распределения X , квартиль $K_{0,25}$ определяется как число, для которого вероятность неравенства $X < K_{0,25}$ равна 25%. Для распределения баллов эстетической культуры $K_{0,25} = 10$, предполагалось, что все студенты, ответившие на вопросы анкеты по определению уровня эстетической культуры, с меньшим количеством баллов отнесены к низкому уровню. Для квартиля соответствующего 75% уровню распределения $K_{0,75} = 17,2$, при этом студенты имеющие баллы выше этого значения отнесены к высокому уровню эстетического воспитания, значения между этими балами отнесены к среднему уровню. Большое значение студентов, входящих в контрольную группу, позволяет исследовать изменения в количестве студентов входящих в разные уровни по показателю эстетической культуры по разным курсам обучения, что представлено на рис. 1.

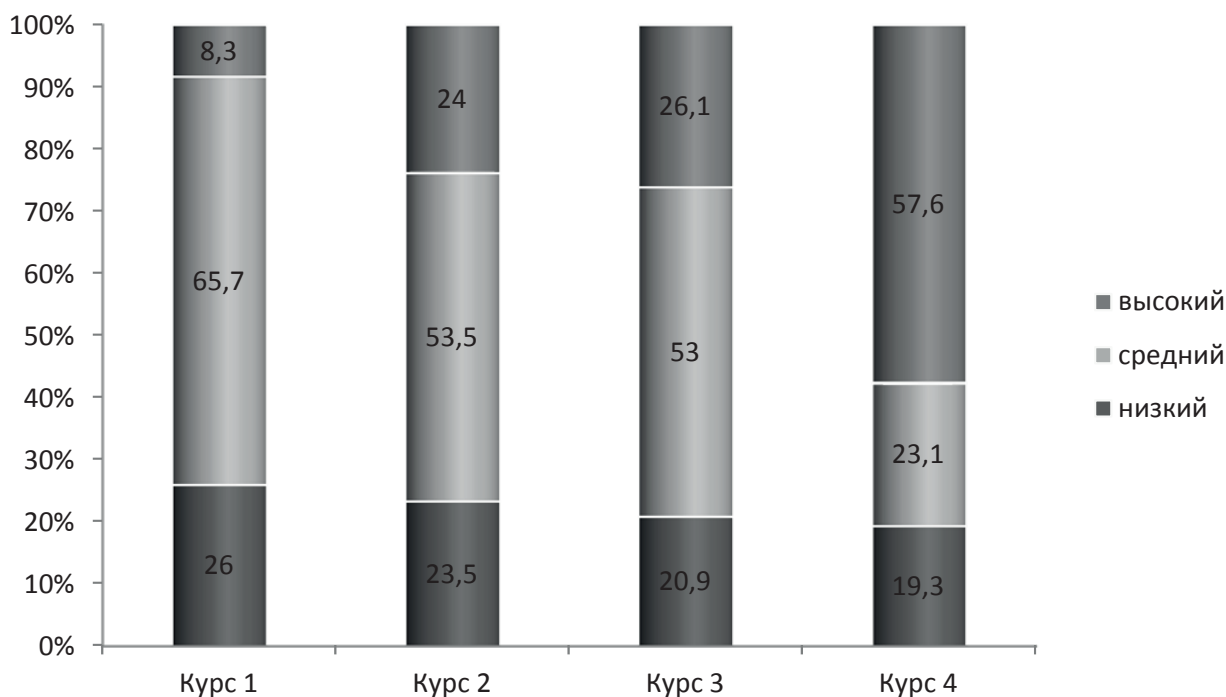


Рис. 1. Распределения количества студентов по курсам обучения с разными уровнями эстетической культуры

Видно, что высокий уровень эстетической культуры студентов в % соотношении повышается на втором курсе, сохраняется на третьем курсе и резко увеличивается на четвертом курсе до 57,6%. Однако количество студентов с низким уровнем эстетической культуры понижается не очень сильно на втором и последующих курсах, что отражает, на наш взгляд, количество студентов не правильно определившихся с выбором своей будущей профессии.

На основе применения самосогласованной модели художественно-эстетического воспитания средствами музыкальной деятельности и вышеперечисленных педагогических условий, проводился анализ результатов в экспериментальной группе за период 2008-2010 гг. (ЭГ-1) и 2010-2012гг. (ЭГ-2). Количество студентов в каждой группе достигало 60 человек без разделения по курсам. На рис. 2 представлены сравнительные диаграммы контрольной (КГ) и экспериментальной групп (ЭГ) в % (указаны цифрами на диаграммах) для показателя эстетической культуры.

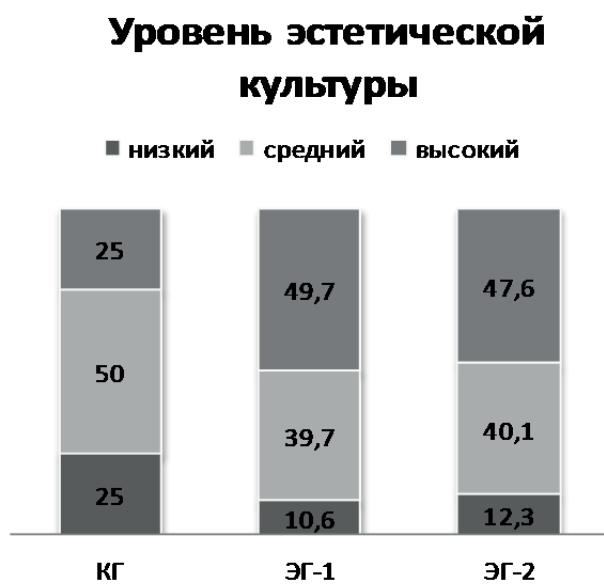


Рис. 2. Сравнительные диаграммы результатов художественно-эстетического воспитания для контрольных (КГ) и экспериментальных (ЭГ) групп для разных уровней эстетической культуры

Видно, что для показателя эстетической культуры студентов (рис. 2) наблюдается значительное увеличение на 22 – 24% количества студентов (ЭГ по сравнению с КГ) с высоким уровнем и уменьшением на 12 – 14% студентов с низким уровнем.

На основе результатов статистического анализа можно дать качественные характеристики студентов творческих специальностей с разными уровнями эстетической культуры. К высокому уровню эстетической культуры относятся студенты, у которых: имеется устойчивое стремление к познанию произведений искусства (посещение театров, концертных залов, выставок, музеев); эстетическая направленность личности становится стабильной, на высоком теоретическом уровне студент определяет взаимосвязь эстетического идеала с представлением о своей будущей

профессии; эстетическая деятельность становится более широкой, охватывающей все большее количество предметов эстетических и профессиональных курсов (выявляются приоритеты по типу деятельности); студент рассматривает эстетический идеал как важную составную часть гуманистического идеала; студент обнаруживает устойчивые эстетические взгляды, вкусы, приоритеты в выборе музыкальной литературы, обнаруживает предпочтения не только на уровне перечисления композиторов и отдельных произведений, но и на уровне направлений и жанров в музыкальном искусстве; эстетическая деятельность охватывает досуг студента, которая охватывает занятия художественным творчеством, посещения театров, выставок, концертов; студент склонен к самостоятельности и инициативе в научно-поисковой работе (реферат, студенческие конференции).

Средним уровнем эстетической культуры обладает студент, который характеризуется неопределенностью приоритетов в предметах эстетического цикла, также не выражены приоритеты по типу деятельности; студент не связывает эстетические идеалы с нравственными, общественно-политическими, военно-патриотическими идеалами; эстетические взгляды обнаруживаются в пределах невысокой знаниевой компоненты (студент ограничивается перечислением музыкальной литературы, любимых композиторов и произведений); творческая деятельность не охватывает досуг студента, посещение театров, музеев не является приоритетным. Научно-поисковая деятельность в основном носит репродуктивный характер, студент не проявляет самостоятельности и инициативы.

К категории с низким уровнем эстетической культуры следует отнести студента, у которого отсутствует интерес к предметам эстетического профессионального цикла, стремление к познанию произведений искусства; студент не проявляет себя в научно-исследовательской работе; у него обнаруживаются элементарный уровень эстетических потребностей, ограничивающийся стремлением получить только определенные минимальные знания об искусстве; эстетические оценки раскрывают его слабую базу эстетической информированности, знаний и навыков в области эстетической деятельности.

Экспериментально показано, что применение модели художественно-эстетического воспитания студентов вузов культуры и искусств средствами музыкальной деятельности оказывает существенное влияние на уровень эстетической культуры студентов. Необходимо осознание руководством и педагогами важности задач воспитания, создание единой программы художественно-эстетического, нравственного, гражданского, экологического и других компонентов воспитания, проводниками которой должны быть как кураторы, так и все преподаватели. Нужно вводить в образовательные программы воспитательные составляющие. Это требует согласованности не только образовательной, но и воспитательной составляющей учебных программ, развития внеаудиторной деятельности, такой как музыкальные лектории, посещение концертов, организация музыкальных КВНов, капустников, клубной работы, конкурсов, фестивалей и т.д. Форм внеаудиторной деятельности может быть множество, однако все они должны ориентироваться на проявление самостоятельности и инициативы студентов.

Художественно-эстетическое воспитание, это огромная системная работа, требующая времени. Оно может быть нацелено на конкретный результат обучения, развития, но устремляется в будущее – в область воспитания личности, ее стратегического развития. Нам необходимо растить и воспитывать студентов, которые принесут успех обществу завтра.

Библиографический список

1. Муртазина Л.Э. *Художественно-эстетическое воспитание студентов вузов культуры и искусств средствами музыкальной деятельности*. Казань, 2007.
2. *Методы педагогических исследований*. Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. Москва, 1979.
3. Петрушин В.И. *Музыкальная психология: учебное пособие для студ. и преподавателей*. Москва, 1997.
4. Петрова Г.А. *Диагностика качества эстетической культуры студентов*. Available at: http://old.kpfu.ru/infres/nikolaev/2002/gl2_1_2.htm

References

1. Murtazina L. E. *Hudozhestvenno-esteticheskoe vospitanie studentov vuzov kul'tury i iskusstv sredstvami muzykal'noj deyatel'nosti*. Kazan', 2007.
2. *Metody pedagogicheskikh issledovaniy*. Pod red. A.I. Piskunova, G.V. Vorob'eva. Moskva, 1979.
3. Petrushin V.I. *Muzikal'naya psihologiya: uchebnoe posobie dlya stud. i prepodavatelej*. Moskva, 1997.
4. Petrova G.A. *Diagnostika kachestv `esteticheskoy kul'tury studentov*. Available at: http://old.kpfu.ru/infres/nikolaev/2002/gl2_1_2.htm

Статья поступила в редакцию 10.02.15

УДК 378

Ataev H.M., senior lecture, North-Caucasian State Humanitarian-Technology Academy (Cherkessk, Russia),
E-mail: zzuleiha@mail.ru

THE SPECIFICITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE DESIGNERS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY REALITIES. The article discusses the specifics of professional education in the direction of "Design" based on the formation of professional competence of future specialists of this sector. The author emphasizes that design exists at the interface of scientific and artistic exploration of reality. This is due to the fact that designers create the material and the virtual model of the future facilities that integrates the design process with any design of things: engineering, design, and architecture. At the same time, art-figurative reality simulation common design with the works of high art. In this regard, the role of the visual-figurative thinking in the profession of a designer, as well as the challenges facing today's design education. The tasks of modern designers associated with the revision of materials and technologies, the development of the artistic taste of the population, meet consumer expectations.

Key words: design, training designers, fine art, style, image, logic, visual creative, artistic thinking.

X.M. Amaev, доц. Северо-Кавказской государственной гуманитарно-технологической академии, г. Черкесск,
E-mail: zzuleiha@mail.ru

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЙ

В статье рассматривается специфика профессионального образования по направлению «Дизайн», ориентированного на формирование профессиональной компетентности у будущих специалистов этой сферы. Автор статьи подчёркивает, что дизайн существует на стыке научного и художественного освоения действительности. Это связано с тем, что дизайнеры создают материальные и виртуальные модели будущих объектов, что объединяет дизайн-процесс с любым проектированием вещей: инженерным, конструкторским, архитектурным. В то же время, художественно-образное моделирование реальности роднит дизайн с творчеством «высокого» искусства. В этой связи раскрыта роль наглядно-образного мышления в профессии дизайнера, а так же задачи, стоящие перед современным дизайн-образованием.

Ключевые слова: дизайн, профессиональная подготовка дизайнеров, изобразительное искусство, стиль, образ, логическое, наглядно-образное, художественное мышление.

В новых условиях XXI века, периода обновления всех сфер культуры, становится востребованной творческая личность, активно участвующая в социокультурных преобразованиях, интегрированная в современное общество и нацеленная на совершенствование этого общества. В соответствии с нормативными документами центральной фигурой российской государственной политики в области образования должен стать человек-созидатель, художник, творец, призванный представить и утвердить статус России в сфере образования, культуры и искусства в мировом сообществе. В этой связи большую популярность и значимость приобретает профессия дизайнера.

При множестве частных определений дизайна, выработанных в литературе, наибольшей четкостью отличается определение, принятое в 1964 году международным семинаром по дизайнерскому образованию в Брюгге: «Дизайн – это творческая деятельность, по разработке (проектированию) формальных качеств промышленных изделий. Эти качества включают и внешние черты изделия, но главным образом те структурные и функциональные взаимосвязи, которые превращают изделие в единое целое, как с точки зрения потребителя, так и с точки зрения изготовителя» [1, с. 44].

В связи с тем, что дизайн стал глобальным явлением в современном обществе, возрастает требование по подготовке профессионально компетентных специалистов дизайнеров. Профессиональная деятельность дизайнера во многом связана с умением разработки форм промышленных изделий и организацией пространства средствами графического изображения и основным показателем компетентности является знание законов различных видов перспектив применяемые в разработке проектов и профессиональное владение арсеналом художественных средств – графики и проектной графики, композиций, светотени, цвета и колорита, пластики и динамики [2].

Большое значение в профессии дизайнера играет наглядно-образное мышление. Помимо дизайнеров, развитым наглядно-образным мышлением должны обладать люди «творческих» профессий – архитекторы, конструкторы, художники, режиссеры. В своей деятельности они нередко должны представить «и то, что было, и то, что будет, и то, чего никогда не было и не будет». Без образного мышления наше восприятие действительности не было бы столь разносторонним и глубоким, богатым разнообразными оттенками. Однако при всей изменчивости форм изобразительного искусства в пределах того или

иного периода всегда имелись относительно устойчивые художественные признаки – композиционные, пластические, колористические, ритмические и другие, определяющие стиль того или иного времени.

Естественно, что на практике логическое и наглядно-образное мышление сосуществуют, дополняя друг друга, но степень их выраженности для эффективности того или иного вида социальной либо профессиональной деятельности разная. Мышление дизайнера – синтетическое, т.к. сам дизайн – явление пограничное между сугубо прагматической деятельностью, решающей насущные проблемы и созданием объектов, определяющих стиль и образ жизни людей. Дизайн существует на стыке научного и художественного освоения действительности. С одной стороны, дизайнеры создают материальные и виртуальные модели будущих объектов, что объединяет дизайн-процесс с любым проектированием вещей: инженерным, конструкторским, архитектурным. С другой, художественно-образное моделирование реальности роднит дизайн с творчеством «высокого» искусства. Таким образом, развитие образного мышления студентов-дизайнеров обучающихся по специальности «Дизайн», является необходимым условием их будущей творческой деятельности. Можно говорить о том, что уровень развития этого мышления вполне способен выступать одним из критериев профессиональной подготовки подобного специалиста.

Практически во всех исследованиях, посвященных вопросу природы наглядно-образного мышления, говорится о том, что одним из специфических его качеств является двойная структура, включающая в себя компонент эмоционально-субъективный и объективно-формальный. Эти два аспекта способны влиять на формирование художественно-образного мышления дизайнеров. Деятельность художника-дизайнера становится более продуктивной, если перед ним возникает задача активного восприятия действительности. Именно на этой основе начинает действовать образное мышление, создающее новые образы, носящие черты эмоционально-эстетической оценки и зависящие от психологических особенностей личности, его установок. Художественный образ – это способ мышления в искусстве.

Образное мышление нельзя рассматривать изолированно от таких средств формирования образа как память и воображение. Они обобщают зрительные впечатления и дают возможность впоследствии оперировать ими [3].

Данные вопросы рассматривались в работах Н.Н. Волкова, Ю.Я. Герчук, С.В. Коровкевич, Г.М. Манисер, Н.А. Дмитриевой, М. Каган, Р.С. Кауфман, С.М. Даниэля, Е.В. Шорохова.

Содержание композиции раскрывается с помощью формы. Одной из составляющих формы является цвет. Существует ряд работ, касающихся цветоведения, колорита и живописной композиции: С. Алексеева, М.В. Алпатова, Г.В. Беды, Н.Н. Волкова, А.А. Унковского, К.Ф. Юона, А.С. Зайцева, Ж. Вибера, Г.М. Шегалю, Б.В. Иогансона, актуальны диссертационные исследования Ю.В. Коробки и Е.А. Хижняк, затрагивающие вопросы обоснования живописного понимания и колористического видения.

Одной из задач, стоящих перед студентом-дизайнером, является создание цветового строя, а не простого воспроизведения окраски предметов. Выбор цветового строя, колорита зависит от вкусов, требований эпохи, но талантливые дизайнеры всегда находили новое решение, которое было созвучно со вкусами публики. Ознакомление студентов с цветовыми строями различных эпох и научить применять готовые сочетания, однако не имеет смысла ограничивать студентов и сужать поле их деятельности, ведь абстрактное мышление начинает работать тогда, когда студент самостоятельно ищет ответы на предлагаемые ему вопросы.

На сегодняшний день основным критерием оценки выпускника вуза являются, в основном, знания. В то же время потребность оценивать результаты образования, т.е. компетентность,

не ограничиваясь качеством знаний, становится очевидной [4]. Компетентностный подход в рамках знаниевой парадигмы обуславливает набор компетенции как совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности по отношению к определенному кругу предметов и отношению к ним. Этот же подход, но уже в рамках лично ориентированной парадигмы, задает набор компетенции, ориентированных на смысловую составляющую любого вида деятельности. Обладая такими компетенциями, т.е. знаниями и умениями, возникающими в результате специально инициированной учебной деятельности, будущий специалист получает возможность выстраивать свою индивидуальную деятельность адекватно вызовам времени.

За последние два десятилетия практика дизайна необычайно осложнилась, и провести границу между дизайном и другими областями профессиональной деятельности художника вне искусства в его станковом варианте становится все сложнее. Фактически, сейчас невозможно найти область социальной практики, в которой не принимали бы весьма деятельное участие профессиональные художники-проектировщики, дизайнеры. Таким образом, задачи дизайнеров качественно меняются: их видят не только в совершенствовании форм и функции, сколько в пересмотре материалов и технологий, а также в формировании художественного вкуса у населения, удовлетворении его потребительских ожиданий. Всё это требует совершенствования профессиональной подготовки будущих дизайнеров с учётом современных тенденций.

Библиографический список

1. Глазычев В.Л. *О дизайне: Очерки по теории и практике дизайна на Западе*. Москва: Искусство, 1970.
2. Кенжебеков Б.Т. Методологические подходы к исследованию развития профессиональной компетентности специалиста. *Профессиональное образование*. 2004; 5: 177 – 182.
3. Холмянский Л.М., Щипанов А.С. *Дизайн: Книга для учащихся*. Москва, 1985.
4. Алиева А.Р. Психолого-педагогическая подготовка художников-педагогов к работе с детьми в дополнительных образовательных учреждениях. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50).
5. Тохчукова Д.З. Реализация творческого потенциала студентов-дизайнеров средствами проектных технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; №1 (50).

References

1. Glazychev V.L. *O dizajne: Oчерki po teorii i praktike dizajna na Zapade*. Moskva: Iskusstvo, 1970.
2. Kenzhebekov B.T. Metodologicheskie podhody k issledovaniyu razvitiya professional'noj kompetentnosti specialista. *Professional'noe obrazovanie*. 2004; 5: 177 – 182.
3. Holmyanskij L.M., Schipanov A.S. *Dizajn: Kniga dlya uchashihsya*. Moskva, 1985.
4. Alieva A.R. Psihologo-pedagogicheskaya podgotovka hudozhnikov-pedagogov k rabote s det'mi v dopolnitel'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50).
5. Tohchukova D.Z. Realizaciya tvorcheskogo potenciala studentov-dizajnerov sredstvami proektnyh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; №1 (50).

Статья поступила в редакцию 23.02.15

УДК 378 (075.8)

Babayeva E.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dean of Faculty of Primary School, Branch of Dagestan State Pedagogical University (Derbent, Russia), E-mail: elnaras1@rambler.ru*

PEDAGOGICAL DESIGN AS THE THEORETICAL AND TECHNOLOGICAL BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF INTEGRATED CURRICULA. In the article the author discusses the methodological provisions, which serve as basic knowledge when designing integrated curricula in the conditions of modern Russian education. The author concludes that the attraction of the concept of “design” to the educational sphere, its adaptation to the new environment, the transformation in the concept of “pedagogical design” solves a number of methodological problems, since it extends terminological space pedagogical science, allows us to reassess some of the traditional categories, having their correlation with each other. On the basis of rational use of projecting in teaching activity the theoretical (virtual) projects (models) may be formed, such as didactic systems, functioning educational system, a system of methodological support of educational process, models of curriculum and other.

Key words: design, integrated program, innovative educational system.

Э.С. Бабаева, канд. филол. наук, доц., декан факультета начальных классов, филиал ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Дербент. E-mail: elnaras1@rambler.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ТЕОРЕТИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ БАЗИС РАЗРАБОТКИ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ

В статье рассматриваются методологические положения, которые выступают в качестве основополагающего знания при проектировании интегрированных учебных программ в условиях современного российского образования. Автор делает вывод о том, что привлечение понятия «проектирование» к образовательной сфере, его адаптация к новой среде, трансформа-

ция в понятие «педагогическое проектирование» способствует решению целого ряда методологических проблем, поскольку расширяет терминологическое пространство педагогической науки, позволяет пересмотреть представления о некоторых традиционных категориях, необходимости их соотнесения между собой. При этом на основе рационального использования проектирования и моделирования в педагогической деятельности возможно создание теоретических (виртуальных) проектов (моделей): дидактическая система; система управления функционированием педагогической системы; система методического обеспечения образовательного процесса; модели учебных программ и др.

Ключевые слова: проектирование, интегрированная программа, инновационная образовательная система.

Обращение к педагогическому проектированию как теоретико-технологическому базису разработки интегрированных учебных программ обосновано тем, что в отечественной педагогике проектирование трактуется как самостоятельная полифункциональная деятельность, с помощью которой можно предопределять создание новых или преобразовывать имеющиеся условия процессов воспитания и обучения. Для проектирования характерна конструктивность, т.е. нацеленность на получение совершенно определённого, практически значимого результата на основе прогностического знания. Этим проектная деятельность отличается от простого выявления и описания общих педагогических закономерностей, присущих, например, научно-педагогической деятельности. Педагогические проекты более гибки по сравнению с техническими и, в отличие от них, имеют некоторый резерв для коррекции отдельных конструктивных узлов. Здесь уместно привести определение понятия «проектирование», данное М. Азимовым: «Процесс проектирования – это принятие решения в условиях неопределённости с тяжёлыми последствиями в случае ошибки» [1].

Следует обратить внимание на эту деталь. Так как еще в 80-х годах XX века Э.Н. Гусинский [2, с. 269] сформулировал принцип неопределённости для гуманитарных систем, согласно которому результаты взаимодействия и развития гуманитарных систем не могут быть детально предсказаны. Поэтому для таких систем применяют вероятностное проектирование.

Проектирование требует синтеза (интеграции) различных знаний: педагогических, психологических, философских, социологических, исторических, экологических, медицинских, правовых, технических, информационных и др. Обращение к ним вызвано колоссальной ответственностью не только за технологическую сторону образовательного процесса, но и за жизнь и психическое состояние людей, участвующих в реализации конкретного проекта. Чем сложнее проектируемый объект (образовательные системы являются таковыми), тем труднее довести проектирование до фазы создания реально действующей модели в приемлемые сроки и апробировать её на практике, тем выше соблазн ограничиться разработкой теоретической модели, но тем выше и риск того, что разработанная сегодня модель ко времени её реализации окажется неадекватной объективной реальности, и тем меньше уверенности в реальной ценности разработанной теоретической модели. Усиление внимания учёных и практиков, в том числе и наше обращение, к проблеме проектирования учебных программ, является закономерной тенденцией развития образования, что обусловлено рядом объективных обстоятельств и, прежде всего, инновационными процессами в самом образовании.

В связи с этим В.М. Монахов [3, с. 54] подчеркнул, что процесс модернизации в образовании должен основываться на педагогической деятельности по проектированию и реализации инновационной образовательной системы, в которой отражаются новые философско-психолого-педагогические подходы к пониманию личности обучающегося, его обучению, воспитанию и развитию.

С другой стороны, обращение к идеям проектирования связано с интеграционными процессами в науках и, прежде всего, взаимопроникновением педагогики и психологии. В данном случае, прав был А.Н. Леонтьев, отметивший, что в истории русской педагогической мысли образование и воспитание рассматривались как процессы не только дающие обучающемуся знания, но и формирующие направленность его личности, его отношение к действительности [4].

С третьей стороны, квалификационные требования к современному специалисту, которые предъявляет общество, развивающаяся экономика, работодатели, образовательные стандарты, отражающие перечень характеристик (компетенций) профессионально сформировавшегося специалиста, содержат знания методов конструирования процессов профессиональной деятельности, умения проектировать свою деятельность и прогнозировать ее результаты.

Для решения отдельных исследовательских задач мы обратились к истории развития педагогического проектирования в нашей стране. В частности было выявлено, что в отечественной педагогике основоположником теории и практики педагогического проектирования считается А.С. Макаренко. Он не принимал стихийности педагогического процесса и потому выдвигал идею разработки «педагогической техники». А.С. Макаренко настойчиво рекомендовал в педагогических вузах строить работу так, чтобы готовить педагогов-техников: «Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость. В педагогической технике эта завтрашняя радость является одним из важнейших объектов работы» [5, с. 74.].

В середине прошлого века в отечественных публикациях получила отражение мысль о необходимости формирования новой научной дисциплины – педагогического проектирования. В данной связи более широко стал трактоваться и сам статус педагогики: «...Она представляет собой область деятельности, в которой совмещаются, во-первых, функции исследования реально протекающих процессов обучения и воспитания, во-вторых, функции создания (проектирования) систем обучения и воспитания» [6]. В.В. Краевский – автор этих строк – уже в 70-е годы XX века утверждал, что конечная цель всей научной работы в области педагогики – разработка наиболее эффективных систем обучения и воспитания. Такие системы, по его мнению, определяют деятельность в педагогических проектах, «сценариях» педагогической деятельности.

В конце 80-х годов прошлого века вышел в свет первый труд В.П. Беспально по проектированию педтехнологий, который символизировал признание проектирования как самостоятельного вида педагогической деятельности [7]. В этот период начали складываться различные подходы к осмыслению и самого понятия «педагогическое проектирование».

Начиная с 90-х гг. XX века теория и практика педагогического проектирования получили широкое развитие. Работы В.Ф. Взятыхова, Е.С. Заир-Бека, Р.И. Ильина, А.А. Кирсанова, И.И. Ильцова, Ю.С. Тюнникова и других педагогов позволили перейти к созданию и активному использованию на практике технологий педагогического проектирования.

Исходя из этого, в исследовании мы руководствовались тем, что необходимым условием изучения объектов, явлений и процессов, способствующих интеграции в образовании, должно стать обнаружение многообразных связей (исторических, эволюционных в том числе): «Чтобы действительно знать предмет, надо охватить, изучить все его стороны, все связи и «опосредования»... Мы никогда не достигнем этого «полностью», но требование всесторонности ориентирует субъекта на получение как можно большей информации об объекте и тем самым предостерегает нас «от ошибки и от омертвления» [8, с. 290]. При этом учитывалось также, что все явления находятся в отношениях, которые выражаются состоянием взаимосвязи и изолированности, но в одних случаях на первый план выступает взаимосвязь, в других – изолированность. Это касается не только системы образования в целом, но и ее формальной, неформальной и информальной подсистем, модулей интегрированных учебных программ, компонентов образовательного процесса и их элементов.

Существуя в исследовании проектирование процедур педагогического управления в рамках интегрированных учебных программ, мы ориентировались на личность обучающегося, на раскрытие условий её развития и саморазвития, самоуправления и самоуправления.

Поэтому при определении организационно-педагогических условий реализации учебных программ, интегрирующих формальное и неформальное образование и подготовки специалистов (педагогов, методистов, тьюторов, образовательных гидов) для новой организационно-образовательной системы большое значение имели методологические указания М.М. Бахтина и А.А. Ухтомского, работавших в разных областях науки, но независимо друг от друга, пришедших к единому пониманию уникаль-

ности человеческой личности, которая, по их мнению, рождается и проявляется лишь в общении.

Диалогический подход в единстве с личностно-деятельностным выступает в нашем исследовании в качестве ведущего методологического условия организации общения между обучающимися и обучающими. Его реализация позволяет образовать некое общее психологическое единство субъектов, благодаря которому «монологическое», «объектное» воздействие уступает творческому процессу взаимораскрытия и взаиморазвития, самовоздействия и саморазвития.

В целом, опираясь на изложенные выше и другие теоретические данные, можно сделать несколько предварительных выводов:

1). Привлечение понятия «проектирование» к образовательной сфере, его адаптация к новой среде, трансформация в понятие «педагогическое проектирование» способствует решению целого ряда методологических проблем, поскольку расширяет терминологическое пространство педагогической науки, позволяет пересмотреть представления о некоторых традиционных категориях, необходимости их соотношения между собой и т.д.

2). Проектирование носит рамочный характер по отношению к различным педагогическим контекстам. Это происходит потому, что в силу своей многофункциональности проектная деятельность может быть использована:

- в качестве педагогического средства внутри более широко социального-образовательного контекста, например, формирования корпоративной культуры в рамках обучающейся организации как формального, так и неформального образования;

- средства обучения, играя вспомогательную роль по отношению к другим видам педагогической деятельности, например реализация личностных, (групповых, профессиональных и др.) проектов;

- процедуры в контексте другой деятельности, например управления, самоуправления, самоуправления образованием;

- формы развития (притом, инновационного) того или иного педагогического объекта (системы, процесса, явления).

3) На основе рационального использования проектирования и моделирования в педагогической деятельности возможно создание теоретических (виртуальных) проектов (моделей): дидактическая система; система управления функционированием педагогической системы; система методического обеспечения образовательного процесса; модели учебных программ; модели образовательного процесса (организационно-педагогические условия) в рамках как формального, так и неформального образования и их интегрированных вариантов и др.

4) Проектирование имеет процедурный (алгоритмический) характер, что в контексте поставленных в исследовании задач имеет для нас особый интерес, поскольку позволяет технологически решить проблему интеграции не только собственно форм образования, но и, например, психологическую поддержку в процессе обучения слушателей, в его различные компоненты: содержательные (информационные), операциональные (деятельностные), организационные (методические), личностные и др.

Следовательно, проектирование вообще и педагогическое проектирование, в частности, может использоваться в качестве теоретико-технологического базиса разработки интегрированных учебных программ. Результатом проектирования будет выступать социально-педагогический или психолого-педагогический проект, функциональная специфика которого зависит от следующих условий: состояния среды, особенностей субъектов, занятых подготовкой конкретного проекта, функциональных связей между элементами проекта, возможностей его эффективного использования, ожидаемых результатов.

Библиографический список

1. Радионов В.Е. *Нетрадиционное педагогическое проектирование*. Санкт-Петербург: Спб. гос. техн. ун-т, 1996.
2. Гусинский Э.Н. *Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода*. Москва: Школа. 1994.
3. Монахов В.М. Педагогическое проектирование – современный инструментальный дидактических исследований. *Школьные технологии*. 2001; 5.
4. Леонтьев А.Н. *Избранные психологические произведения*. Москва, 1983; Т.1.
5. Макаренко А.С. *Сочинения*. 2-е изд. Москва: АПН РСФСР, 1957; Т. 4.
6. Краевский В.В. О проблеме соотношения педагогической науки и педагогической практики. *Новые исследования в педагогических науках*. 1971; 4.
7. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика, 1989.
8. Кузьмин В.П. *Гносеологические проблемы системного знания*. Москва: Знание, 1983.

References

1. Radionov V.E. *Netradicionnoe pedagogicheskoe proektirovanie*. Sankt-Peterburg: Spb. gos. tehn. un-t, 1996.
2. Gusinskij E.N. *Postroenie teorii obrazovaniya na osnove mezhdisciplinarnogo sistemnogo podhoda*. Moskva: Shkola. 1994.
3. Monahov V.M. Pedagogicheskoe proektirovanie – sovremennyy instrumentarij didakticheskij issledovanij. *Shkol'nye tehnologii*. 2001; 5.
4. Leont'ev A.N. *Izbrannyye psihologicheskie proizvedeniya*. Moskva, 1983; T.1.
5. Makarenko A.S. *Sochineniya*. 2-e izd. Moskva: APN RSFSR, 1957; T. 4.
6. Kraevskij V.V. O probleme sootnosheniya pedagogicheskoy nauki i pedagogicheskoy praktiki. *Novye issledovaniya v pedagogicheskikh naukah*. 1971; 4.
7. Bespal'ko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii*. Moskva: Pedagogika, 1989.
8. Kuz'min V.P. *Gnoseologicheskie problemy sistemnogo znaniya*. Moskva: Znanie, 1983.

Статья поступила в редакцию 07.03.15

УДК 378

Zavzanova Z.U., teacher, Department of Economics and Design, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zairaamir@mail.ru

ANALYSIS OF THE PRACTICE OF FORMING THE COMPETENCE OF FUTURE TEACHER OF PROFESSIONAL TRAINING.

The main purpose is to study the particular features of the development of a competence of a future teacher in vocational training to be implemented on the basis of the general provisions of the system approach and the use of other science-based approaches, in particular: intercultural, activity, acmeological, personality and development. The author comes to the conclusion that the main purpose of formation of pedagogical competence of future teachers of vocational training is to ensure proper training of graduates and its competitiveness in the market of educational services. The process of formation of competence of future teachers of vocational training in addition to traditional forms of training involves the conducting of discipline competitions, scientific-practical conferences, meetings with leading teachers and masters of applied art.

Key words: competence, competency, professional training, system approach, approaches.

З.У. Завзанова, ст. преп. каф. экономики и дизайна ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: zairaamir@mail.ru

АНАЛИЗ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Основной целью работы является изучение особенностей формирования компетенций будущего педагога профессионального обучения, которые целесообразно осуществлять на основе общих положений системного подхода и использовании других научно обоснованных подходов, в частности: межкультурного, деятельностного, акмеологического, личностно-развивающего. Автор приходит к выводу, что основной целью формирования педагогической компетентности будущего педагога профессионального обучения является обеспечение надлежащей профессиональной подготовки выпускника и его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. Процесс формирования компетентности будущих педагогов профессионального обучения предполагает проведение помимо традиционных форм организации обучения предметных олимпиад, научно-практических конференций, встреч с ведущими педагогами и мастерами прикладного творчества.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессиональное обучение, системный подход, подходы.

Интеграционные процессы, переход к постиндустриальному обществу, информатизация образования требует новых моделей подготовки компетентных специалистов, готовых работать в условиях обновленной образовательной системы. В этой связи актуальность приобретает проблема анализа практики формирования компетенций будущего педагога профессионального обучения. Поскольку понятие «компетентность» достаточно многогранно, его определение и трактовка постоянно является предметом дискуссий, причиной которых является тот факт, что эти термины пришли в отечественную педагогику в процессе анализа основных тенденций развития современной зарубежной педагогической науки [1]. Различные трактовки этих терминов встречаются в словарях. В частности, Большой толковый словарь современного русского языка дает следующие определения:

- «компетенция – хорошая осведомленность в чем-то; круг полномочий определённой организации, учреждения или лица; общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях и способностях, которые приобретены благодаря обучению;

- компетентный – который имеет достаточные знания в определённой области, хорошо знающий, толковый; основывается на знаниях, квалифицированный; имеет определённые полномочия, полноправный, полномочный;

- компетентность как способность успешно отвечать на индивидуальные и социальные потребности, действовать и выполнять поставленные вопросы; быть компетентным – уметь мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт» [2].

Следовательно, значение терминов «компетенция» и «компетентность» не перекрывают друг друга, поскольку компетентность следует понимать как интегральную характеристику, которая состоит из многих компетенций. Специалист, обладающий рядом профессиональных, специальных, социальных, личностных и др. компетенций может быть назван компетентным в той или иной области деятельности. Под понятием «компетентность человека» зарубежные и российские педагоги понимают специально структурированные (организованные) наборы знаний, умений, навыков и отношений, которые их приобретают в процессе обучения [3]. Компетентность как результат образования позволяет личности эффективно действовать, успешно решать задачи, которые перед ней стоят.

Целью формирования педагогической компетентности будущего педагога профессионального обучения является обеспечение надлежащей профессиональной подготовки выпускника и его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг.

Согласно цели конкретизированы основные задачи формирования компетентности будущего специалиста образования:

– обеспечить овладение технологиями самоорганизации и самоактуализации;

– создать условия для становления профессиональной культуры будущего специалиста;

– активизировать формирование ключевых компетенций будущего педагога;

– формировать профессиональную мобильность;

– организовывать методическую, дидактическую поддержку;

– формировать социальную активность на основе личностных качеств и социальных умений личности.

Основными компетенциями будущего педагога являются:

Познавательная-интеллектуальная компетенция – совокупность теоретических знаний, практических умений, навыков, отношений, опыта, личностных качеств учителя, которые дают

возможность осуществлять поисковую, эвристическую деятельность, самостоятельно приобретать новые знания, анализировать деятельность участников учебно-воспитательного процесса, принимать решения.

Диагностическая компетенция – это умение учителя изучать способности физического, психического, умственного развития, уровня нравственного, эстетического воспитания, условий семейной жизни и воспитания детей.

Прогностическая компетенция – умение учителя определить направление своей деятельности, её конкретные цели и задачи на каждом этапе воспитательной работы, и предвидеть конечный результат.

Организаторская компетенция – это умение учителя привлекать учащихся к определенной работе и сотрудничеству с ними в достижении поставленной цели.

Информационная компетенция. Учитель выступает главным источником научной, мировоззренческой и морально-эстетической информации. Для учителя важно широта кругозора, эрудиция, глубокое знание предмета преподавания, методика его преподавания, владение практической стороной знаний, что положительно сказывается на формировании у школьников умений и навыков.

Стимулирующая компетенция – предполагает глубокие знания предмета, эрудицию, моральную культуру, гуманное отношение к ученикам, любовь и уважение, теплоту и заботу, душевность в отношении к ученикам.

Оценочно-контрольная компетенция – это умение учителя осуществлять обратную связь в своей работе. Во время оценивания и контроля он может увидеть не только достижения в своей работе и работе учеников, а и причины недоработок, срывов, неудач. Полученная информация позволит провести коррекцию в деятельности по обучению и воспитанию.

Аналитическая компетенция – это умение учителя анализировать завершённое дело: какова его эффективность, почему она ниже поставленной цели и т.д. и многие другие [3].

Изучив научную литературу, мы пришли к выводу, что формирование профессиональной компетентности будущих педагогов базируется на использовании системного, межкультурного, деятельностного, акмеологического, личностно-развивающего подходов. Из всех перечисленных, по нашему мнению, доминирующим является системный подход. Применение системного подхода предполагает взаимосвязь и взаимодействие наиболее влиятельных элементов профессиональной подготовки будущих специалистов. По нашему мнению, процесс формирования профессиональной компетентности будущих педагогов включает комплексное использование и других научно-обоснованных подходов.

Так, межкультурный подход осуществляется включением в профессиональную подготовку будущих педагогов элементов, которые способствуют повышению общей культуры, развития профессиональной культуры.

Деятельностный подход в практике формирования компетенций педагога профессионального обучения предусматривает привлечение студентов к практике развития профессиональной компетентности в течение их профессиональной подготовки.

Акмеологический подход характеризуется направлением развития студентов на достижение максимальной личностной и профессиональной самореализации во время обучения в ВУЗе, готовности к нововведениям.

Личностно-развивающий подход обеспечивает учет индивидуальных особенностей студентов, их устремлений, жизненных ценностей, индивидуальных учебных достижений.

В целом, формирование профессиональной компетентности будущего специалиста осуществляется через содержание образования, что включает в себя не только перечень учебных предметов, но и профессиональные навыки и умения, которые формируются в процессе овладения предметом, а также средствами активной позиции студента в социальной, политической и культурной жизни ВУЗа. Все это в комплексе формирует и развивает личность будущего педагога, его способность к саморазвитию и самосовершенствованию [4].

Раскрывая отдельные аспекты процесса формирования профессиональной компетентности будущих педагогов, следует определить перечень педагогических условий, которые бы позволяли эффективно решать поставленную цель с учетом специфики и особенностей будущей профессиональной деятельности. К основным педагогическим условиям процесса формирования профессиональной компетентности будущих педагогов относятся:

- 1) системный подход к научно-методическому обеспечению учебно-воспитательного процесса, отражающий сущность профессиональной компетентности;
- 2) организация процесса усвоения профессионально важных знаний, умений и навыков, норм и ценностей, личностного

отношения, опыта самостоятельной деятельности с учетом индивидуальных особенностей студентов;

3) создание условий учебной деятельности через организацию предметной среды. Считаем, что совокупность именно этих педагогических и психологических принципов и условий в учебно-воспитательном процессе ВУЗа способствует формированию профессиональной компетентности будущих педагогов.

Процесс формирования компетентности будущих педагогов профессионального обучения предполагает использование таких форм организации обучения: лекционных, семинарских, практических, индивидуальных занятий, а также самостоятельной работы студентов; пропедевтической и педагогической практик; предметных олимпиад, научно-практических конференций, встреч с ведущими педагогами и мастерами прикладного творчества.

Подытоживая, подчеркнем, что исследования вопроса формирования компетенций будущего педагога профессионального обучения, позволяет утверждать, что формирование компетенций является целью профессиональной подготовки специалистов, ведь оно содержит требования в отношении знаний, умений, навыков, норм и ценностей. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов целесообразно осуществлять на основе общих положений системного подхода и использовании других научно обоснованных подходов, в частности: межкультурного, деятельностного, акмеологического, личностно-развивающего.

Библиографический список:

1. Андреев А. Знания или компетенция? *Высшее образование в России*. 2005; 2.
2. *Большой толковый словарь русского языка*. Составитель и главный редактор С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Рипол-Норинт, 2008.
3. Филатова Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования. *Дополнительное образование*. 2005; 7: 9–11.
4. Игропуло И.Ф., Семина И.С., Сорокопуд Ю.В., Шаповалов В.К. Проектирование магистерской программы по направлению «Педагогическое образование» в контексте методологии TUNING (опыт Северо-Кавказского федерального университета). *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 26 – 28.

References

1. Andreev A. Znaniya ili kompetenciya? *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2005; 2.
2. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sostavitel' i glavnyj redaktor S.A. Kuznecov. Sankt-Peterburg: Ripol-Norint, 2008.
3. Filatova L.O. Kompetentnostnyj podhod k postroeniyu sodержaniya obucheniya kak faktor razvitiya preemstvennosti shkol'nogo i vuzovskogo obrazovaniya. *Dopolnitel'noe obrazovanie*. 2005; 7: 9-11.
4. Igrupulo I.F., Semina I.S., Sorokopud Yu.V., Shapovalov V.K. Proektirovanie magisterskoj programmy po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie» v kontekste metodologii TUNING (opyt Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 26 – 28.

Статья поступила в редакцию 21.02.15

УДК 378

Lovarslanova M.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Civil and Criminal Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: m.vazipat@mail.ru

LEGAL EDUCATION OF STUDENTS IN A CIVILIZED STATE. This article deals with topical problems of legal education of students (for example, high school students of the schools of the Republic of Dagestan). The author discloses the rights and duties of the man. The author considers the importance of instilling at an early age respect for the law, including the level of legal awareness of the person or Association of persons, evaluation of the system of law, the prestige of the legal profession in society, respect to the legal and educational institutions and the rule of law, the degree of public activity of subjects of law. The article shows that the formation of legal consciousness and legal culture of students is a system of social, legal, educational and other measures aimed at identifying and eliminating the causes and conditions conducive to crime and anti-social actions. On the whole the formation of a democratic legal state and a civil society is an interrelating process.

Key words: sense of justice, legal education, legal culture of students.

М.Г. Лаварсланова, канд. пед. наук, ГАОУ ВПО «Дагестанский Государственный институт народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: m.vazipat@mail.ru

ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ЦИВИЛИЗОВАННОМ ГОСУДАРСТВЕ

В данной статье рассмотрены актуальные проблемы правового воспитания учащейся молодежи (на примере старшеклассников школ республики Дагестан), раскрыты права и обязанности человека. При этом автор считает важным привитие уже с раннего возраста уважения к праву, включающего: уровень правовой информированности личности или объединения

людей; оценка самой системы права; престиж юридической профессии в обществе; отношение к деятельности юридических и образовательных учреждений и правопорядку; степень общественной активности субъектов права. В статье показано, что формирование правосознания и правовой культуры учащихся – это система социальных, правовых, педагогических и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих правонарушениям и антиобщественным действиям.

Ключевые слова: правосознание, правовое воспитание молодёжи, правовая культура учащихся.

Начало XXI века ознаменовано новыми тенденциями в правовом обучении. Их особенностями являются: практико-ориентированный подход в изложении содержания выстроенных правовых курсов, опора на социальный опыт ребёнка, участвующего в различных правоотношениях в реальной жизни; формирование активной гражданской позиции личности; уважение к правам человека и нормам международного права; обеспечение необходимого уровня юридической грамотности школьника; решение вопросов профессиональной ориентации и самоопределения ребёнка в дальнейшем.

Формирование демократического правового государства и гражданского общества – это единый, взаимосвязанный и взаимообусловленный комплексный процесс, где одно без второго не может сформироваться и эффективно функционировать. Отсюда и демократические реформы, и формирование правового государства предполагают строительство такого гражданского общества, которое призвано быть на страже интересов людей, их прав и свобод.

Общеизвестно, что важнейшим показателем правового воспитания общества выступает уровень правосознания людей, живущих в нем. Существенный вклад в учение о правосознании внёс известный правовед И.А. Ильин, который доказывал, что правосознание представляет собой ещё более значительный феномен, чем право. Правосознание понимается как «естественное чувство права и правоты», как «особая духовная настроенность инстинкта», некая универсалия, которая имеет формально – юридическое, естественно – правовое измерение [1].

Главными целями правового воспитания и обучения в условиях становления правового государства стали вопросы повышения правовой грамотности детей, формирование высокого уровня их воспитанности, ответственности и социальной активности [2]. Правовое воспитание молодёжи, и особенно школьников, осуществляемое в неразрывной связи с политическим, нравственным, трудовым, интернационально-патриотическим и другими направлениями воспитательной деятельности, является одним из основных направлений воспитательной работы, поэтому его следует вести не изолированно от развития социальных условий, а в тесной связи с экономическим, политическим и социальным строем общества, с конкретными этапами его развития.

Анализ литературы по исследуемой проблеме правового воспитания детей и подростков показывает, что, несмотря на их множественность, в основном они ориентированы на изучение прав и свобод человека (в том числе и ребёнка), ознакомление с нормативно-правовой базой государства, юридической терминологией и т. д. Представляется, что такой подход значительно снижает эффективность правовоспитательной работы. С одной стороны (и это аксиома), любой человек, не знающий своих прав, не сможет ими воспользоваться и, естественно, его отношение к правам и свободам других людей будет безразличным, что приводит к девальвации самого понятия «права человека» [3].

С другой стороны, даже глубокое знание человеком своих прав, не подкреплённое знанием своих обязанностей, т. е. того, что подлежит безусловному выполнению кем-нибудь, что необходимо для выполнения по общественным требованиям или внутренним побуждениям, пониманием необходимости их исполнения, может привести к формированию у несовершеннолетнего эгоизма, чрезмерно завышенной самооценки, пренебрежения к правам других людей и т. д. И такую тенденцию мы уже наблюдаем в ряде стран Западной Европы и Америки (как принято их называть, «государства с устоявшейся демократией»), где родители боятся потребовать что-либо от своих детей, т. к. те могут обратиться (и довольно часто обращаются) в суд с заявлением об ущемлении родителями их прав и личного достоинства; по той же причине учителя в школах боятся потребовать от учеников выполнения уроков и т. д. Этот перечень перегибов можно продолжать до бесконечности. Результат известен: даже в этих богатых государствах наблюдается значительный рост преступности среди несовершеннолетних.

Опросы, проведённые в ряде школ республики Дагестан, показывают, что учащиеся лучше знают свои права, чем обязанности. Так, 78 % респондентов смогли назвать только несколько основных прав ребёнка и всего 18,5% вспомнили о том, что у человека есть ещё и обязанности.

Большинство называют только право на жизнь, на образование, на фамилию и имя, право проживание в семье, некоторые называют правом на личное достоинство. Об обязанностях же сводятся в основном к «службе в армии».

Около 80 % старшеклассников считают, что права человека играют ведущую роль в общественном развитии, а обязанности воспринимаются как насилие. В то же время всего 20 % опрошенных считают, что обязанности выступают необходимым атрибутом общества, без которого оно не сможет развиваться.

Каков же выход? Ключ к разрешению этой проблемы находится во второй главе Конституции РФ, включающей 47 статей, которая называется «Права и свободы человека и гражданина» [4]. Формирование у ребёнка ценностного отношения к правам и свободам личности невозможно без формирования у него потребности соотносить своё поведение с уважением прав и свобод других людей. Чем же отличаются права человека от его обязанностей? Различие состоит в том, что право представляет собой меру возможного поведения, а обязанности – это мера должного поведения. Из этого следует, что за невыполнение своих прав человек не несёт никакой ответственности. Неисполнение же обязанностей влечёт за собой применение мер юридической ответственности. В зависимости от неисполненной или нарушенной обязанности могут применяться её различные виды: уголовная, административная, гражданско-правовая, дисциплинарная. Обязанности человека (в том числе и ребёнка) можно разделить на три группы: конституционные (или общественные), личные и специальные. Соблюдение этих обязанностей предполагает соответствие нормативному поведению.

Конституционные: признавать личное достоинство, права и свободы других людей; беречь и охранять природу, окружающую среду; беречь памятники истории и культуры; защищать своё Отечество; платить законно установленные налоги и сборы; получить основное общее образование; знать и соблюдать установленные нормы и правила поведения; уважать обычаи и традиции других народов; уважать чужую собственность и др.

Личные: не допускать самому и удерживать других от противоправного поведения; формировать своё человеческое достоинство, быть честным, добросовестным, справедливым; оказывать помощь нуждающимся и слабым; заботиться и своей семье, о родных и близких, воспитании детей; стремиться к повышению образовательного и культурного уровня; быть патриотом своего Отечества; стремиться к физическому, нравственному и духовному здоровью, постоянно заниматься самовоспитанием и др.

Данный перечень нельзя считать полным, так как существуют и **специальные** обязанности. К ним можно отнести, например, обязанности учащегося, студента (нормы и правила поведения закреплены в уставах образовательных учреждений); обязанности работника регламентируются Трудовым кодексом Российской Федерации, (коллективным договором, внутренним трудовым распорядком, должностными обязанностями, инструкциями, приказами); обязанности военнослужащих (регламентируются общевоинскими уставами) и др.. Человек обладает не только широким спектром прав, но не менее солидным объёмом обязанностей. Из чего следует, что необходимо создать поэтапную систему правового обучения, которое напрямую связано с формированием нормативного поведения личности в социуме. При этом надо целенаправленно готовить студентов соответствующих специальностей к формированию правосознания у подрастающего населения, начиная с самых первых ступеней образования [5].

Уважение к праву представляет собой некую формулу, элементами которой являются: уровень правовой информированности личности или объединения людей; оценка самой системы права; престиж юридической профессии в обществе; отношение

к деятельности юридических и образовательных учреждений и правопорядку; степень общественной активности субъектов права. Формирование правосознания и правовой культуры учащихся – это система социальных, правовых, педагогических и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних, осуществляемых в совокупности с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном

положении. Такое толкование правового воспитания создаёт чёткие ориентиры на дальнейшую деятельность школ в рамках формирования правосознания и правовой культуры учеников. Необходимость формирования активной гражданской позиции должна стать одной из базовых точек в правовом воспитании, призванном формировать социально-психологическую основу для нормативного поведения в нашем обществе. Воплощение идеи, правового государства во многом обусловлено уровнем правовой культуры граждан.

Библиографический список

1. *Основы правовых знаний: пробный учебник для VIII–IX классов.* Москва: Вита-Пресс, 1999.
2. Маллаев Д.М. Новая политика и подходы к мировому образованию в XXI веке. *Актуальные проблемы специального образования.* Махачкала: ДГПУ, 2003: 3-6.
3. Никитин А.Ф. *Право и политика: учебное пособие для IV класса общеобразовательных учреждений.* Москва: Просвещение, 2001.
4. Лаварсланова М.Г. Роль правового воспитания в формировании правовой культуры общества. *Актуальные проблемы специального образования.* Махачкала, 2007: 287.
5. Абдуразакова Д.М., Исмаилова С.А. Подготовка студентов к реализации прав ребёнка в дошкольном образовательном учреждении. *Мир науки, культуры, образования.* 2014; 6 (49).

References

1. *Osnovy pravovykh znaniy: probnyy uchebnyy dlya VIII-IX klassov.* Moskva: Vita-Press, 1999.
2. Mallaev D.M. Novaya politika i podhody k mirovomu obrazovaniyu v XXI veke. *Aktual'nye problemy special'nogo obrazovaniya.* Mahachkala: DGPU, 2003: 3-6.
3. Nikitin A.F. *Pravo i politika: uchebnoe posobie dlya IV klassa obsheobrazovatel'nykh uchrezhdenij.* Moskva: Prosveschenie, 2001.
4. Lavarslanova M.G. Rol' pravovogo vospitaniya v formirovaniy pravovoy kul'tury obschestva. *Aktual'nye problemy special'nogo obrazovaniya.* Mahachkala, 2007: 287.
5. Abdurazakova D.M., Ismailova S.A. Podgotovka studentov k realizacii prav rebenka v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2014; 6 (49).

Статья поступила в редакцию 02.03.15

УДК 371

Magomadova H.S., teacher, Chechen State Pedagogical Institute (Grozny, Russia), E-mail: grozny-gymn-2@yandex.ru

THE USE OF INFORMATION SYSTEMS IN EDUCATIONAL SPACE OF MODERN SECONDARY SCHOOLS. The article considers three main types of information systems that are used to control the educational process in modern secondary school: information and content systems; automated control systems; system testing. The author considers in detail the software products that are developed in Russia, which allow creating automated jobs and to organize professional activities with the active use of information technology to all categories of employees of the educational institution: Director, Deputy Director, teacher, Secretary, librarian, accounting specialists, teachers, health workers, psychologists and others, providing network interaction of all participants of educational process. This article shows the possibility of using information systems in constant communication with parents. One of the systems discussed in the paper is eTest. It is a program complex used for preparation and conducting tests on computers.

Key words: educational institution, information and content systems; automated control systems; system testing.

3.С. Магомадова, ст. преподаватель, ФГБОУ ВПО «Чеченский государственный педагогический институт», г. Грозный, E-mail: grozny-gymn-2@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассмотрены три основных типа информационных систем, которые используются для управления учебно-воспитательным процессом в современной общеобразовательной школе: информационно-контентные системы; автоматизированные системы управления; системы тестирования. Автор подробно рассматривает программные продукты, разработанные в России, которые позволяют создавать автоматизированные рабочие места и организовывать профессиональную деятельность с активным использованием информационных технологий всех категорий работников образовательного учреждения: директора, заместителя директора, классных руководителей, секретаря, библиотекаря, работников бухгалтерии, учителей, медработников, психологов и др., обеспечивая сетевое взаимодействие всех участников педагогического процесса.

Ключевые слова: образовательное учреждение, информационно-контентные системы; автоматизированные системы управления; системы тестирования.

В «Окинавской хартии глобального информационного общества», принятой странами «большой восьмерки», отмечено, что информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) являются одним из наиболее важных факторов, влияющих на формирование общества XXI века [1]. Уровень развития информационных технологий является одним из важнейших критериев экономического и политического могущества государства. Квалифицированный профессионал, носитель знаний, становится главным источником инноваций, определяющих в конечном счёте гло-

бальную конкурентоспособность социально-экономической системы, поэтому информатизация должна охватывать все ступени образования – об этом говорится в Государственной Программе РФ «Информационное общество (2011 – 2020 годы)» [2].

В этой связи большое внимание уделяется внедрению и последующему эффективному функционированию информационных систем в образовательных учреждениях. Остановимся подробнее на структуре и содержании Информационной системы современной школы.

Информационная система – это совокупность содержащейся в базах данных информации и обеспечивающих её обработку информационных технологий и технических средств.

В настоящий момент в образовательных учреждениях используется три основных типа информационных систем: ИКС – информационно-контентные системы; АСУ – автоматизированные системы управления; системы тестирования.

Информационно-контентная система – это комплекс, включающий вычислительное и коммуникационное оборудование, программное обеспечение и системный персонал, обеспечивающий поддержку динамической (изменяемой во времени) информационной модели системы образования для удовлетворения информационных потребностей в образовании личности, общества и государства.

Информационно-контентная система призвана решать следующие образовательные задачи: наполнить качественным контентом учебный процесс ученика с первых дней его пребывания в школе до последнего выпускного экзамена; способствовать повышению качества обучения, развитию познавательной активности школьников; сократить время учителя и администрации учреждения на выполнение рутинных операций, оперативного контроля и анализа образовательной деятельности, внедрить новые формы и методы работы. Например, контентной образовательной информационной системы является информационный интегрированный продукт «КМ-Школа» (<http://www.km-school.ru/>). Она включает в себя более 2 млн. информационных объектов (разработки уроков, энциклопедии, репетиторы). «КМ-Школа» содержит так же программные комплексы по управлению школой, интернет – сервисы, включающими систему сопровождения и поддержки всех участников образовательного процесса, предоставляя им круглосуточный доступ к образовательному portalу «Школьный клуб» и КМ-wiki. Тем самым школа получает не только набор цифровых ресурсов по всем предметам, но и благодаря инструментам создаёт единое Интранет/Интернет-пространство [3].

Большое значение образовательному пространству России приобретает созданная Федеральным центром информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР) *Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов* (<http://school-collection.edu.ru/>). Единая Коллекция цифровых образовательных ресурсов предназначена для учреждений общего и начального профессионального образования. Коллекция включает в себя разнообразные цифровые образовательные ресурсы, методические материалы, тематические коллекции, инструменты (программные средства) для поддержки учебной деятельности и организации учебного процесса.

Автоматизированная система управления или АСУ – комплекс аппаратных и программных средств, предназначенный для управления различными процессами в рамках технологического процесса, производства, предприятия.

В последнее время АСУ успешно применяются в школах. Например, Программный комплекс «1С: Управление школой» предоставляет следующие возможности: систематизация данных о сотрудниках и учащихся; оперативный сбор, учёт и анализ результатов учебной деятельности учащихся; автоматизация вопросов планирования и организации учебного процесса; управление административно-финансовой и хозяйственной деятельностью; автоматизация библиотечной деятельности; организация учёта питания.

Интересны разработки и компании АВЕРС, которая разработала сетевые программы для учреждений образования, которые позволяют создавать автоматизированные рабочие места для работников образовательного учреждения: директора, заместителя директора, классных руководителей, секретаря, библиотекаря, работников бухгалтерии, учителей, медработников, психологов и др. Программные продукты АРМ «Директор», «Расписание», Библиотека», «Тарификация» работают на единой базе данных.

Простые настройки, интуитивно понятный интерфейс, широчайшие возможности существенно сокращают временные затраты на поиск, систематизацию информации, формирование и вывод отчетов, таблиц, графиков (как стандартизированных так и свободно создаваемых) в ряд популярных приложений.

Заслуживает внимания и разработка Net-school (<http://www.net-school.ru/>). NetSchool – комплексная информационная система для современной школы. Этот программный продукт позволяет и эффективно решать административные задачи, и вести мониторинг текущего учебного процесса, и наладить оперативное общение между всеми участниками этого процесса. Сотрудникам школы NetSchool позволяет перевести в электронный вид множество бумажных отчётов, экономя время на их составление, делая их наглядными и легко доступными для анализа. NetSchool помогает лучше информировать родителей об успеваемости их детей. SMS Школа – это информационный сервис на базе NetSchool, который позволяет получать на мобильный телефон информацию о школьной жизни. В первую очередь, родитель может получать разнообразную информацию о своём ребёнке. Для учреждений, использующих систему NetSchool, внедрение не требует дополнительных затрат на ввод данных [3].

Системы тестирования выполняют важную функцию. Рассмотрим ведущие отечественные тестирующие системы, позволяющие определить уровень знаний по предметам и подготовиться к ГИА и ЕГЭ.

Система Интерактивного Тестирования Знаний «СИН-Те3: для NetSchool» (<http://www.net-school.ru/sintez.php>) – это модуль для системы NetSchool, предназначенный для создания тестов, проведения тестирований и анализа полученных при тестировании результатов.

Модуль СИНТе3, как и NetSchool, имеет веб-интерфейс и запускается из неё одним кликом. Списки учеников, преподавателей, классов и т.д. берутся автоматически из NetSchool, поэтому нет необходимости вводить их ещё раз. После того как учащийся выполнит тест, оценка автоматически выставляется в электронный классный журнал системы NetSchool. Затем из журнала щелчком мыши учитель открывает подробный отчёт о результатах тестирования ученика. Оценка будет также выставлена в электронный дневник NetSchool, где её смогут увидеть учащийся и его родитель.

eTest (<http://www.etest.ru/>) – программный комплекс, предназначенный для подготовки и проведения тестов на компьютере. eTest состоит из двух частей: редактора тестов eEditor (рабочее место преподавателя) и программы для проведения тестирования eTester (рабочее место учащегося). В редакторе можно создавать иерархическую структуру для хранения вопросов теста, добавлять комментарии к конкретным вопросам и группам вопросов, импортировать и экспортировать данные.

Таким образом, все три типа информационных систем: информационно-контентные системы; автоматизированные системы управления; системы тестирования широко представлены в информационном пространстве России. Все программные продукты доступны, выделяются большие средства из бюджета РФ для оснащения школ всеми современными информационными системами. При этом одной из проблем является недостаточная информационная компетентность персонала школ, иногда нежелание тратить дополнительное время для освоения этих систем и их дальнейшей эксплуатации. Вместе с тем, использование информационных систем существенно позволяет повысить качество обучения, сделать квалифицированный мониторинг эффективности образовательного процесса, тем самым, необходимо создавать такие условия, при которых школы не смогут функционировать, не используя информационные системы и продумывать систему поощрения для освоения этих систем, так как это требует на первом этапе значительных психологических и временных затрат со стороны работников образовательных учреждений.

Библиографический список

1. Развитие информационного общества в России. *Окинавская хартия глобального информационного общества. Концепции и программы*: сборник документов и материалов. Санкт-Петербург, 2001; Т. 2:
2. *Государственная Программа Российской Федерации «Информационное общество (2011 – 2020 годы)»*. Распоряжение Правительства от 20.10.2010 г. № 1815-р
3. Якушина Е.В. Информационные системы для школы. *Интернет-газета «Лаборатория знаний»*. 2010; 1.

References

1. Razvitie informacionnogo obschestva v Rossii. *Okinavskaya hartiya global'nogo informacionnogo obschestva. Konceptii i programmy: sbornik dokumentov i materialov*. Sankt-Peterburg, 2001; T. 2:
2. *Gosudarstvennaya Programma Rossijskoj Federacii «Informacionnoe obschestvo (2011 – 2020 gody)»*. Rasporyazhenie Pravitel'stva ot 20.10.2010 g. № 1815-r
3. Yakushina E.V. Informacionnye sistemy dlya shkoly. *Internet-gazeta «Laboratoriya znanij»*. 2010; 1.

Статья поступила в редакцию 03.03.15

УДК 371

Magomedova A.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: aika-san@mail.ru

Kharchenko L.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasian Federal University (Makhachkala, Russia), E-mail: aika-san@mail.ru

THE DESCRIPTION OF CONTENTS OF A PEDAGOGICAL CATEGORY OF “BIOETHICAL EDUCATION IN THE EDUCATIONAL SYSTEM”. In the research paper on the basis of the analysis of philosophical, sociological, psychological and pedagogical literature the new pedagogical category of bioethical education in the education system is introduced into scientific circulation and basics. The authors also distinguish principles and characteristics of bioethical education. According to the authors, moral-ethical basis of bioethics may be a new concept of personality development. Bioethical education should be carried out at all levels of the educational system must prepare a person, citizen, professional life and work in a society, where the main regulators of conduct will be bioethical morality and law. This article is the authors' attempt to integrate the contents of the scientific direction – bioethics – into the process of upbringing.

Key words: bioethics, personality, upbringing, bioethical education.

А.Н. Магомедова, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: aika-san@mail.ru

Л.Н. Харченко, д-р пед. наук, проф. СКФУ, г. Махачкала, г. Махачкала, E-mail: aika-san@mail.ru

ОБОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ «БИОЭТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ»

В статье на основе анализа философской, социологической и психолого-педагогической литературы вводится в научный оборот и обосновывается новая педагогическая категория биоэтическое воспитание личности в системе образования, а также принципы и признаки биоэтического воспитания. По замыслу авторов нравственно-этическая основа биоэтики может составить новую концепцию воспитания личности. Биоэтическое воспитание должно осуществляться на всех уровнях образовательной системы, должно подготовить личность, гражданина, профессионала к жизни и работе в обществе, где основными регуляторами поведения будут биоэтическая мораль и право. Данная статья – это попытка авторов интегрировать содержание научного направления – биоэтику с процессом воспитания личности.

Ключевые слова: биоэтика, личность, воспитание, биоэтическое воспитание.

Научное обоснование педагогической категории «биоэтическое воспитание личности в системе образования» крайне необходимо, поскольку оно является новым, как для педагогической науки, так и для образовательной практики. Становится очевидным, что процессы, происходящие в обществе, обнаруживают противоречия между культурой и цивилизацией, между духовной и материальной частями культуры, между культурой и экономикой, между культуросообразной и природосообразной парадигмами образования. Большинство учёных соглашались с тем, что современная цивилизация переживает кризис, основу которого составляет глобальный кризис культуры, являющийся результатом истощения возможностей её развития в отчужденных формах [1 и др.]. Научно-технический прогресс оказывает влияние на развитие взаимоотношений между экономикой и культурой. Из культуры наиболее успешно и бурно развиваются наука и образование, которые все больше попадают в зависимость от экономического производства. Экономика начинает давить над культурой, творить и производить, ценность и стоимость становятся разъединёнными и противоположными. Производство стоимостей всерьёз поддерживается её развитием, тогда, как создание ценностей оказывается не слишком востребованным. В то же время, одной из ведущих тенденций современной культуры является установка на развитие индивидуальности, которая имеет отношение и к российскому обществу, в котором с конца 90-х гг. XX в. стал намечаться переход от «узкого» типа социализации (ориентация на жёсткий норматив) к «широкому», предполагающему вариативность норм и поведенческих практик. Такого рода изменения оказывают влияние и на всю систему отечественного образования, где теперь делается акцент на индивидуаль-

но-личностном подходе в воспитании и обучении подрастающего поколения. Соответственно, на повестку дня ставятся вопросы полноценного развития человека как активного субъекта своей жизнедеятельности.

Таким образом, мы наблюдаем, с одной стороны, нравственное падение общества, а с другой стороны, требование к возрастанию субъектности, самостоятельности, самости личности. Как нам представляется, общество, состоящее из субъектов, лишенных нравственных регулятивов поведения – это не очень хорошая перспектива для человечества.

В данной ситуации необходимо обратиться к воспитательному потенциалу биоэтики, отношение к которой в нашем государстве пока прохладное. А биоэтика – это не просто отрасль философской, медицинской, социальной или юридической науки. Она выходит на общечеловеческие проблемы: отношения к детству и старости, к смерти и жизни, вообще ко всему живому и живущему. Её философская (этическая) основа – благоговение перед жизнью [2], взятое в самом широком контексте, это неиссякаемый источник воспитания личности.

На сегодняшний день, опираясь на материал, представленный в научной литературе по биоэтическим проблемам [3 и др.], можно выделить пять групп проблем, составляющих основное содержание биоэтики – все они могут составить основу нравственного воспитания личности в системе образования.

К первой группе можно отнести основные понятия, которыми оперирует биоэтика. Это необходимая теоретическая база, категориальный аппарат биоэтики. Сюда входят дефицит здоровья, болезни детства и старости, жизни и смерти, понятие человека, личности, экзистенции и т.д.

Вторая группа проблем биоэтики связана с экстремальными или неординарными ситуациями существования человека, с фактами рождения и смерти, болезни и трансплантации органов.

Третья группа связана с вмешательством в биологическую природу человека. Такое вмешательство нередко продиктовано заботой о его здоровье, но, вместе с тем, может использоваться и в антигуманных целях, для манипуляции сознанием и поведением человека.

В четвертую группу можно выделить экологические проблемы: охраны окружающей среды, защиты животных и т.д.

К пятой группе относятся социальные вопросы, получившие новое звучание в связи с развитием биоэтики. Это вопросы социального неповиновения и патернализма, справедливости, свободы и морального долга перед будущими поколениями.

Даже краткое перечисление этических проблем показывает, что биоэтике есть, что осмыслить в «современном – постсовременном» мире. Человечество далеко от совершенства, и оно нуждается в постоянном напряжённом этическом размышлении, в нравственной рефлексии, в биоэтическом образовании и воспитании. Сами по себе наука и техника не гарантируют счастливого будущего, они только создают его возможности, однако главное остаётся за человеком [4, с. 411], добавим – за его образованием, воспитанием.

Прежде чем сформулировать содержание категории биоэтического воспитания, мы обратились к различным точкам зрения на воспитание, высказанным отечественными учёными. Воспитание является важнейшей функцией общества с древнейших времён. Ещё в IV веке до нашей эры Аристотель высказывал мысль о том, что самое важное из всех способствующих сохранению государственного строя средств, которыми ныне все пренебрегают, – это воспитание юношества в духе соответствующего государственного строя [5, с. 165-166].

Воспитание – целенаправленный и организованный процесс, влияющий на становление личности. В педагогике данное понятие употребляется в широком и узком смыслах, а также в социальной и педагогической трактовках. В узком социальном смысле под воспитанием понимается направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни. В широком педагогическом смысле воспитание – это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных заданиях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс. В узком педагогическом смысле воспитание – это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач. В новом законе «Об образовании в РФ» также даётся определение понятия воспитание – это деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [6].

Таким образом, содержание понятия «воспитание» можно определить через следующие существенные признаки: «процесс», «формирование», «развитие», «становление», «личность», «целенаправленное воздействие», «самовоспитание» и охарактеризовать его как процесс становления личности в условиях социализации, которое может быть как специально-организованным (управляемым и контролируемым) взаимодействием воспитателей и воспитанников, так и стихийным (восприятие опыта, например, от понравившегося взрослого). Основываясь на анализе педагогической литературы и данном выводе, можно дать научное определение биоэтическому воспитанию – это *психолого-педагогический процесс (педагогические условия, воспитательная среда, формы, методы, средства воспитания, субъекты, содержание и цели воспитания), реализуемый непрерывно на разных ступенях (от дошкольного до профессионального, включая семейное и неформальное) пространства образовательной системы и направленный на формирование качеств личности, соответствующих биоэтической морали.*

Процесс биоэтического воспитания должен основываться на следующих этических принципах и императивах, касающихся отношения ко всему живому:

- принципе биоэтизации морали, предполагающем, что отношение людей ко всему живому должно детерминироваться

не только материально-экономическими, правовыми или административными предписаниями, но и нравственными нормами, приобретающими форму «биоэтического долга» и «биоэтической ответственности»;

- принципе благоговения перед жизнью, выступающем сегодня только принципом биоэтики, с нашей точки зрения, он должен выдвигаться как необходимый общеэтический, общевоспитательный принцип;

- принципе моральной биоэтической свободы и ответственности, определяющим степень познания их социоприродных закономерностей и возможностью овладения и «манипуляции» ими;

- биоэтическом императиве – принципе, представляющем объективное требование – поведение (включая народонаселение, производство, потребление пищи) людей, ответственных за использование достижений научно-технического прогресса.

Отталкиваясь от определения биоэтического воспитания и указанных принципов, авторы предлагают рассмотреть основные признаки биоэтического воспитания, которые можно использовать в качестве психолого-педагогической основы разработки концепции биоэтического воспитания личности. Итак, биоэтическое воспитание должно обладать следующими признаками:

- Целенаправленностью процесса биоэтического воспитания и каждого его элемента. Должна быть постановка воспитателем цели (как конечного результата педагогической деятельности), определение стратегических и тактических задач по ее реализации, переводение цели и задач во внутренний план воспитания; планирование на основе всей жизнедеятельности воспитанников и воспитателя.

- Следующий признак – целевая установка воспитательного процесса, которая состоит в том, чтобы каждого человека сделать борцом за биоэтические идеалы, что требует не только интеллектуального развития личности, не только развития ее творческих потенциалов, умений самостоятельно мыслить, обновлять и расширять свои знания, но и развития образа мышления, развития отношений, взглядов, чувств, готовности к участию в решении экономических, социальных, культурных, политических и прочих проблем с позиций биоэтической морали.

- Наличие цели определяет ещё один важнейший признак процесса биоэтического воспитания, определение на основании поставленной цели стратегических задач его содержания. Во-первых, это организация освоения (как воспитуемыми, так и воспитателями) эколого-культурных и биоэтических ценностей общества. Самой существенной характеристикой биоэтического воспитания является формирование высоконравственного отношения к человеку, детству, сиротству, жизни, предметам, явлениям, факторам, событиям окружающего мира. Во-вторых, развитие индивидуальности воспитываемой личности на основе его взаимодействия с педагогом в воспитательном процессе.

- Поскольку биоэтическое воспитание – это процесс, следовательно, система компонентов воспитательного процесса динамичная структура, так как каждый из её компонентов в наивысшей степени динамичен: педагог, как субъект педагогического процесса и носитель биоэтических идеалов – развивающаяся личность, находящаяся во взаимодействии со стремительно меняющимся окружающим миром, воспитанник – развивающаяся личность, не только объект педагогических воздействий, но и субъект многообразных отношений с окружающей действительностью, в том числе и в педагогическом процессе его позиция активна, многочисленные внешние факторы так же динамичны.

- Биоэтическое воспитание – в своей сущности – это процесс взаимодействия педагога и воспитанников при активности обеих сторон. Причём по мере формирования и развития биоэтических качеств воспитанника его позиция как объекта педагогического воздействия со стороны взрослых должна уменьшаться, а позиция субъекта воспитания увеличиваться, превращая процесс воспитания, с точки зрения воспитанника, в процесс самопознания и на этой основе самовоспитания, саморазвития. Меняется при этом и позиция воспитателя: ему в большей степени становится присущи функции наставника, советчика, куратора, старшего друга – что позволит ученику, воспитаннику руководствуясь нравственными категориями биоэтики, более экономично и эффективно решать задачи самопознания и саморазвития.

- Одним из важных признаков биоэтического воспитания, является наличие соответствующих психолого-педагогических условий биоэтического воспитания и (или) биоэтической воспитывающей среды. Эффективность тех или иных воспитательных

воздействий и процесса биоэтического воспитания в целом зависит от того, в какой среде он протекает. Однако наличие условий само по себе ещё не решает задачу формирования личности с биоэтическим мировоззрением. Необходима организация систематического, базирующегося на знании и учёте объективных закономерностей формирования личности на различных этапах онтогенеза, и самого процесса биоэтического воспитания.

- Биоэтическое воспитание это процесс творческий, креативный. Это объясняется многими причинами. Прежде всего, овладение биоэтическими нормами поведения как частью общей культуры личности, носит всегда неповторимый творческий характер. Во-вторых, каждая личность как субъект воспитания – индивидуальна. В-третьих, – сама личность педагога «состояв-

шегося биоэтика» обладает большим творческим, креативным потенциалом.

- Отсюда, важным признаком биоэтического воспитания является то, что оно должно осуществляться подготовленными людьми: преподавателями в вузах и колледжах, учителями в школе, педагогами в системе дополнительного образования, воспитателями в дошкольных и специализированных образовательных учреждениях, через средства массовой информации, родителями в семье. Биоэтическое воспитание, осуществляемое на всех уровнях образовательной системы и неформальной среде, должно подготовить личность, гражданина, профессионала к жизни и работе в обществе, где действительными, а не мнимыми регуляторами поведения будут биоэтическая мораль и право.

Библиографический список

1. *Введение в биоэтику*. Под ред. Б.Г. Юдина Москва: Прогресс-Традиция, 1998.
2. Харченко Л.Н. *Естествознание. 10-11 кл.* Москва: Дрофа, 2006.
3. Поттер В.Р. *Биоэтика: мост в будущее*. Киев: Изд. Вадим Карпенко, 2002.
4. Золотухина-Аболина Е.В. *Современная этика: учебное пособие для студентов вузов*. Москва: ИКЦ «МарТ», 2005: 402-411.
5. *Российская педагогическая энциклопедия*: в 2 т. Москва, 1993; Т. 1: 165-166.
6. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.

References

1. *Vvedenie v bio`etiku*. Pod red. B.G. Yudina Moskva: Progress-Tradicija, 1998.
2. Harchenko L.N. *Estestvoznaniye. 10-11 kl.* Moskva: Drofa, 2006.
3. Potter V.R. *Bio`etika: most v buduschee*. Kiev: Izd. Vadim Karpenko, 2002.
4. Zolotuhina-Abolina E.V. *Sovremennaya `etika: uchebnoye posobie dlya studentov vuzov*. Moskva: IKC «MarT», 2005: 402-411.
5. *Rossiyskaya pedagogicheskaya `enciklopediya*: v 2 t. Moskva, 1993; T. 1: 165-166.
6. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ.

Статья поступила в редакцию 10.02.15

УДК 371

Magomedova I.M., postgraduate, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: irada.magomedova@yandex.ru
Aliyeva B.Sh., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
 E-mail: albika62@mail.ru

ROLE AND MEANING OF MEANS OF NATIONAL PEDAGOGICS IN UPBRINGING OF A HARMONIOUS PERSONALITY.

Upbringing of generation is one of the main problem of the modern society. The article studies the description of national pedagogics, the role of means of ethnic education, which improve the formation and development of a child's personality. The authors consider the folklore as the main means of national pedagogic and its influence on the formation of positive and socially significant qualities. The authors conclude that in all forms of folk pedagogy laid the foundations of a culture of safe behaviour, which used very different methods of upbringing. Rules of education and upbringing of children, passed from generation to generation, has been perfected, has been perfected and survived up to our days, confirming the understanding of the ancestors of values of upbringing and education of children for the preservation and prosperity of their ethnic group.

Key words: upbringing, national pedagogic, means of national pedagogy, folklore, national songs and music, national games, national dances, proverbs and sayings.

И.М. Магомедова, аспирант ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала,
 E-mail: irada.magomedova@yandex.ru

Б.Ш. Алиева, проф., д-р пед. наук, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала,
 E-mail: albika62@mail.ru

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ СРЕДСТВ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ВОСПИТАНИИ ГАРМОНИЧНОЙ ЛИЧНОСТИ

Воспитание подрастающего поколения является одной из основных проблем современного общества. Статья посвящена описанию роли средств народной педагогики, которые способствуют становлению и развитию личности ребёнка. Рассмотрено устное народное творчество как основное средство народной педагогики, и его влияние на формирование положительных и социально-значимых качеств. Авторы делают вывод, что во всех средствах народной педагогики заложены основы формирования культуры безопасного поведения человека, где использовались очень разнообразные методы воспитания. Правила обучения и воспитания детей, передаваясь от поколения к поколению, оттачивались, конкретизировались и дошли до наших дней, подтверждая понимание предками значения воспитания и обучения детей для сохранения и процветания своего этноса.

Ключевые слова: воспитание, народная педагогика, народная культура, средства народной педагогики, устное народное творчество, народные песни и музыка, народные игры, народные танцы, пословицы, поговорки.

Народная педагогика создала целостную систему обучения и воспитания подрастающего поколения с учётом специфических особенностей этносов, народностей и регионов их проживания. Академик Г.Н. Волков так охарактеризовал народную педагогику: «Без памяти нет традиций, без воспитания нет духовности, без

духовности нет личности, без личности нет народа как исторической общности» [1].

Во все времена основной целью воспитания в Дагестане являлась забота о передаче житейского, духовного, в том числе и педагогического, опыта, накопленного предшествующими по-

колениями. Для решения данной задачи в народной педагогике использовались различные средства. Как справедливо отмечают М.Н. Алиев и Г.Н. Казиллов, фундаментальную основу народной педагогики Дагестана составляют коллективный педагогический опыт горцев и народная педагогическая мудрость [2].

На современном этапе назрела необходимость создания такой системы воспитания и образования, которая позволит успешно решать проблему «диалога культур», уважительного отношения к представителям различных этноконфессиональных и социальных групп и слоев населения, воспитания толерантной личности. Данная максима особенно актуальна по отношению к Республике Дагестан, где издревле проживают множество национальностей и этнических групп. «По содержанию, силе наблюдательности, точности мысли и выражения народная мудрость о воспитании настолько оригинальна, что воистину никто не в состоянии состязаться с педагогическим гением народа» [3].

Основными средствами народной педагогики являются: устное народное творчество; народные песни и музыка; народные танцы; народные промыслы и декоративно-прикладное творчество; народные игры и состязания; народный театр; национальная пища и технология ее приготовления; праздники.

Устное народное творчество подразделяют на виды и жанры: мифы, былины, легенды, сказки, афоризмы, пословицы, поговорки, загадки и т. д. Богатство видов и жанров обусловлено разнообразием его социальных, бытовых, психотерапевтических и педагогических функций. Как отмечает исследователь Б.Ш. Алиева, «в материалах фольклора в специфической, своеобразной форме запечатлены традиции и обычаи по воспитанию детей, бережному, ценностному отношению народа к семье и ее традициям. И в этом также состоит его большое воспитательное значение» [4].

Народные афористические изречения (пословицы, поговорки, присловья и др.) не потеряли своей актуальности и в настоящее время. Предельно короткие по форме и безгранично глубокие по смыслу, они охватывают фактически все темы, затрагивая жизненные и вечно актуальные вопросы морали и истины в их взаимопроникновении. Приведем несколько примеров пословиц народов Дагестана:

«Ребёнка надо воспитывать пока он в колыбели, а телёнка – пока он на привязи» (лезгинская пословица).

«Пусть будет у меня ячменный хлеб и солёная вода, но зато покой на душе» (азербайджанская пословица)

«Слово джамаата сильнее, чем сабля героя» (даргинская пословица)

«Детские привычки и в зрелом возрасте остаются» (кумыкская пословица)

С рождения ребёнка сопровождает поэзия пестования: колыбельные, пестушки, прибаутки, докучные сказки. Затем ребенок знакомится с бытовым устным народным творчеством: приговорками, поговорками, считалками, детскими сказками, страшилками. В его жизнь входит потешный фольклор: потешки, молчанки, голосянки, подделки, небылицы, скороговорки.

Особенностью устного народного творчества является его ярко выраженная региональная принадлежность и историческая конкретность. Народная культура не остается неизменной, а развивается вместе с народом, вбирая в себя все ценное, что существовало ранее, и отображая новые социальные изменения. В ходе истории некоторые жанры претерпевали существенные изменения, исчезали, появлялись новые, например, рабочий фольклор.

Устное народное творчество как средство народной педагогики выполняет большие воспитательные и образовательные функции:

- даёт историческую картину духовного развития народа, его мировоззренческих основ, национального характера, обогащая детское представление о прошлом и настоящем народа;
- вероисповедания помогает усвоить нравственные принципы, воспитывает любовь к родителям, своему народу, родному краю;
- вселяет уверенность в торжество справедливости, укрепляет веру в благополучное будущее;
- способствует развитию художественно-образного и логического мышления, памяти, воображения, фонематического слуха, наблюдательности, сообразительности, пополнению словарного запаса, повышению культуры речи;
- сохраняет в памяти ребенка особенности родного языка, значение слов, обогащает народную мудростью.

Наблюдая за народными календарно-обрядовыми праздниками и участвуя в них, ребёнок знакомится с календарно-обрядовой поэзией, которая тесно связана с пением и музыкой. Календарно-обрядовая поэзия классифицируется на основе сезонных циклов: зимняя, весенняя, летне-осенняя. Песенно-музыкальное народное творчество делится на вокальное (песенное), инструментальное и вокально-инструментальное. Песенное народное творчество подразделяют на жанры (колыбельные, пестушки, свадебные, плачи-причитания, позднее лирические и частушки), которые выполняют разнообразные функции в жизни человека.

Воспитательные функции песенно-музыкального творчества многообразны, но основными из них являются социализация человека, воспитание коллективизма, нравственности, развитие эмоциональной душевной чуткости, эстетических чувств.

Народный танец «Лезгинка» является одним из древнейших средств народной педагогики. Причём у каждого народа Дагестана имеется свой вариант этого танца. Возникший на основе магических действий разнообразных обрядов, он постепенно усложнялся и расширял свои функции. Изначально это могли быть ритмические притопывания, хлопки во время весеннего пробуждения земли-матушки или движения животных, на которых планировалась охота, полет или противоборство птиц (орла, сокола) и т. д. В народном танце, особенно в исполнении мужчин, часто воспроизводятся сцены боя, отражается воинский дух, доблесть, героизм.

Большое значение танец имеет для физического развития ребенка – позволяет научить его ритмично двигаться, сформировать чувства пластичности движений. В процессе занятий танцами у ребёнка развивается художественно-образное восприятие и мышление, происходит знакомство с танцевальным народным творчеством.

Синкретичность (нерасчлененность, соединение) видов искусства, единство различных жанров раскрывается в народных праздниках, обрядовых действиях, в которых соединялись в единое целое устное народное творчество, песня, музыка, танец, игра, театр, декоративное искусство (например, игрушки, маски, вышивка) и т. д. Подготовка к народным праздникам и сам ход праздников содержат в себе фактически всю систему средств воспитания и образования подрастающего поколения.

Значение народных праздников и обрядов заключается в том, что они дают возможность проявить свои чувства и мысли, пробуждают эмоциональные чувства и переживания, стимулируют оптимистическое настроение.

Этнопедагогическим средством воспитания являются народные подвижные игры, которые сопровождаются игровым фольклором: считалками и жеребьевками. Народные игры и состязания всегда занимали особое место в традиционном физическом воспитании всех народов во все времена. Необходимо отметить, что игры разных народов внешне похожи в некоторых компонентах содержания, правилах, но в то же время имеют свои особенности, связанные с природно-климатическими условиями, с национальной физической культурой. Игры не только были направлены на развитие жизненно необходимых физических качеств и двигательных навыков, но и способствовали воспитанию решительности, смелости, находчивости, коллективизма, высокой нравственности, а также прекрасно подготавливали детей к жизни.

Народные промыслы и декоративно-прикладное искусство имеют духовную и материальную ценность. В процессе знакомства с народными промыслами и декоративно-прикладным искусством дети познают красоту народного творчества, трудовые традиции, мировоззренческие основы своего этноса. Горские сакли отражали систему мироздания через архитектурную конструкцию, резьбу, роспись, а также внутреннее содержание и убранство помещений (полотенца с вышивками, люльки и кровати с резьбой, ковры, берестяные туеса и кузова, керамические кувшины с росписью и тиснением и т. д.), создавая неразделимое целое.

Вместе с опытом трудовой деятельности, который был направлен, прежде всего, на удовлетворение важных жизненных потребностей в пище, одежде, жилище, детям передавался и опыт народного художественного мастерства. Мастера народных промыслов, декоративно-прикладного искусства создают свои изделия из разнообразных материалов. Наиболее распространёнными являются художественная керамика, ткачество, кружевоплетение, вышивка, роспись, резьба по дереву или камню, ковка, литье, гравирование, чеканка и др. Расписной посудой, деревянными резными досками, вышитыми полотенцами и

многими другими произведениями народного искусства могут пользоваться в быту. Народные умельцы в Дагестане во все времена очень ценились. Особенности своего мастерства передавали из поколения в поколение, от отца к сыну или от матери к дочери. Дети с раннего возраста приобщались к освоению ремёсел, что способствовало воспитанию трудолюбия, сохранению и развитию промыслов, народного декоративно-прикладного искусства.

Во всех средствах народной педагогики заложены основы формирования культуры безопасного поведения человека, где

использовались очень разнообразные методы воспитания. Это могли быть убеждение, пример, приказ, разъяснение, приучение и упражнения, пожелание и благословение, заклинание, клятва, просьба, совет, намек, одобрение, упрек, укор, уговор, заповедь, поверье, завет, зарок, раскаяние, покаяние, запрет, угроза, проклятие, брань, наказание. Правила обучения и воспитания детей, передаваясь от поколения к поколению, оттачивались, конкретизировались и дошли до наших дней, подтверждая понимание предками значения воспитания и обучения детей для сохранения и процветания своего этноса.

Библиографический список

1. Волков Г.Н. *Этнопедагогика*. Чебоксары, 1974.
2. Алиев М.Н., Казилев Г.Н. Источник народной мудрости. *Вестник Дагестанского научного центра РАО*. Махачкала, 2001.
3. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений*. Москва, 1948; Т. 2.
4. Алиева Б.Ш. *Система семейного воспитания народов Дагестана: эволюция, современность и перспективы*. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2006.

References

1. Volkov G.N. *Etnopedagogika*. Cheboksary, 1974.
2. Aliev M.N., Kazilov G.N. Istochnik narodnoj mudrosti. *Vestnik Dagestanskogo nauchnogo centra RAO*. Mahachkala, 2001.
3. Ushinskij K.D. *Sobranie sochinenij*. Moskva, 1948; T. 2.
4. Alieva B.Sh. *Sistema semejnogo vospitaniya narodov Dagestana: 'evolyuciya, sovremennost' i perspektivy*. Pyatigorsk: Izd-vo PGLU, 2006.

Статья поступила в редакцию 07.03.15

УДК 371

Mustafaeva D.Sh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Director of the branch of Dagestan State Pedagogical University (Derbent, Russia), E-mail: dgpu@mail.ru*

THE FAMILY AS A SOURCE OF HUMAN AND NATIONAL AND ETHNIC VALUES IN EDUCATION AND PERSONALITY DEVELOPMENT. The role of the family in society is incomparable in its power to any other social institutions, as it was in the family where a person's personality is formed and developed. There is a mastery of their social roles necessary for painless adaptation of a child in the society. The family appears as the first educational institution, communication with which a person carries out throughout his life. The author notes that one of the important features of family-oriented values is that these features are created by human culture, where all human qualities and characteristics (psychological, moral, biological) combine. These characteristics serve as a basis of morality. The family realizes values such as motherhood, fatherhood, children, kinship. The article shows that different values of the full members of the family combined in complex ways, can affect each other, establishing a certain relationship between them.

Ключевые слова: family, values, personality, family, relationships, full family, crisis of family relations, marriage and family relations.

Д.Ш. Мустафаева, канд. пед. наук, доц., директор филиала ДГПУ, г. Дербент, E-mail: dgpu@mail.ru

СЕМЬЯ КАК ИСТОЧНИК ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ И НАЦИОНАЛЬНО-ЭТНИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

Роль семьи в обществе несравнима по своей силе ни с какими другими социальными институтами, так как именно в семье формируется и развивается личность человека, происходит овладение им социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации ребенка в обществе. Семья выступает как первый воспитательный институт, связь с которым человек ощущает на протяжении всей своей жизни. Автор отмечает, что одной из важных особенностей семейных ценностей выступает то, что они созданы общечеловеческой культурой, где соединяя в себе все человеческие свойства и качества (психологические, моральные, биологические), они служат базисом нравственности. В семье реализуются такие ценности, как материнство, отцовство, дети, родство. В статье показано, что различные ценностные ориентации членов полноценной семьи сочетаются сложным образом, могут влиять друг на друга, устанавливая между собой определенные отношения.

Ключевые слова: семья, ценность, личность, родственники, отношения, полноценная семья, кризис семейных отношений, брачно-семейные отношения.

Понятие «ценность» в науке характеризуется как общенаучная категория, используемая в философии, социологии, психологии, этике для выражения объектов и явлений действительности, их свойства, а также абстрактных идей в виде общественных идеалов и, в силу этого, выступающих как мерила должного.

При этом синтез понятия «ценность» позволяет отметить существование двух подходов к её решению: натуралистического и антинатуралистического или трансценденталистического.

Представители трансцендентального направления в аксиологии (И. Кант, В. Виндельбант, Г. Риккерт и др.) рассматривают «ценности» как некие оторванные от человека неизменные абстрактные сущности или вообще отрицают их объективный

источник, ставя в зависимость от субъективных вкусов, настроения отдельных людей. По мнению Канта, основными ценностями являются бог, истина, добро и только в другом мире человек свободен и выбирает свои поступки и ответственен за них, за них можно его одобрять или осуждать, поскольку это мир иной, мир Бога, гарантирующий справедливость и вечную жизнь [1]. В Виндельбант классифицирует ценности как логические, эстетические, этические, религиозные, в иерархии которых на первом месте оказывается эстетические, которые выше всех остальных. По мнению Г. Риккерта, следует выделять шесть сфер познания: логику, эстетику, мистику, этику, эротику, религию и им соответствующие типы ценностей: красота, добро, истина, нравственность,

любовь, счастье, личная святость [2]. Следовательно, ценности представляют собой одно из ключевых понятий общественной мысли, характеризуют по существу, все многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных в их круг предметных явлений.

Говоря о ценностных ориентациях, нельзя не коснуться такого понятия, как структура личности, отличительной особенностью которого выступает то, что из множества социальных ролей, установок, ценностных ориентации лишь некоторые входят в нее. [3]. Следовательно, ценностную ориентацию следует рассматривать как действие, направленное на глубокое овладение личностью социальными ценностями, обогащающими его внутренний мир и сопутствующие целостному развитию. С этих позиций ценностная ориентация проявляется на уровне психической активности индивида, субъекта и личности и во всех случаях характеризует человека как социальное существо. Функционирование нормальной семьи находится в непосредственной зависимости от её экономической общности, слагаемой из справедливого разделения домашних обязанностей между членами семьи, которое, в свою очередь, укрепляет супружеские, нравственные отношения и приучает представителей семьи к труду. Напротив, при несправедливом разделении домашних обязанностей, когда они взваливаются в основном на женщину, мужчина выступает в роли «патриарха», а дети всего лишь в роли потребителей, влияние, безусловно, будет неблагоприятным.

Рассматриваемые нами ценности полноценной семьи уникальны по своей природе, поскольку многие из них воспроизводятся и реализуются культурой через сферу брачно-семейных отношений, остаются неповторимыми, по причине не возможности их замены никакими другими ценностями вечности и общезначимости. С этих позиций культура не мыслима без семьи, любви, детей, супружеских и родственных отношений, а связь таких систем как «муж – жена», «мать – ребенок», «отец – сын», «брат – сестра» и т. д. характеризует полноценность семьи. Кроме того, именно в семье человек впервые сталкивается со всем многообразием человеческих отношений, которые создают его нравственные устои.

Полноценная семья является такой организацией, которая несравнима с другими группами (близкие люди, религиозные группы и т.д.), поскольку выделяется родством отношений своих членов. Семья и родство неразрывно связаны, учат взаимопониманию, состраданию, готовности прийти человеку на помощь, передают многовековой опыт, традиции и обычаи от старших к младшим. При этом происходит зримая и незримая преемственность этнокультурных норм, что подчеркивает неразрывную связь духовной жизни семьи и общества, которая, переносит духовные силы и умения, полученные в семье на общественную и государственную жизнь [4].

Возможности семьи как общечеловеческой социокультурной ценности не ограничены, и могут развиваться как в созидательном, конструктивном, так антисоциальном и неконструктивном направлении. При этом природа реализации ценностей такова, что полноценная семья и её члены реализуют далеко не весь потенциал своих отношений, а возможностей и только часть ценностей воплощается в жизнь. В современных условиях кризис семейных ценностей становится все более явным, причиной его выступает несоответствие и противоречие семейных и внесемейных ценностей, в конечном итоге выливающегося в рост уровня разводов, зыбкость брачно-семейных отношений, падение уровня детности, повышение уровня внебрачной рождаемости, что не может не влиять на воспроизводство населения в России и на будущее полноценной семьи как социального института. С этих позиций непреходящей ценностью полноценностью семьи выступает наличие детей, в которой, к сожалению, в настоящее время превалирует тенденция однодетности, негативное влияние которой является очевидным. Следует отметить, что воспитание детей в такой семье отрицательно сказывается на формировании черт личности, а также на моральном климате полноценной семьи в целом. По мнению А.С Макаренко, уменьшение числа детей в семье является «механической причиной разрушения коллектива», поскольку даже в самых лучших, счастливых случаях, даже в руках талантливых и внимательных родителей воспитание единственного ребенка представляет нередко трудную задачу, потому что в однодетной семье родители нередко, сами того не желая, воспитывают эгоиста [5].

Одной из важных особенностей семейных ценностей выступает то, что они созданы общечеловеческой культурой, где соединяя в себе все человеческие свойства и качества (психо-

логические, моральные, биологические), они служат базисом нравственности, поскольку человек есть там и тогда, где есть культура, семья. При этом ценности семьи реализуются в сфере брачно-семейных отношений, где вся полнота и глубина таких ценностей, как материнство, отцовство, дети, родство и т.д., человек способен понять только будучи членом полноценной семьи. Различные ценностные ориентации членов полноценной семьи сочетаются сложным образом, могут влиять друг на друга, устанавливая между собой определенные отношения. Так, если в семье рождение мальчика для мужа означает реализацию одной из его ценностей, то естественно, что для него повысится значимость ценностей отцовства, супружества, родства. Чем существенней взаимосвязь ценностей, тем выше целостность семьи, тем гармоничнее её развитие. Как утверждает К.Д. Ушинский, воспитанию принадлежит решающая роль в формировании характера, в связи с чем искусство воспитания имеет ту особенность, что оно почти всем кажется делом знакомым и понятным, а иным даже легким, – и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком, теоретически или практически. Воспитание требует терпения, но весьма немногие пришли к убеждению, что кроме терпения, врожденной способности и навыка, необходимы еще и специальные знания» [5].

В семье ребёнка знакомят со всем многообразием родственных, бытовых между отношений, оказывающих влияние на черты характера, привычки, способы поведения в различных семейных ситуациях и условиях. По мнению А.С. Макаренко, «если, вырастая, ребёнок не научится любить родителей, братьев, сестёр, свою школу, свою Родину, если в его характере воспитаны начала глубокого эгоизма, очень трудно рассчитывать, что он способен глубоко полюбить избранную им женщину» [5]. Следовательно, в семьях, где нет любви между супругами и плохие взаимоотношения между родителями и детьми, складываются совершенно неверные представления о взаимоотношениях между мужчиной и женщиной, что позволяет считать для формирования любви между юношами и девушками, использование нравственных установок и традиций, принятых в семье, постепенно переходящих в родительскую любовь. Именно моральные взгляды, превалирующие в семье, помогают усвоить те нравственные принципы, которые необходимы для создания микроклимата добрых отношений, и общения, рождающего ответные тёплые чувства, делающего семейную жизнь более полной, эмоционально богатой, способствующего рождению любви к избранникам и избранницам, формирующего полноценную семью. В полноценной семье одним из ключевых компонентов выступает взаимопонимание между его членами семьи, поскольку взаимопонимание укрепляет семейную жизнь, стимулирует проявление таких качеств как толерантность, альтруизм.

Полноценная семья характеризуется духовным родством между членами семьи, основанном на единстве взглядов, которое в отличие от взаимопонимания зиждется на тех нравственных нормах, которые ценятся в обществе, этнической культуре, педагогике и психологии. При этом духовное родство способствует установлению взаимопонимания между членами семьи. Для полноценной семьи важной составляющей является материальная обеспеченность, которая особо ценится в условиях рыночной экономики, поскольку экономически необеспеченная, голодная семья не может называться полноценной, независимой и самостоятельной. С этих позиций полноценной можно назвать семью, в которой соблюдается преемственность поколений, этнокультурные традиции воспитания, прежде всего, уважение и почитание старшего поколения, соблюдение национально-культурных особенностей семейных отношений, ролей семьянина и гражданина. Основой полноценной семьи является родительство, которое зиждется на прокреационных установках и включает в себя, в первую очередь, не просто однодетность, а большее количество детей, необходимое для воспроизводства населения республики и страны. При этом очень важно выполнение супругами экзистенциальных функций, направленных на воспитание и содержание детей в совсем не простых условиях современной действительности. Выполнение этих функций в семье имеет косвенное воздействие, в первую очередь, на здоровье детей, их учёбу, отношение к окружающим, вследствие чего одним из важных элементов семейных функций, тесно связанной с прокреационными установками, выступает нравственная потребность в продолжении рода.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что семья и образовательная среда при подготовке будущего семьянина должны исходить из того, чтобы у молодых людей формировалось искреннее

желание, стабильная нравственная потребность к созданию полноценной семьи и семейных отношений. Несмотря на то, что эта сфера имеет социальную значимость, в данном случае индивидуальное и социальное должно сливаться воедино при домини-

рующей значимости индивидуального. В этой связи пристальное внимание необходимо уделять разработке и апробации инновационных технологий семейного воспитания на протяжении всего обучения подрастающего поколения.

Библиографический список:

1. *Семейное воспитание*. Краткий словарь. Москва, 1990.
2. Щуркова Н.Е. *Прикладная педагогика воспитания*: Санкт-Петербург, 2005.
3. Панкова Т.В. Вопросы актуализации этнокультурных особенностей воспитания молодежи с позиций сравнительной этнопедагогики. *Известия Академии педагогических и социальных наук*. 2003; Выпуск 7.
4. Сухомлинский В.А. *О воспитании*. Москва, 1973.
5. Сиепанов Е.Н., Лузин Л.М. *Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания*. Москва: ТЦ Сфера, 2002.

References

1. *Semejnoe vospitanie*. Kratkij slovar'. Moskva, 1990.
2. Schurkova N.E. *Prikladnaya pedagogika vospitaniya*: Sankt-Peterburg, 2005.
3. Pankova T.V. Voprosy aktualizacii `etnokul'turnyh osobennostej vospitaniya molodezhi s pozicij sravnitel'noj `etnopedagogiki. *Izvestiya Akademii pedagogicheskikh i social'nyh nauk*. 2003; Vypusk 7.
4. Suhomlinskij V.A. *O vospitanii*. Moskva, 1973.
5. Siepanov E.N., Luzink L.M. *Pedagogu o sovremennyh podhodah i koncepciyah vospitani*. Moskva: TC Sfera, 2002.

Статья поступила в редакцию 02.03.15

УДК 378

Petrenko D.A., police Lieutenant Colonel, Head of Department of Professional Studies, Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation, Stavropol Branch (Stavropol, Russia), E-mail: petrenkodmitr@yandex.ru

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE INSTRUCTOR- PEDAGOGICAL STAFF IN PHYSICAL TRAINING FOR LAW-ENFORCEMENT BODIES OF THE RUSSIAN FEDERATION. In the paper the structure of professional competence of the instructor-pedagogical staff on physical training for law-enforcement bodies of Russia is considered. The research includes the main components: motivational and ethical (professional orientation), cognitive-cognitive, organizational and reflective-creative (sports); social and professional functions of professional competence instructor-teaching personnel (ideological, socio-personal, gnostic, information and communication, occupational, psychological, educational, self and physical self-improvement); criteria and levels of development of professional competence of the instructor and teaching staff on physical training. The transformations in the system of professional training for the bodies of Internal Affairs of Russia require the creation of a unified system of training and recruitment of skilled and competent instructor-teaching staff.

Key words: professional competence, pedagogical staff, physical training, formation, education, pedagogical activity, quality of education, principles, self-education and physical self-improvement.

Д.А. Петренко, подполковник полиции, начальник курса факультета профессионального обучения ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет МВД Российской Федерации», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: petrenkodmitr@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНСТРУКТОРСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ДЛЯ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье рассматривается структура профессиональной компетентности инструкторско-педагогических кадров по физической подготовке для органов внутренних дел России. Она включает в себя основные компоненты: мотивационно-ценностный (профессионально-ориентирующий), когнитивно-познавательный, организационно-деятельностный и рефлексивно-творческий (физкультурно-спортивный); Социальные и профессиональные функции профессиональной компетентности инструкторско-педагогических кадров (Мировоззренческие, Социально-личностные, Гностические, Информационно-коммуникативные, Профессиональные психолого-педагогические, самообразования и физического самосовершенствования); критерии и уровни сформированности профессиональной компетентности инструкторско-педагогических кадров по физической подготовке.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагогические кадры, физическая культура, образование, воспитание, педагогическая деятельность, качество образования, принципы, самообразование и физическое самосовершенствование.

В настоящее время кадровое обеспечение МВД России осуществляется в основном за счёт комплектования специалистами, прошедшими обучение в ведомственных образовательных учреждениях. Система их подготовки включает в себя несколько этапов: 1) обучение по образовательным программам, охватывающим среднее (полное) общее образование с начальной профессиональной подготовкой (суворовские военные училища МВД России); 2) первоначальную подготовку; 3) среднее профессиональное образование; 4) высшее профессиональное образование; 5) послевузовское профессио-

нальное образование; 6) дополнительное профессиональное образование; 7) профессиональную служебную и физическую подготовку. При этом на всех этапах профессионального обучения сотрудников органов внутренних дел, а также служебной деятельности физическая подготовка является обязательной, как один из основных структурно-личностных компонентов профессиональной готовности полицейского к различным видам действий, связанных с использованием физической силы, боевых приемов борьбы, а также специальных средств и огнестрельного оружия.

Однако, изучение практического опыта и результатов научных исследований, свидетельствуют о том, что уровень физической подготовленности кадров МВД России, за исключением подразделений специального назначения, оставляет желать лучшего (И.Ф. Амельчанков, С.Н. Кашин, В.А. Колокольцев, В.А. Торопов и др.) [1; 2].

В качестве основной причины данной ситуации можно выделить отсутствие стандартного, достаточно научно-обоснованного и содержательно ёмкого набора компетенций, определяющего перспективы качества образования сотрудников МВД России в области физической культуры, их уровень знаний, умений, навыков, творческих способностей и личностных качеств, обеспечивающих физическую, деятельностную, морально-волевую и духовно-нравственную основы их профессии. Нет единых взглядов и на состав профессиональных компетенций инструкторско-педагогических кадров по физической подготовке для ОВД РФ.

Преобразования, проводимые в настоящее время в системе профессиональной подготовки кадров для ОВД, требуют научного осмысления ряда педагогических проблем.

К первой, относится организационно-управленческая проблема. Её суть состоит в том, что до сих пор нет единой достаточно обоснованной в научном, методическом и практическом плане системы профессиональной подготовки инструкторско-педагогических кадров и комплектования ими структурных подразделений МВД России. До сегодняшнего дня в территориальных органах и подразделениях назначаются руководители учебных групп с функциональными обязанностями по организации и проведению занятий, в том числе и по физической подготовке. Назначаемые на эти должности лица не всегда обладают достаточной профессионально-педагогической компетентностью в вопросах связанных с обучением и воспитанием личного состава.

Вторая заключается в необходимости создания системы педагогической профессионально-прикладной физической подготовки в гражданских образовательных учреждениях, выпускники которых потенциально ориентируют своё будущее на работу в системе МВД России.

Третья, интегративная, касающаяся целевой установки Государственного стандарта по дисциплине «Физическая культура», для всех, независимо от ведомственной принадлежности, высших учебных заведений. Здесь детерминирует положение о том, что в системе гражданских вузов накоплен большой научный и практический опыт в вопросах планирования и организации учебного процесса по формированию физической культуры личности, в структуре которой, ведущим качественным компонентом является компетентностное самообразование и физическое самосовершенствование, но этот опыт недостаточно обобщён и проанализирован [3; 4].

Важнейшим фактором становления инструктора по физической подготовке является его психолого-педагогическая готовность к самообразованию и самосовершенствованию.

Мы выделяем четыре основных компонента в структуре профессиональной компетентности инструкторско-педагогических кадров по физической подготовке для ОВД РФ: мотивационно-ценностный (профессионально-ориентирующий), когнитивно-познавательный, организационно-деятельностный и рефлексивно-творческий (физкультурно-спортивный).

1. Мотивационно-ценностный (профессионально-ориентирующий), предполагает наличие потребности к профессионально-педагогической работе, обеспечивающей успешность в ней по средствам наличия таких личностных качеств, как креативность, рефлексивность, колезивность т.е. способность обнаруживать, идентифицировать и анализировать скрытые причины, субъективные и объективные факторы состояния своего здоровья, использовать средства физической культуры его обеспечивающие, и на основе психофизического состояния осуществлять его коррекцию, самоактуализацию и устойчивый интерес к достижению поставленных целей, инициативность, изобретательность и настойчивость.

2. Когнитивно-познавательный, обусловлен присутствием системы знаний в области педагогики, психологии к физиологии физического воспитания, а также познавательно-творческой потребности в профессиональном самосовершенствовании.

3. Организационно-деятельностный, детерминирует продуктивные умения переноса сформированных компетенций в практическую инструкторско-педагогическую деятельность.

4. Рефлексивно-творческий (физкультурно-спортивный), связан с интеллектуальными способностями использования методов научного познания, исследования причинно-следственных связей, закономерностей, связанных с физическим воспитанием.

Выполнение функциональных обязанностей инструкторско-педагогических кадров обуславливает необходимость формирования у них таких профессиональных компетенций, как знание и умение обучать двигательным действиям, упражнениям общефизической подготовки (бег, прыжки, метания, преодоление препятствий и прочее) и специальной (боевых приёмов борьбы при задержании нарушителей), а так же умения адресно развивать необходимые физические качества, обеспечивающие успешное овладение двигательными умениями общего и специального характера (силу, выносливость, быстроту, гибкость, ловкость), использовать различные формы, средства и методические системы оздоровительной физической культуры, для поддержания необходимой для профессии интеллектуальной и физической работоспособности.

Таблица 1

Структура профессиональной компетентности инструкторско-педагогических кадров по физической подготовке для ОВД РФ

Направленность профессиональных компетенций	Нормативно-правовая, педагогическая, физкультурно-оздоровительная, тренерская, проектная, рекреационная, организационно-управленческая, научно-исследовательская, культурно-просветительская			
Виды	Общекультурные, профессиональные			
Составляющие компоненты	Мотивационно-ценностный (профессионально-ориентирующие)	Когнитивно-познавательный	Организационно-деятельностный	Рефлексивно-творческий (физкультурно-спортивный)
Социальные и профессиональные функции	1. Мировоззренческие 2. Социально-личностные 3. Гностические 4. Информационно-коммуникативные 5. Профессиональные психолого-педагогические 6. Компетенции самообразования и физического самосовершенствования (образовательные, воспитательные, физкультурно-оздоровительные, спортивного совершенства, интеллектуально и физически-развивающие, становления социально-духовной личности)			
Критерии	1. Знания: фактологические, аналитико-синтетические, прогностические (степень абстракции, осознанности). 2. Умения (репродуктивный и продуктивный уровень усвоения). 3. Владения: интеллектуально-творческими и педагогическими способностями (результативность в достижении целей). высокий уровень психофизической готовности.			
Уровни	Низкий	Средний		Высокий

На основе обобщения уже известных психолого-педагогических подходов к исследованию структуры личности и профессиональной компетентности, предлагаем ее структуру и способы определения её компонентов в нижеследующей таблице 1.

В результате проведенного теоретико-экспериментального исследования была определена эффективность проведенной работы по формированию профессиональной компетентности инструкторско-педагогических кадров по физической подготовке, созданы научно-теоретические предпосылки совершенствования кадрового потенциала для системы профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел России. Исследование состояния данного вопроса говорит о том, что прово-

димые преобразования в системе профессиональной подготовки кадров для органов внутренних дел России требуют создания единой системы обучения и комплектования квалифицированными и компетентными инструкторско-педагогическими кадрами [5]. Для этого необходимо восстановить систему педагогической профессионально-прикладной физической подготовки в гражданских образовательных учреждениях, готовящих специалистов по юридическому и иным направлениям, выпускники которых потенциально хотят проходить службу в системе МВД. Необходима корректировка их деятельности и совместная работа двух ведомств – министерства образования и науки и внутренних дел Российской Федерации.

Библиографический список

1. Амельчанков И.Ф. О совершенствовании профессиональной подготовки кадров и учебного процесса в образовательных учреждениях МВД России. *Вестник кадровой политики МВД России*. Москва, 2009; 1: 15-22.
2. Петренко Д.А. Определение понятия профессиональной компетентности инструкторско-педагогических кадров для органов внутренних дел России. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 3 (46): 107-108.
3. Кашин С.Н. *Применение средств физического воспитания в системе профессионального отбора кандидатов на учебу и службу в органы внутренних дел России*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ставрополь: СГУ, 2003.
4. Торопов В.А. Результат исследования эффективного обучения сотрудников органов внутренних дел. *Вестник Санкт-Петербургского Университета МВД России*. 2014; 2 (62): 211 – 214.
5. Колокольцев В.А. *В России начинается новый этап реформы МВД*. Available at: <http://oficery.ru>.

References

1. Amel'chankov I.F. O sovershenstvovanii professional'noj podgotovki kadrov i uchebnogo processa v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah MVD Rossii. *Vestnik kadrovoy politiki MVD Rossii*. Moskva, 2009; 1: 15-22.
2. Petrenko D.A. Opredelenie ponyatiya professional'noj kompetentnosti instruktorsko-pedagogicheskikh kadrov dlya organov vnutrennih del Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 3 (46): 107-108.
3. Kashin S.N. *Primenenie sredstv fizicheskogo vospitaniya v sisteme professional'nogo otbora kandidatov na учебу i sluzhbu v organy vnutrennih del Rossii*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Stavropol': SGU, 2003.
4. Toropov V.A. Rezul'tat issledovaniya `effektivnogo obucheniya sotrudnikov organov vnutrennih del. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta MVD Rossii*. 2014; 2 (62): 211 – 214.
5. Kolokol'cev V.A. *V Rossii nachinaetsya novyj `etap reformy MVD*. Available at: <http://oficery.ru>.

Статья поступила в редакцию 02.03.15

УДК 378

Ryakina O.R., Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Language Communication, Russian Academy of Music n.a. Gnesins (Moscow, Russia), E-mail: olgarjakina@inbox.ru

Borisova Ye.N., senior lecturer, Department of Language Communication, Russian Academy of Music n.a. Gnesins (Moscow, Russia), E-mail: t202@mail.ru

STRUCTURAL FUNCTIONAL MODEL OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF MUSIC STUDENTS.

The article describes a structural functional model of professional foreign language competence among music students, which combines certain approaches, methods, principles, techniques and means that can be adjusted for professional training in educational schools. The model involves some samples of creative tasks for students which develop such desirable qualities of music professionals as communication, multiculturalism, imagination, interpretation, reflection, ability to use context information, to conduct cultural dialogue. Taking into account the psychological and pedagogical conditions of musicians' professional activities, the model of professional foreign language competence of music students is aimed at their developing in a multicultural sociomusical context. In the research the term of "dialogue-like thinking" is interpreted as a quality of that develops the ability of students to change strategies and tactics, when they solve communication tasks, and that foster expanding of creative consciousness.

Key words: professional foreign language competence, music students, intercultural communication, context, imagination, interpretation, self-development.

О.Р. Рякина, д-р пед. наук, зав. каф. языковой коммуникации ФГБОУ ВПО «Российская академия музыки имени Гнесиных», г. Москва, E-mail: olgarjakina@inbox.ru

Е.Н. Борисова, доц. каф. языковой коммуникации ФГБОУ ВПО «Российская академия музыки имени Гнесиных», г. Москва, E-mail: t202@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматривается проблема реализации структурно-функциональной модели формирования профессионально ориентированных иноязычных компетенций студентов музыкальных специальностей, делающей оптимальным комбинирование определенных подходов, принципов, методов, приёмов и средств с учётом специфики профессиональной подготовки. Модель содержит примеры творческих заданий, развивающих у студентов желаемые качества личности специалиста му-

зыкального профиля. Модель ставит своей целью формирование готовности специалиста музыкального профиля осуществлять эффективную профессиональную деятельность в поликультурном социомузыкальном пространстве.

Ключевые слова: профессионально ориентированные иноязычные компетенции, студенты музыкальных специальностей, межкультурная коммуникация, контекст, воображение, интерпретация, саморазвитие.

Цель, задачи и ожидаемый результат формирования профессионально ориентированных иноязычных компетенций (ПОИК) студентов музыкальных специальностей достигаются при оптимальном комбинировании определенных подходов, принципов, методов, приемов и средств с учётом специфики их профессиональной подготовки. Так целью формирования ПОИК является личность квалифицированного специалиста музыкального профиля, способного осуществлять эффективную профессиональную деятельность в поликультурном социомузыкальном пространстве.

Задачи формирования ПОИК студентов музыкальных специальностей реализуются посредством:

- развития готовности к самостоятельному изучению иностранного языка как средства общения и средства самообразования (использование библиографической и справочной литературы, работа с профессионально ориентированными текстами иноязычных источников; умение осуществлять перевод в соответствии с литературной нормой);
- развития творческих форм социальной активности (интерпретация текстов по цели и задачам, критическое мышление; саморазвитие);
- развития способности к профессиональной социальной деятельности (рефлексивность, социальная адаптация; межкультурное взаимодействие);
- развития ценностного потенциала (духовные профессиональные и личностные ценности; ценностно значимое восприятие объектов иноязычной действительности);
- формирования способности применения ПОИК в профессионально коммуникативной практике (участие в конкурсах, концертах, мастер-классах, работе с зарубежными студентами и других мероприятиях).

Мотивационно-ценностный блок содержательной базы формирования ПОИК студентов музыкальных специальностей включает развитие их готовности к расширению концептуальной картины мира, к выстраиванию системы взаимодействия с другими культурами, к достижению успеха в профессиональной деятельности, к самоактуализации; готовности осуществлять иноязычную профессионально значимую практико-ориентированную деятельность. Когнитивно-деятельностный блок предполагает развитие готовности будущего специалиста к синтезу иноязычных и профессиональных знаний и умений, связанных с познанием объектов иноязычной действительности и реальной иноязычной профессионально значимой деятельностью, способствующий развитию личности студентов.

Компонент «речевая деятельность» операциональной базы системы формирования ПОИК студентов включает способность понимать различные виды коммуникативных высказываний, строить целостные логичные высказывания в соответствии с литературными нормами функциональных стилей; предполагал выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания; умение выходить из коммуникативно проблемных ситуаций в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче иноязычной информации. Компонент «социокультурность» включает знания о социокультурной специфике речевой этики и этикета коммуникативной культуры как своей страны, так и стран изучаемого языка; умение строить личностное речевое и неречевое поведение; эффективное использование языка в социальном и культурном контекстах; умение адекватного взаимодействия в профессионально ориентированных коммуникативных ситуациях.

Формирование ПОИК студентов музыкальных специальностей предполагает учёт эффективной профессиональной деятельности музыканта, включающей развитие умения работать в реальном и виртуальном коммуникативном пространстве; развитие эмоционально-ценностного отношения к миру; опору на такие качества, как диалогичность и толерантность мышления, поликультурность, рефлексия, саморазвитие, способность ориентироваться в контексте музыкального искусства, культуры и науки [1]. Данный процесс также учитывает такие специфические черты творческой личности, как воображение, импровизация, интерпретация, интуиция [2].

Диалогичность мышления – качество, развивающее способность студентов к изменению стратегии и тактики при решении коммуникационных проблем, способствующее расширению его творческого сознания. Как процесс общения творческий диалог предполагает активизацию самостоятельного мышления и деятельности студента, а также построение образовательного процесса, в котором преподаватель не только руководит, выступая в роли субъекта, но и сотрудничает со студентами, формируя субъект-субъектные отношения. В практике иноязычной подготовки развитию творческого диалога способствуют такие формы и приемы, как пересказ текста от имени действующих лиц, монолог, диалог, воображаемая ситуация, импровизация, обсуждение (Например, *диалог современного студента-музыканта с Моцартом*).

Ведущее место в процессе реализации модели формирования ПОИК занимает «диалог культур», дающий возможность выявить новые грани, проникнуть в ментальные сущности и мировоззренческие установки изучаемых лингвокультурных общностей. Приведем пример заданий в области межкультурной коммуникации:

Задание. *Дирижер и пианист Даниэль Баренбойм, почётный посланник мира ООН, был выдвинут в 2011 году на Нобелевскую премию мира за вклад по привлечению музыки к проблеме наступления мира на Ближнем Востоке.*

В чём конкретно заключался его вклад?

Поликультурность – качество, которое открывает прямой доступ студентам музыкальных специальностей к сокровищницам мировой культуры и образования, позволяет более глубоко понимать закономерности развития национальной и инонациональных культур, вести межкультурный диалог. Примером формирования умений межкультурного диалога, могут быть следующие задания:

Задание. *Подготовьте диспут, используйте различные аргументы. В каком случае были правы израильские музыканты: когда в течение полувека не исполняли произведения Вагнера, проповедовавшего идеи антисемитизма и был любимым композитором Гитлера, или когда отменили свой запрет, когда в 2011 году Израильский камерный оркестр под управлением Роберто Патерностро впервые сыграл произведения композитора на Байрейтском фестивале в Германии?*

Современная практика показывает, что эффективность стратегии межкультурного взаимодействия субъектов определённого информативно-профессионального пространства, в том числе музыкального, зависит не только от культурно-исторического опыта. Критериями культурной дифференциации социума могут выступать такие факторы, как национальность, конфессиональность, географическое пространство, а также все более влиятельный гендерный фактор. Для развития умений дифференцированных стратегий могут быть предложены следующие задания:

Задание. *Объясните: 1. Почему выступление участниц конкурса Евровидение-2009 еврейки Ахиноам Нини и арабки Миры Авад, исполнявших дуэтом песню «Должен быть другой путь», имело огромный общественный резонанс в мире; 2. Почему в связи с этим выступлением обе певицы подвергались опасности?*

Студенты выполняют задания, формирующие умения предотвращать межкультурные ошибки: собирают необходимую информацию до вступления в контакт с представителем определенной страны; развивают умение анализировать свои мысли и поступки с позиций стороннего наблюдателя.

Для полноценного осуществления межкультурной коммуникации на занятиях по иностранному языку студенты также выполняют задания, связанные с формированием и развитием таких качеств личности, как эмпатия; толерантность (преодоление страха грамматически и стилистически неправильной иноязычной речи; критические отношения к стереотипам; способность формировать «корректные» ожидания). Это такие формы обучающе-контролирующих заданий, как ролевая игра, импровизация, диалог (или полилог), выполнение творческих проектов.

Эффективной стратегией расширения способов и приемов межкультурной коммуникации студентов музыкальных специальностей является развитие контекстуального мышления, что требует выведения на первый план в процессе реализации модели формирования ПОИК формирование и развитие умений литературного перевода. При этом оценка результата учитывает не только лексические и синтаксические соответствия, но и творческую переработку текста с учетом функционального стиля, национально-специфических реалий, менталитета получателя информации и т.п.

В процессе формирования ПОИК большое внимание уделяется повышению уровня *общей культуры* студентов, чему способствует привлечение таких учебных дисциплин, как психология, история музыки/искусства, эстетика, а также профессионально-прикладная направленность занятий (чтение и обсуждение различных текстов; эвристические диалоги и задания; ролевые игры; моделирование ситуаций; метод творческих проектов; творческие упражнения) и внеаудиторных мероприятий (концертная, просветительская, переводческая деятельность). Формирование ПОИК студентов ориентировано на непрерывное *саморазвитие* в постоянно меняющихся условиях поликультурного мира:

- развитие общекультурных и профессиональных знаний;
- готовность прилагать данные знания и умения в учебной, профессиональной коммуникативной и творческой деятельности). Например:

Задание. Р. Шуман подчёркивал, что черпает свое воображение из окружающей действительности: «...на меня влияет все: люди, политика, литература... Все замечательное, что дает мне эпоха, я должен выразить в музыке» [3, 196]. Приведите примеры других музыкантов, которые считали широкий кругозор непременным атрибутом развития своего творчества.

Процесс формирования ПОИК студентов музыкальных специальностей опирается на такое важное качество музыканта, как *воображение*, чему способствуют различные коммуникативные задания, в том числе, интерактивные.

Задание. «Прочитайте текст и представьте себе, как бы вы поступили на месте героя; представьте себе, что вы – член жюри...; прослушайте музыкальное произведение и напишите, какие образы пришли вам на ум».

Для понимания и порождения иноязычного текста используется *контекст*, что требует привлечения категорий, связанных не только с языковым, но и с социальным, культурным, эмоциональным опытом студентов.

Задание. Приведите примеры отличий исполнения одного и того же произведения, если его исполняют: а) в разных веках; б) в разных стилях; в) на разных инструментах; г) музыканты разных национальностей / школ.

Формирование ПОИК способствует развитию у студентов такого качества, как *рефлексия*. В сознании обучающегося происходит развитие способности использовать несколько языковых систем в процессе коммуникации; расширение концептуальной картины мира; возрастание внутренней свободы; повышение творческой активности.

Задание. Вы пришли устраиваться на работу в международный оркестр/преподавателем в международное образовательное учреждение.

а) Составьте свое резюме в соответствии с направлением будущего места работы; б) четко аргументируйте, почему именно вы должны получить это место; в) укажите свои сильные стороны.

Таким образом, реализация модели предполагает учёт таких психолого-педагогических условий как:

- особенности профессиональной деятельности (знание общей и мировой музыкальной культуры, способность коммуникации в социокультурном пространстве, владение деятельностью просветителя, переводчика, организатора);
- профилирование содержания, форм, методов и средств обучения;
- национально-культурные особенности личности;
- особенности творческой личности;
- интегрированное и дифференцированное обучение иностранному языку и культуре.

Библиографический список

1. Борисова Е.Н. Психолого-педагогические особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих педагогов-музыкантов в профессиональном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 4(23): 135-139.
2. Петрушин В.И. *Музыкальная психология*: учебное пособие для вузов. Москва: Академический Проект; Трикта, 2008.
3. Бочкарев Л.Л. *Психология музыкальной деятельности*. Москва: Издательский дом «Классика-XXI», 2008.

References

1. Borisova E.N. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii buduschih pedagogov-muzыkantov v professional'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 4(23): 135-139.
2. Petrushin V.I. *Muzykal'naya psikhologiya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Akademicheskij Proekt; Triksta, 2008.
3. Bochkaev L.L. *Psihologiya muzykal'noj deyatel'nosti*. Moskva: Izdatel'skij dom «Klassika-XXI», 2008.

Статья поступила в редакцию 07.03.15

УДК 37.015.32

Sotnikova V.A., senior researcher, Stavropol Regional Institute of Education Development, Training and Retraining of Educators (Stavropol, Russia), E-mail: sotnikovaviktoria@mail.ru

PEDAGOGICAL MONITORING AS A METHOD OF QUALITY MANAGEMENT EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL. The paper describes current approaches to quality management education in the school-based assessment of conditions of readiness of educational institutions for the introduction of standards, objectives and guidelines for their development, the model of quality management education in the school, dedicated monitoring of staffing schools of Stavropol Krai, as the most important requirements for the development of standards. The author comes to the conclusion that the education quality management based on assessment of resources, the use of quantitative and qualitative characteristics and criteria allows solving complex tasks: to assess the state of the system, the quality of education it provides; to identify the strengths and weaknesses of the system and, consequently, identify development priorities, indicators and their target values.

Key words: quality management education, conditions of readiness of educational institutions, human resources

V.A. Сотникова, ст. науч. сотрудник Ставропольского краевого института развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Ставрополь, E-mail: sotnikovaviktoria@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК МЕТОД УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В работе описаны современные подходы управления качеством образования в школе на основе оценивания условий готовности образовательных организаций к введению стандартов, задачи и ориентиры их развития, представлена модель управления качеством образования в школе, выделен мониторинг кадрового обеспечения школ Ставропольского края, как важнейшего требования к освоению стандартов. Автор приходит к выводу, что управление качеством образования на основе оценивания ресурсов, использование количественных и качественных характеристик и критериев позволяет решить комплекс задач: оценить состояние системы, уровень качества образования, которое она обеспечивает; выявить сильные и слабые стороны системы и, соответственно, определить приоритеты развития, индикаторы и их целевые значения.

Ключевые слова: управление качеством образования, условия готовности образовательного учреждения, кадровые ресурсы

Качество образования занимает ведущую позицию на современном этапе развития системы как общего, так и профессионального образования в Российской Федерации. Л.П. Борисова, Р.Р. Магомедов, Н.Б. Ромаева подчеркивают, что приоритетом современного развития теории и практики управления качеством образования является отказ от традиционного подхода, при котором управление образовательным процессом осуществлялось по оценкам конечного результата [1]. Современный подход ориентирован на создание всеобщей системы управления качеством образования, предусматривающей регулирование процесса на основании оценивания его состояния по специально выделенным критериям качества для всех компонентов самого процесса, а также факторов, оказывающих влияние на конечный результат [2, с. 1 – 6]. Зачастую мониторинг качества

образовательной деятельности в школе рассматривается не с позиций целей управления, а как форма получения, передачи и накопления информации, что препятствует его использованию как инструмента управления качеством. Деятельность образовательного учреждения не может быть в полной мере эффективной без цельной многоаспектной системы отслеживания изменений качества ресурсов, которыми оно обладает [2, с. 31].

В течение ряда лет нами проводился мониторинг условий готовности общеобразовательных учреждений Ставропольского края к введению и освоению ФГОС НОО в период с 2011-2012 по 2014-2015 учебный год. На основании состояния ресурсов определяются соответствующие условия готовности для введения и освоения ФГОС НОО общеобразовательных учреждений Ставропольского края (Таблица 1).

Таблица 1

Ресурсы и их критерии оценивания, определяющие условия готовности образовательного учреждения к введению и освоению ФГОС НОО в общеобразовательных учреждениях Ставропольского края в период 2011-2015 гг.

Ресурсы	Критерии оценивания
Нормативно-правовое обеспечение	соответствие устава образовательного учреждения требованиям ФГОС НОО. Наличие основной образовательной программы, рабочих программ по предметам, локальных актов, регулирующих введение стандартов (положение о совете по введению ФГОС, общественный договор, договоры с учреждениями дополнительного образования и др.), назначение сотрудника, ответственного в образовательном учреждении за ведение, количество классов начальной школы, количество 1-х, 2-х, 3-х, 4-х классов, количество обучающихся в начальных классах, количество учителей начальных классов, реализующих основные общеобразовательные программы.
Финансово-экономическое сопровождение	наличие локальных актов, регламентирующих установление заработной платы педагогических и руководящих работников, заработная плата учителей 1-х, 2-х, 3-х, 4-х классов
Кадровые ресурсы	количество педагогических и руководящих работников, прошедших курсовую подготовку, социологический опрос удовлетворенности данными курсами, образовательный ценз педагогов внедряющих ФГОС НОО, уровень готовности педагога-психолога, логопеда, социального педагога и педагога по физической культуре к введению ФГОС НОО
Информационные ресурсы	уровень оснащенности библиотеки учебной и дополнительной литературой. Наличие медиатеки, локальной сети.
Материально-техническое сопровождение	количество учебных кабинетов, уровень их оснащенности, наличие помещений для реализации внеурочного компонента образования, оснащение рабочего места учителя и учеников начальных классов, использование электронных образовательных ресурсов общеобразовательным учреждением, сведения о наличии современной библиотеки в школе. информация о перечне оборудования в соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 4.10.2011г. №986 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части минимальной оснащенности учебного процесса и оборудования учебных помещений».
Программно-методическое обеспечение реализации (ООП НОО)	использование УМК в обязательной части ООП НОО, оценка учебно-методических комплектов в 1-х, 2-х, 3-х, 4-х классах, наличие инструментов для оценки планируемых результатов по ФГОС НОО в начальных классах
Внеурочная деятельность	сведения о количестве классов и численном составе учащихся 1-х, 2-х, 3-х, 4-х классов, охваченных внеурочной деятельностью, организационно-содержательное обеспечение внеурочной деятельности 1-х, 2-х, 3-х, 4-х классов, вариативность форм внеурочной деятельности учащихся начальных классов, реализуемых в образовательном учреждении
Психолого-педагогическое сопровождение ФГОС НОО в начальных классах	применение диагностических методик, личностные результаты
Здоровьесберегающая деятельность образовательного учреждения	здоровьесберегающая инфраструктура образовательного учреждения, оценка физического развития школьников начальных классов, оценка физической подготовленности школьников начальных классов, исследования их психологического благополучия
Родительская ответственность	социологический опрос удовлетворенности данным общеобразовательным учреждением

Одним из важнейших требований ФГОС НОО является требование к кадровому обеспечению образовательного процесса в начальной школе. В Ставропольском крае в 579 школах численный состав учителей начальных классов, реализующих ФГОС 1-х, 2-х, 3-х классов составляет – 3967 человек. Из них высшее профессиональное образование имеют 3038 человек (76,6%); с высшим педагогическим образованием – 2978 педагогов (75%); учителей со средним специальным образованием – 924 человека (23,3%), из них среднее педагогическое образование имеют 906 человек (22,8%); среднее (полное) общее образование у 5 педагогов (0,1%).

Квалификационную категорию имеют 73,6% педагогов, из них высшую – 39,4%, первую – 34,2%, не имеют категории 26,4% учителей. В ходе анализа данных выявлено, что наибольшее количество учителей 1-3-х классов, не имеющих категории, работают в Будённовском (48 человек), Изобильненском (46 человек), Кочубеевском (58 человек), Минераловодском (55 человек) районах, а также в г. Пятигорске (54 человека) и г. Ставрополе (169 человек).

Ниже среднекраевого уровня сложился показатель категориальности учителей в 10 районах края (город Ессентуки – 69,83%, Предгорный район – 69,82%, Ипатовский район – 68,70%, город Ставрополь – 64,86%, Красногвардейский район – 62,67%, Советский район – 61,40%, Кировский район – 60,91%). Из них самый низкий в Кочубеевском районе (58,27%), Левокумском районе (55,71%).

Состав учителей первых, вторых, третьих классов в возрасте от 35 до 55 лет – 70,3% от общего числа, молодыми специалистами являются 210 учителей (5,3%); учителей пенсионного возраста – 405 (10,2%), в возрасте от 25 до 35 лет (14,1%) – 561 учитель.

По стажу работы учительский состав первых, вторых, третьих классов распределился следующим образом: со стажем свыше 20 лет – 2316 человек, что составляет 58,3%, т.е. большую часть учителей; стаж работы от 5 до 20 лет имеет 30,7% учителей (1219 человек); менее всего – со стажем работы от 3 до 5 лет – 166 человек (4,1%) и до 3-х лет – 266 человек (6,7%).

Для организации и проведения внеурочной работы в 1-4-х классах привлечено 503 педагога дополнительного образования, при этом среди педагогов дополнительного образования нет работников, имеющих полную занятость в школах.

Наибольшее количество педагогов дополнительного образования для реализации ФГОС НОО привлечено в Минераловодском, Георгиевском, Ипатовском, Изобильненском районах, а также в г. Ставрополе и г. Пятигорске, а наименьшее количество педагогов дополнительного образования – в Новоселицком, Степновском, Туркменском, Нефтекумском районах и в г. Лермонтове; отсутствуют педагоги дополнительного образования в Арзгирском и Благодарненском районах. Высшую квалификационную категорию имеют 145 педагогов дополнительного образования, что составляет 28,8%; большая часть педагогов имеет

первую категорию – 224 человека (44,5%); не имеют категории 134 человека (26,6%).

Большинство педагогов имеют высшее образование – 370 человек (73,5%), из них высшее педагогическое образование у 351 педагога (94,9%); среднее специальное образование у 129 человек (25,6%), из них педагогическое образование имеют 100 человек; не имеют образования 4 человека (0,8%).

Данные о возрасте педагогических работников дополнительного образования показали следующее: в возрасте от 35 до 55 лет – 306 человек (60,8%), 111 человек в возрасте от 25 до 35 лет (22%), 67 человек пенсионного возраста (13,3%) и до 25 лет – 29 человек (5,8%).

Педагоги дополнительного образования в Ставропольском крае в основном имеют стаж от 5 до 20 лет – 243 человека (48,3%), стаж свыше 20-ти лет у 185 педагогов (36,8%). Молодых специалистов (стаж до 3-х лет) и педагогов дополнительного образования со стажем от 3-х до 5 лет примерно одинаковое количество – 36 (7,1%) и 39 (7,7%). В Ставропольском крае нет вакансий на должность педагога дополнительного образования.

Таким образом, не все учителя и другие педагогические работники имеют образование и квалификационную категорию, соответствующие требованиям ФГОС НОО, что может отрицательно сказаться на качестве образовательной услуги.

Анализ информации о состоянии педагогических кадров 579 образовательных организаций Ставропольского края, реализующих общеобразовательные программы, по итогам мониторинга введения федерального образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) показал следующее:

1. В 2013-2014 учебном году в общеобразовательных учреждениях Ставропольского края продолжен переход обучающихся на ФГОС НОО.

2. К достоинствам региональной кадровой политики следует отнести высокий образовательный ценз педагогических работников общеобразовательных учреждений (75,4%), востребованный темп подготовки педагогических кадров к поэтапному введению ФГОС НОО (99,8%).

Цель данного педагогического мониторинга – оперативно выявлять все качественные изменения условий, происходящие в общеобразовательных учреждениях края образования. В рамках гуманистической парадигмы образования важно, чтобы в принятии решений принимали участие все участники образовательного процесса [3]. Управление качеством образования на основе оценивания ресурсов, использование количественных и качественных характеристик и критериев позволяет решить комплекс задач: оценить состояние системы, уровень качества образования, которое она обеспечивает; выявить сильные и слабые стороны системы и определить приоритеты развития, индикаторы и их целевые значения; выявить факторы и условия, которые определяют сложившийся уровень качества образования и на этой основе выбрать необходимые управленческие действия для повышения качества образования.

Библиографический список

1. Борисова Л.П., Ромаева Н.Б., Магомедов Р.Р. Модель диагностики качества обучения студентов в системе профессионального образования. *Вестник Адыгейского университета*. 2009; 4: 15 – 20.
2. Бахмутский А.Е. Мониторинг школьного образования. Москва: Изд-во МИОО, 2004.
3. Ромаева Н.Б. *Развитие гуманистической педагогики России (середина XIX – XX вв.)*: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Пятигорск: ПГЛУ, 2004.

References

1. Borisova L.P., Romaeva N.B., Magomedov R.R. Model' diagnostiki kachestva obucheniya studentov v sisteme professional'nogo obrazovaniya. *Vestnik Adygejskogo universiteta*. 2009; 4: 15 – 20.
2. Bahmutskij A.E. Monitoring shkol'nogo obrazovaniya. Moskva: Izd-vo MIOO, 2004.
3. Romaeva N.B. *Razvitiye gumanisticheskoy pedagogiki Rossii (seredina XIX – XX vv.)*: avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Pyatigorsk: PGLU, 2004.

Статья поступила в редакцию 02.03.15

УДК 378

Taran V.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Training, South Federal University (Taganrog, Russia), E-mail: Denwer.86@mail.ru

Shcherbina V.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Training, South Federal University (Taganrog, Russia), E-mail: Denwer.86@mail.ru

THE ASSESSMENT OF PHYSICAL CONDITIONS IN PHYSICAL EDUCATION. In the paper the analysis of measuring methods and state of health evolution is carried out. In connection with the problem of survival of both the individual and society as a whole there is a problem of quantitative health measuring. The authors present some relevant mathematical formulae. The authors also offer a complex index of health condition of a person. The developed program allows determining the influence of various factors on the human body and adjust the healing process. Technology to quantify the efficiency of the process of physical education, healing techniques, and the health will allow: to measure and assess the state of health of every individual; to monitor the level of health and the impact that various factors; evaluate the impact of different technologies and methods of physical education on the health status of the individual.

Key words: health, indices of health, complex index of parameters, characteristics.

В.А. Таран, канд. пед. наук., доц. кафедры физвоспитания, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог, E-mail: Denwer.86@mail.ru

В.А. Щербина, канд. пед. наук., доц. каф. физвоспитания ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог, E-mail: Denwer.86@mail.ru

ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ

Приводится анализ методов измерения и оценки состояния здоровья. В связи с проблемой выживания как человека, так и общества в целом ставится задача количественного измерения здоровья. Представлен соответствующий математический аппарат, предлагается комплексный показатель состояния здоровья. Разработанная программа позволяет определить влияние различных факторов на организм человека, а также корректировать процесс оздоровления. Технология количественной оценки эффективности процесса физического воспитания, методик оздоровления и самого здоровья позволит: измерять и оценивать состояние здоровья каждого индивида; контролировать уровень здоровья и влияния на него различных факторов; оценивать влияние различных технологий и методик физического воспитания на состояние здоровья индивида.

Ключевые слова: здоровье, показатели здоровья, комплексный показатель здоровья, параметры, критерии.

В процессе физического воспитания и подготовки спортсменов по различным видам спорта немаловажным обстоятельством является регулярный контроль состояния здоровья. Состояние здоровья на каком-либо этапе жизни человека и его оценка могут варьироваться в широком диапазоне адаптивных реакций вплоть до компенсированной и декомпенсированной дезадаптации. Здоровье является сложной категорией и представляет собой результат взаимодействия индивида и окружающей среды (условия его существования, тренировки, ведущие мотивы его жизнедеятельности и мироощущение в целом). Физическое и психическое здоровье необходимо рассматривать в динамике. В современном обществе сложилось противоречие между накопленным научно-технологическим и теоретическим потенциалом физической культуры и уровнем его освоения отдельными людьми. Необходимо рассматривать здоровье человека как самостоятельную социально-медицинскую категорию, которой можно управлять и сущность которой может быть количественно и качественно охарактеризована определенными критериями.

Традиционные методы оценки здоровья человека основываются преимущественно на качественных характеристиках духовного, физического и социального благополучия, а в качестве средств для такой оценки используются, главным образом, различные модификации анкет. Количественное измерение здоровья возможно при решении следующих задач: выявление наиболее профессионально значимых качеств и свойств организма, обеспечивающих оптимальное функционирование каждого из компонентов деятельности человека, а также набор соответствующих тестов из различных областей для их количественного измерения и оценки; разработка математического аппарата обработки обширной информации (её объективной и субъективной составляющих) по результатам комплексного тестирования измеряемых качеств и свойств организма. Создание соответствующего математического аппарата является основной и достаточно сложной проблемой. Прежде всего, это разнородность информации, поступающей в результате тестирования. Часть информации носит объективный характер (результаты измерения соответствующими приборами), а часть – субъективный характер (результаты тестов, представленные, например, по 3 – или 4 – балльной шкале). Нахождение интегральной характеристики возможно путем использования теории нечетких множеств и метода лингвистической переменной [1]. Рассмотрим в сокращённом виде технологию интегральной (количественной) оценки здоровья. Под комплексным показателем здоровья Z понимается числовая безразмерная неотрицательная величина, изменяющаяся в диапазоне $[0; 1]$ и принимающая значения:

1 – у абсолютно здорового, тренированного среднестатистического человека, систематически занимающегося физкультурой и спортом;

0,5 – у практически здорового нетренированного среднестатистического человека, не занимающегося физкультурой и спортом;

0 – у нездорового человека, находящегося на грани риска.

Показатель здоровья – составной показатель, являющийся функцией ряда параметров, прямо или косвенно определяющих здоровье человека. При необходимости возможно использование другой шкалы (например, пятибалльной или стобалльной). Переход к другой шкале производится путем умножения показателя здоровья на постоянную величину. Исходные параметры, определяющие здоровье, могут быть подразделены: на глобальные и локальные – по степени влияния на общее состояние здоровья; на объективные и субъективные – по характеру информации, их определяющей.

Глобальными мы будем называть параметры $X = (X_1, X_2, \dots, X_n)$, выход которых за определённые границы приводит к полной потере здоровья. Выход за границы одного локального показателя приводит к частичной потере здоровья. Глобальными могут быть как простые, так и комплексные параметры, зависящие от нескольких локальных параметров:

$$X_i = X_i(X_{1i}, X_{2i}, \dots, X_{mi}).$$

Для определения показателя состояния здоровья необходимы следующие исходные данные:

- перечень глобальных и локальных параметров, определяющих показатель здоровья;
- локальные параметры, объединённые в группы, каждой из которых должен быть сопоставлен комплексный глобальный параметр. Каждому из локальных параметров должен быть присвоен весовой коэффициент, определяющий вклад локального параметра в комплексный глобальный параметр;
- для субъективных параметров, определяемых по лингвистической шкале (например, «хорошо», «удовлетворительно», «сильные боли», «незначительные нарушения сна» и т.п.), должны быть заданы списки их лингвистических значений, а также соответствующие им числовые значения в диапазоне $[0; 1]$;
- для каждого объективного параметра (локального x и глобального X) должны быть заданы 3 значения (на уровнях 1; 0,5; 0).

Поскольку разные параметры измеряются по различным шкалам в разных единицах и изменяются в различных диапазонах, целесообразно привести их к однотипным безразмерным нормированным переменным (глобальным Y и локальным y) путем операции нормирования.

Критерии. Целью вычисления критериев являются ограничения параметров в диапазоне $[0; 1]$. Критерии K_j являются нелинейными гладкими функциями нормированных параметров. Критерии принимают значения:

0 – при нулевом или отрицательных значениях приведенного параметра;

0,5 – при значении приведенного параметра, равном 0,5;

1 – при значениях приведенного параметра, равных или превышающих 1.

Как и параметры, определяющие состояние здоровья, критерии могут быть локальными и глобальными. Итоговый показатель здоровья вычисляется как функция от глобальных критериев. Для субъективных параметров критерии совпадают с их числовыми значениями, измеренными по числовой шкале в диапазоне [0; 1]. Критерии вычисляются по нормированным значениям параметров путем нелинейного преобразования:

для глобальных критериев

$$K_i = \begin{cases} \left(\frac{1 - \cos \pi Y_i}{2}\right)^{m_i} & \text{при } Y_i < 0, \\ \left(\frac{1 - \cos \pi Y_i}{2}\right)^{m_i} & \text{при } 0 \leq Y_i \leq 1, \\ 1 & \text{при } Y_i > 1; \end{cases} \quad (1)$$

– для локальных критериев

$$K_i = \begin{cases} \left(\frac{1 - \cos \pi y_i}{2}\right)^{m_i} & \text{при } y_i < 0, \\ \left(\frac{1 - \cos \pi y_i}{2}\right)^{m_i} & \text{при } 0 \leq y_i \leq 1, \\ 1 & \text{при } y_i > 1. \end{cases} \quad (2)$$

Параметр m_i определяется из условия:

$$m_i = \left(1 - \frac{\ln(1 - \pi Y_i^{(0.5)})}{\ln 2}\right)^{-1} = (1 - 0,693 \ln(1 - \pi Y_i^{(0.5)}))^{-1}.$$

– для глобальных критериев (3);

$$m_i = \left(1 - \frac{\ln(1 - \pi y_i^{(0.5)})}{\ln 2}\right)^{-1} = (1 - 0,693 \ln(1 - \pi y_i^{(0.5)}))^{-1}$$

– для локальных критериев (4)

Для каждой группы локальных критериев определяется глобальный критерий путем линейной свертки:

$$K_i = b_{i0} + \sum_{j=1}^{M_i} b_{ij} k_{ij}, \quad (5)$$

Библиографический список

1. Глушенко А.А., Таран В.А. *Инструментальное обеспечение процесса физического воспитания*. Москва: МПА-ПРЕСС, 2004; Ч II.

References

1. Glushenko A.A., Taran V.A. *Instrumental'noe obespechenie processa fizicheskogo vospitaniya*. Moskva: MPA-PRESS, 2004; Ch II.

Статья поступила в редакцию 12.02.15

УДК 378

Ustinova L.G., Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, police colonel, Head of Department of Common Law Disciplines, Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation, Stavropol Branch (Stavropol, Russia), E-mail: Larisa151@inbox.ru

Sultanova M.V., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, police colonel, Department of Common Law Disciplines, Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation, Stavropol Branch (Stavropol, Russia), E-mail: Larisa151@inbox.ru

THE FORMATION OF THE INTEREST OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERIOR TO THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL DISCIPLINES CYCLE.

The article considers the problem of the formation of interest of students of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs to the development of professional disciplines cycle. The authors distinguish the following methods of involving and holding the interest of cadets to their professional studies, using their own experience in teaching: techniques of presentation, i.e., the use of visual materials; specifying transition from abstract, theoretical reasoning of concrete events, taken from life, practice, and educational technologies of personification, mentioning the names of specific regions, organizations, appeal to the personal experience of the cadets, a personal appeal to someone in the students' audience; sharing invitation of students to find answers to questions; techniques for creation of problem situations; solve practical problems and others.

Key words: students of higher educational institutions of Ministry of Internal Affairs; interest, methods and techniques of causing and holding interest of cadets.

Л.Г. Устинова, канд. соц. наук, доц., полковник полиции, начальник каф. общеправовых дисциплин, ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: Larisa151@inbox.ru

где b_{ij} – весовые коэффициенты, определяющие вклад каждого из M_i локальных критериев i -й группы в глобальный критерий K_i ;

b_{i0} – значение глобального критерия K_i при нулевых значениях всех критериев i -й группы.

Сумма всех весовых коэффициентов критериев, принадлежащих к одной группе, должна быть равна 1:

$$\forall i: \sum_{j=0} b_{ij} k_{ij} = 1.$$

Определение комплексного показателя состояния здоровья. Комплексный показатель здоровья представляет собой функцию всех глобальных критериев. Функция обладает следующими свойствами:

1. Комплексный показатель здоровья принимает значение 1 в том и только том случае, если значения всех глобальных критериев равны 1.

2. Комплексный показатель принимает значение 0 в том случае, если значение хотя бы одного локального критерия равно 0.

3. Если значение одного из критериев приближается к нулю, комплексный показатель здоровья определяется в основном этим критерием.

4. Уменьшение критерия, имеющего исходное малое значение, может быть скомпенсировано большим увеличением критерия, имеющего исходное большое значение.

5. Наиболее подходящей, по нашему мнению, функцией комплексного показателя здоровья является функция вида

$$Z = \left(\frac{N}{\sum_{i=1}^N K_i^M}\right)^{\frac{1}{M}}, \quad (6)$$

где N – число глобальных критериев.

Технология количественной оценки эффективности процесса физического воспитания, методик оздоровления и самого здоровья позволит: измерять и оценивать состояние здоровья каждого индивида; контролировать уровень здоровья и влияния на него различных факторов; оценивать влияние различных технологий и методик физического воспитания на состояние здоровья учащихся.

М.В. Султанова, канд. филос. наук, полковник полиции, доц. каф. общеправовых дисциплин ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: Larisa151@inbox.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА КУРСАНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД К ОСВОЕНИЮ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА

В статье рассматривается проблема формирования интереса курсантов высших учебных учреждений МВД к освоению дисциплин профессионального цикла. Авторы выделяют следующие методические приёмы привлечения и удержания интереса курсантской аудитории: приёмы наглядности, т.е. показа; конкретизации – перехода от абстрактных, теоретических рассуждений к конкретным событиям, почерпнутым из жизни, практики; приёмы персонификации – упоминания фамилий, конкретных регионов, организаций, обращение к личному опыту курсантов, персональные обращения к кому-нибудь в аудитории; приёмы соучастия – приглашения обучающихся к совместному поиску ответов на вопросы; приёмы создания проблемной ситуации; решения практических задач и другие.

Ключевые слова: курсанты высших учебных учреждений МВД; интерес, методы и приёмы возбуждения и удержания интереса курсантской аудитории.

Образовательный процесс в высших учебных заведениях МВД России характеризуется широким использованием современных технологий, таких активных форм организации учебного процесса, как организационно-деятельностное и проблемное обучение; проведение учебных занятий нетрадиционных видов, учений, игровых и тренинговых процедур, анализа конкретных ситуаций; соответствующего методического, информационного и технического обеспечения. Образовательная среда вуза МВД России характеризуется широким использованием средств-носителей новых информационных технологий (медиабиблиотека, технологии дистанционного обучения и т.д.), а также пакетов прикладных программ, предназначенных для контроля (самоконтроля) уровня овладения учебным материалом. С целью обеспечить наглядное представление учебного материала применяются различные презентации, созданные в средах MS PowerPoint, Macromedia Flash и др., электронные учебники, учебные видеofilмы.

Как отмечает Г.И. Боинчану [1], развитие требований к специалисту органов внутренних дел идёт в четырех взаимосвязанных направлениях.

Во-первых, в современных условиях важным становится повышение компетентности специалиста (он должен все больше знать и уметь).

Во-вторых, подготовка специалиста должна вестись таким образом, чтобы на базе полученного образования он имел возможность при необходимости овладеть новой специализацией.

В-третьих, все большее значение приобретает совершенствование его личностных качеств.

В-четвертых, требования к специалисту изменяются в связи с тем, что постоянно идёт процесс интеграции и дифференциации различных видов человеческой деятельности, т.е., с одной стороны, все большее значение приобретает овладение в процессе подготовки тем общим, инвариантным, что характерно для различных видов деятельности, а с другой – эти требования все больше дифференцируются в зависимости от особенностей той или иной деятельности.

Соблюдение данных требований становится движущей силой, позволяющей преобразовать деятельность учебного заведения МВД России из функционирующей в развивающую категорию. В то же время становится очевидно, что все преобразования невозможны без искренней заинтересованности в учебном процессе и в получении знаний со стороны курсантов.

Давно известно, что учебный материал не может быть усвоен хорошо, если он не интересен. Интерес мобилизует возможности, обеспечивает внимание, – и лучшее понимание и запоминание. То, что делается с интересом, делается вдвойне успешно. Идея интересной школы – одна из идей в развитии мировой педагогики. Особенно это актуально для вузов и в, частности, таких специализированных, как вузы системы МВД.

Интерес – положительное познавательное-эмоциональное отношение человека к новому, неизвестному, сопровождающееся стремлением разобраться в нем. Он может быть поверхностным (любопытство, реакция на новое, наглядное, яркое; как качество он присущ малообразованным, интеллектуально и духовно слаб развитым людям) и глубинным (пытливостью, интерес к содержанию, пониманию, причинам, идеям, доказательствам), неустойчивым, ситуативным и устойчивым, личностным (качеством человека). Общая психолого-педагогическая стратегия его развития у курсантов: от поверхностного, ситуативного – к

содержательному, глубинному познавательному интересу, а от него – к интеллектуальной потребности, профессиональному интересу как качеств личности юриста. В этой связи задача преподавателя об интересном проведении занятия не абстракция, а необходимость, проявление профессионализма, одно из исходных условий успешности обучения в целом.

Согласно А.М. Столяренко [2], в *технологии обеспечения интереса курсантов на занятии* можно выделить ряд особенностей.

Необходимо постоянное и *выраженное проявление интереса самого преподавателя к занятию, увлеченности им*. Если от него веет скукой, то почему должно быть интересно курсантам?

Курсанту, как любому обучающемуся, интересно всегда то, что имеет для него значение. Поэтому постоянное *раскрытие курсантам значения изучаемого*: в начале занятия, при переходе к изучению очередного основного вопроса плана темы, при изложении отдельных положений и советов. Не ограничиваться словами – «это важно», «это очень важно». Понимание важности слушателями достигается разъяснениями, что это даёт студенту, для чего требуется в предстоящей жизни и практической работе, как повлияет на успех и оградит от промахов, ошибок и неприятностей. Хорошо бы чаще иллюстрировать разъяснения примерами из практики (положительными и отрицательными), ссылаться на опыт, рассуждать от противного. Например, очень помогает заинтересовать курсантов академии МВД при изучении специальных дисциплин следующая фраза:

«Предположим, решая профессиональную задачу, вы пренебрегли этим, забыли, не учли. Давайте посмотрим, к чему это приведёт...».

При отборе и раскрытии содержания темы необходимо учитывать, что вызывает интерес курсантов:

- актуальность темы и её содержания, её новизна;
- недопустимость сведения содержания к элементарным основам, из которых не найти ответа на трудные вопросы профессиональной деятельности; включение в содержание таких вопросов, замалчивание или уход от них;
- строгое подчинение отобранного материала теме и целям занятия, его четкое структурирование, логика изложения;
- глубина и интересность раскрытия содержания, обоснованность и доказательность, постоянная связь с практикой;
- смелость и самостоятельность суждений преподавателя, а не трусливая уклончивость при вопросах курсантов.

Следует активно пользоваться психологически обоснованными и проверенными педагогической практикой методическими приёмами возбуждения и удержания интереса курсантской аудитории:

- приёмами наглядности, т.е. показа;
- приёмами конкретизации – перехода от абстрактных, теоретических рассуждений к конкретным событиям, почерпнутым из жизни, практики;
- приёмами персонификации – упоминания фамилий, конкретных регионов, организаций, обращение к личному опыту курсантов, персональные обращения к кому-нибудь в аудитории;
- приёмами соучастия – приглашения обучающихся к совместному поиску ответов на вопросы («давайте подумаем...», «как вы считаете?»), предложение им мысленно превратить

ся в участника определенного события («представьте, что вы находитесь...»), «поставьте себя на место потерпевшего и подумайте...»), яркое раскрытие чьих-то или собственных впечатлений и переживаний и т.п.;

- приемами создания проблемной ситуации;
- приемами включения курсантов в решение практических задач;

- приемами активизации самостоятельности и творчества.

Большинству людей всегда интереснее самому разобраться, придумать, решить, сделать что-то, а не по указке других. Нужно поощрять курсантов к самостоятельным и творческим прояв-

лениям и ценить выражение ими собственного мнения, предлагая одновременно обосновать его, тактично подправлять ошибки и неточности, давая возможность на опыте в учебных условиях оценить правильность своей точки зрения [3; 4].

Таким образом, изменение функции преподавателя и его роли в образовательном процессе высших учебных учреждений системы МВД России неизбежно. Преподавателю следует повышать интерес курсантов и управлять их познавательными действиями, что позволяет, с одной стороны, повысить уровень усвоения обучаемыми учебного материала, с другой – научить их мыслить и действовать креативно.

Библиографический список

1. Боинчану Г.И. Инновационная компетентность преподавателей учебных заведений системы МВД в условиях реформирования структуры профессионального образования. *Известия БГАРФ*. 2014; 4 (30).
2. *Юридическая педагогика*. Под ред. проф. В.Я. Кикоты, проф. А.М. Столяренко. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2004.
3. Устинова Л.Г. Применение комплексного подхода в процессе организации воспитания коллектива сотрудников ОВД. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 2 (45): 27-28.
4. Султанова М.В. Оптимизация технологии педагогического общения сотрудников ОВД. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 61- 63.

References

1. Boinchanu G.I. Innovacionnaya kompetentnost' prepodavatelej uchebnyh zavedenij sistemy MVD v usloviyah reformirovaniya struktury professional'nogo obrazovaniya. *Izvestiya BGARF*. 2014; 4 (30).
2. *Yuridicheskaya pedagogika*. Pod red. prof. V.Ya. Kikoty, prof. A.M. Stolyarenko. Moskva: YuNITI-DANA, Zakon i pravo, 2004.
3. Ustinova L.G. Primenenie kompleksnogo podhoda v processe organizacii vospitaniya kolektiva sotrudnikov OVD. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 2 (45): 27-28.
4. Sultanova M.V. Optimizaciya tehnologii pedagogicheskogo obscheniya sotrudnikov OVD. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 61- 63.

Статья поступила в редакцию 11.02.15

УДК 378.2

Elmurzayeva M.E., assisting teacher, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: madina7777@list.ru

Ahmadova Z.A., senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timur.60@mail.ru

ELECTIVE DISCIPLINE “MEANS OF E-LEARNING IN TRAINING OF BACHELORS” IN FORMING OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS ON PROFILE SPECIALIZATION OF “APPLIED MATHEMATICS AND COMPUTER SCIENCE”. In the paper the authors describe and distinguish particular contents features and the structure of the discipline that is taught on the basis of elective educational course – “Means of e-learning in training of bachelors” in the process of forming research-oriented competence among future bachelors, whose major is “Applied Mathematics and Computer Science”. Within this discipline the authors of the work explore themes that greatly facilitate the study of the subsequent disciplines in undergraduate and graduate profile of “Applied Mathematics and Computer Science”. The author’s major attention in the course of the research is given to these topics: “Electronic educational environment of a university; the implementation of the technology of “Virtual reality” in education”; “Examination and certification of educational products, functioning on the basis of information and communication technologies”.

Key words: future bachelor, a profile is “Applied mathematics and informatics”, discipline on a choice, facilities of e-learning, research competence.

М.Э. Эльмурзаева, ассистент ФГБОУ ВПО «Чеченский государственный университет», г. Грозный,

E-mail: madina7777@list.ru

З.А. Ахмедова, доцент ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала,

E-mail: timur.60@mail.ru

ДИСЦИПЛИНА ПО ВЫБОРУ «СРЕДСТВА ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ» В ФОРМИРОВАНИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЮ «ПРИКЛАДНАЯ МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА»

В работе описаны структура и содержание дисциплины по выбору «Средства электронного обучения в подготовке бакалавров» в формировании научно-исследовательской компетентности будущих бакалавры по профилю «Прикладная математика и информатика». В рамках данной дисциплины изучаются темы, которые существенно облегчают изучение последующих дисциплин в бакалавриате и в магистратуре профиля «Прикладная математика и информатика». Большое внимание в спецкурсе уделяется актуальным темам «Электронная образовательная среда вуза. Реализация возможностей технологии “Виртуальная реальность” в образовании», «Экспертиза и сертификация педагогической продукции, функционирующей на базе информационных и коммуникационных технологий».

Ключевые слова: бакалавр, профиль «Прикладная математика и информатика», дисциплина по выбору, средства электронного обучения, научно-исследовательская компетентность

Формирование научно-исследовательской компетентности, как одно из основных составляющих профессиональной компетентности будущего бакалавра по профилю «Прикладная математика и информатика», становится одной из важных задач современного образования. Необходимость овладения студентами бакалавриата научно-исследовательскими компетенциями обусловлена характером профессиональной деятельности современного специалиста-бакалавра.

По мнению М.Б. Шашкина и А.В. Багачук [1], исследовательская компетентность представляет из себя интегративную характеристику личности, предполагающую владение методологическими знаниями, технологией исследовательской деятельности, признание их ценности и готовность к их использованию в профессиональной деятельности.

Под научно-исследовательской компетентностью бакалавра по профилю «Прикладная математика и информатика» нами понимается интегральное качество личности, выражающееся в готовности и способности к самостоятельному решению научно-исследовательских и творческих задач в области прикладной математики и информатики, владение технологией научно-исследовательской деятельности, признании ценности исследовательских умений и готовности их использования в профессиональной деятельности.

Аналитические и научно-исследовательские компетенции бакалавра в ФГОС объединены, и, к сожалению, собственно научно-исследовательским компетенциям не уделяется особое внимание. Бакалавр прикладной математики и информатики способен: собрать, проанализировать и обработать данные, необходимые для решения профессиональных задач; выбрать инструментальные средства для обработки данных в соответствии с поставленной задачей, проанализировать результаты расчётов и обосновать полученные выводы; используя отечественные и зарубежные источники информации, собрать необходимые данные, проанализировать их и подготовить информационный обзор и аналитический отчёт; использовать для решения аналитических и исследовательских задач современные средства ИКТ.

Развитие научно-исследовательской компетенции в бакалавриате, в первую очередь, возлагается на цикл естественно-математических и профессиональных дисциплин. Подготовка будущего бакалавра подразумевает не только вооружение знаниями учебных дисциплин и развитие его профессиональных качеств, но и формирование умений анализировать педагогический процесс, поиска и планирования новых подходов к обучению, развитие его творческих способностей. Ученые-педагоги утверждают, что применение средств информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе позволяет повысить качество сопровождения научных исследований студентов и обеспечить доступ к образовательным ресурсам. Современные средства ИКТ позволяют по-новому решать проблемы организации образовательного пространства в высшей школе. Под средствами ИКТ понимаются программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможности доступа к информационным ресурсам образовательных Интернет-порталов [2; 3].

В настоящее время возникла необходимость сформировать принципы педагогики, адекватные жизни в постиндустриальном обществе.

Научно-педагогическая общественность ощущает явную потребность в новой педагогике; на это обращают внимание А.М. Новиков, В.И. Солдаткин, В.П. Тихомиров, В.Д. Щадриков и другие эксперты в данной области [4]. Такими возможностями обладают средства электронного обучения, которые позволяют

осуществлять интерактивное взаимодействие преподавателей и студентов. E-Learning – электронное обучение как модель образования в современном российском обществе уже завоевало определенные позиции. Однако говорить о повсеместности применения новых образовательных технологий в контексте e-Learning не приходится. Для решения некоторых проблем, связанных с электронным обучением в подготовке будущих бакалавров, нами разработана и апробируется в учебном процессе Чеченского государственного университета и Дагестанского государственного педагогического университета дисциплина по выбору «Средства электронного обучения в подготовке бакалавров». Её цель: формирование у бакалавров по профилю «Прикладная математика и информатика» системы знаний, умений и навыков в области средств электронного обучения.

Данная дисциплина относится к блоку ДВ.2 «Дисциплины по выбору» учебного плана бакалавриата по профилю «Прикладная математика и информатика». Для её изучения необходимы знания, умения и навыки, приобретенные студентами бакалавриата при изучении дисциплин «Педагогика» и «Психология» базовой части профессионального цикла направления подготовки «Педагогическое образование», дисциплин «Информатика», «Информационные технологии в профессиональной деятельности». Знания, полученные при изучении дисциплины по выбору «Средства электронного обучения в подготовке бакалавров» необходимы для изучения других дисциплин в бакалавриате и в магистратуре (профиль «Прикладная математика и информатика»).

Нами разработано содержание дисциплины по выбору, включающее темы:

1. Педагогика в информационном обществе, или электронная педагогика. Преимущества и проблемы электронного обучения в вузе. Сравнительная характеристика основных компонентов традиционной педагогической науки и педагогической науки в условиях информатизации образования.
2. Дистанционные образовательные технологии. Образовательные социальные сети. Мобильное обучение.
3. Формы представления учебных материалов для изучения в электронной информационно-образовательной среде. Валеология электронного обучения и Интернет-безопасность.
4. Обеспечение качества электронного обучения и его оценка. Нормативно-правовое обеспечение электронного обучения.
5. Экспертиза и сертификация педагогической продукции, функционирующей на базе информационных и коммуникационных технологий.
6. Электронная образовательная среда вуза. Реализация возможностей технологии «Виртуальная реальность» в образовании.

Данный курс по выбору является одной из составляющей программно-методического обеспечения процесса формирования научно-исследовательской компетентности будущего бакалавра по профилю «Прикладная математика и информатика» средствами электронного обучения.

В процессе обучения дисциплине по выбору для развития научно-исследовательской компетентности студентов бакалавриата используются: проблемный метод изложения лекционного и практического материала; частично-поисковые методы (написание реферата, обзорных работ, эссе); исследовательский метод (самостоятельная постановка целей и задач своей работы, глубокий анализ условий задачи, выделение основных проблем и выдвижение гипотез, прогнозирование и анализ результатов). В этом же процессе можно использовать следующие формы обучения: лекция (мотивационная, проблемная, развивающая); практические занятия (задачи, направленные на формирование исследовательских умений, усиление познавательной активности); самостоятельная работа (подготовка статьи для участия в конференции).

Библиографический список

1. Шашкин М.Б., Багачук А.В. *Формирование исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода*. Красноярск, 2006.
2. Шахназарова П.Т., Везиров Т.Г. Некоторые аспекты профессиональной подготовки бакалавров по профилю «Музыка и мировая художественная культура» с использованием интерактивных средств обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 3 (40): 102-104.
3. Шихмурзаева А.Б., Везиров Т.Г. Электронные образовательные ресурсы в развитии ИКТ-компетентности будущих бакалавров педагогического образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6: 122-123.
4. Игропуло И.Ф., Семина И.С., Сорокопуд Ю.В., Шаповалов В.К. Проектирование магистерской программы по направлению «Педагогическое образование» в контексте методологии TUNING. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 26-28.

References

1. Shashkin M.B., Bagachuk A.V. *Formirovanie issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyah realizacii kompetentnostnogo podhoda*. Krasnoyarsk, 2006.
2. Shahnazarova P.T., Vezirov T.G. Nekotorye aspekty professional'noj podgotovki bakalavrov po profilyu «Muzyka i mirovaya hudozhestvennaya kul'tura» s ispol'zovaniem interaktivnyh sredstv obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 3 (40): 102-104.
3. Shihmurzaeva A.B., Vezirov T.G. Elektronnye obrazovatel'nye resursy v razvitii IKT-kompetentnosti buduschih bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6: 122-123.
4. Iropulo I.F., Semina I.S., Sorokopud Yu.V., Shapovalov V.K. Proektirovanie masterskoj programmy po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie» v kontekste metodologii TUNING. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 26-28.

Статья поступила в редакцию 06.02.15

УДК 371

Pirmagomedova E.A., Cand. of Sciences (Psychology), teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Derbent, Russia), E-mail: gadjiev82@mail.ru

Nagieva A.T., Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Derbent, Russia), E-mail: gadjiev82@mail.ru

Suleymanova G.K., assistant teacher, Department of Physical Training, Branch of Dagestan State Pedagogical University (Derbent, Russia), E-mail: gadjiev82@mail.ru

THE FORMATION OF SELF-ESTEEM OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE AND FACTORS AFFECTING ITS DEVELOPMENT. The article is of great interest in theoretical and practical research of the category of "self" and factors of formation of psychological consciousness of children of primary school age in the study of the formation of self-esteem. The authors of the research paper mark the most favorable conditions for the development of positive self-evaluation, including the emotional involvement of parents in a child's life, that do not hinder the development of his self-dependence. The authors show how the following basic concepts relate to each other: "self-esteem", "self-assessment", "frustration", "identity", "the assessment of one's achievements", "the emergence and influence of reflections", "adequate self-esteem", "inadequate self-esteem", which are considered in the framework of the general theory of the development of self-esteem and psycho-pedagogical research.

Key words: formation of self-esteem, personal development, adequate self-esteem, inadequate self-esteem, self-perception, factors of development of self-esteem.

Э.А. Пирмагомедова, канд. психол. наук, ст. преп. каф. педагогики и психологии, филиал ФГОБУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Дербент, E-mail: gadjiev82@mail.ru

А.Т. Нагиева, канд. пед. наук, ст. преп. каф. педагогики и психологии, филиал ФГОБУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Дербент, E-mail: gadjiev82@mail.ru

Г.К. Сулейманова, ассистент-преподаватель кафедры физической культуры, филиал ФГОБУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет» в г. Дербенте. E-mail: gadjiev82@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЕЁ РАЗВИТИЕ

Статья представляет большой интерес в теоретической и практической сфере исследования категории «самооценки» и факторов формирования психологического сознания детей младшего школьного возраста при изучении формирования самооценки. Обозначены наиболее благоприятные условия развития позитивной самооценки, в том числе эмоциональная вовлеченность родителей в жизнь ребенка, не препятствующая, развитию его самостоятельности. Приведены взаимосвязи основных понятий: «самооценка», «самооценивание», «фрустрация», «самосознание», «оценка своих достижений», «попадание и влияние рефлексий», «адекватная самооценка», «неадекватная самооценка», которые рассматриваются как в рамках общей теории развития самооценки, так и в психолого-педагогических исследованиях.

Ключевые слова: формирование самооценки, личностное развитие, адекватная самооценка, неадекватная самооценка, самовосприятие, факторы развития самооценки.

Традиционно главным институтом воспитания считается семья: в ней закладываются основы личности ребёнка. Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Семейные условия, род занятий, материальный и образовательный уровни родителей являются определяющими для жизненного пути ребёнка. На него воздействует вся внутрисемейная атмосфера. Поэтому формирование самооценки может рассматриваться как результат усвоения ребёнком отношения к нему со стороны родителей. Исследование Э.В. Пахальном связи между формой общения школьника в семье и степенью адекватности и устойчивости его самооценки показало, что у детей, имевших доверительные отношения с родителями, преобладала адекватная и устойчивая самооценка, а для детей из семей с регламентированным (жестким) типом общения более характерна неустойчивая и неадекватная самооценка. Высокая самооценка сочетается с доверительными отношениями между детьми и родителями, требовательностью и строгой дисциплиной при относительной автономии ребенка. Школьники с низкой самооценкой, выраженным чув-

ством собственной изолированности и ненужности имели негативный опыт внутрисемейных отношений: наказание как основной способ воздействия, отсутствие четкой воспитательной программы [1].

Таким образом, благоприятным условием развития позитивной самооценки можно считать эмоциональную вовлеченность родителей в жизнь ребёнка, не препятствующую, однако, развитию его самостоятельности.

Самооценка ребёнка до определенного периода складывается под влиянием отношения к нему значимых взрослых, прежде всего родителей. Он усваивает параметры оценок и самооценок, нормы, которыми пользуются родители, и далее сам оценивает себя. Вместе с тем по одному только характеру родительского отношения нельзя однозначно предсказать, как это отразится на внутреннем мире ребенка. Экспериментальные исследования показывают, что данные о восприятии ребёнком родительских установок могут более достоверно объяснить развитие самооценки ребёнка, чем объективная оценка родительского отношения.

Е.Т. Соколова и И.И. Чеснокова предприняли попытку описать взаимосвязь самооценки, ожидаемой (воспринимаемой) родительской оценки и реальной родительской оценки. Согласно результатам эксперимента, подавляющее большинство родителей (примерно 74%) относились к своим детям без уважения. При этом дети знают о недостаточном уважении к ним со стороны родит лей и противопоставляют ему собственную самооценку и собственные эталоны самооценивания, формирующиеся на основе личного опыта социального взаимодействия [2]. Полученные данные также показывают, что самооценка ребёнка значительно теснее связана с ожидаемой, чем с реальной родительской оценкой. Этот факт авторы объясняют тем, что уважающий и принимающий себя человек склонен ожидать аналогичного отношения от окружающих, что обеспечивает ему чувство безопасности и открытости в межличностном общении.

Е.Т. Соколова и И.Г. Чеснова говорят о двух тенденциях в развитии самооценки: с одной стороны, тесная связь самоотношения с родительским отношением на аффективном и когнитивном уровнях, с другой – начинающаяся «отстройка» в самооценке от отношения родителей, прежде всего по параметру «уважение». При этом в неблагоприятной семейной ситуации при неуважительном и отвергающем отношении родителей этот процесс может привести к формированию таких особенностей самооценки, которые характеризуются конфликтностью образа «Я» у ребенка, конфликтностью в сфере принятия себя, отношения к себе, в структуре ценностей. Эти варианты конфликтного образа «Я» можно рассматривать, с одной стороны, как продукт конфликтных взаимоотношений в семье, а с другой – как попытку ребёнка разрешить этот конфликт, снизить напряженность и тревожность, возникающие фрустрации значимых потребностей [2].

Можно предположить, что для формирования адекватной самооценки учебной деятельности ребёнка необходимо наличие у него позитивного эмоционально-ценностного отношения к собственному «Я», что возможно только при соблюдении в отношениях между ребёнком и родителями следующих условий:

- 1) преобладание поощрения над порицанием, содействие развитию инициативы, самостоятельности ребёнка, подтверждение веры в силы и возможности ребёнка;
- 2) чёткое дозирование и обоснование ограничений и требований к ребёнку, предъявляющихся не в форме директив, а в форме совместно выработанных в процессе дискуссии;
- 3) вовлечение ребёнка в жизнь семьи не только путём расширения круга обязанностей, но и прав;
- 4) в ситуации необходимого порицания оценивание поступка, а не самого ребёнка и безусловный отказ от всякого рода уничижительных оценок.

Младший школьный возраст – наиболее благоприятный период для становления такого компонента самосознания, как самооценка, которая содержит оценку самого себя, своей деятельности, своего положения в коллективе, отношения к другим его членам. От того, как окружающие относятся к ребёнку, зависит и его отношение к самому себе. От уровня самооценки зависит активность личности, её стремление к самовоспитанию, её участие в деятельности коллектива.

Как известно, различают адекватную (или реальную) самооценку и неадекватную – завышенную или заниженную. Адекватная самооценка (или объективное отражение собственной личности) ведёт, как правило, к самокритичности и требовательности к себе, формирует уверенность в своих силах, определенный уровень притязаний личности. Неадекватная самооценка может привести к искажению уровня притязаний, к общей конфликтности субъекта с окружающей действительностью. Попытки компенсации заниженной самооценки могут привести к аддиктивному поведению.

Эти определения появляются в сравнении с реальными возможностями младшего школьника. Самооценка не остается стабильной в зависимости от успехов в деятельности, возрастных особенностей и многих других факторов, она имеет тенденцию изменяться.

Исследователи, изучавшие отношение к себе первоклассников, отмечают, что самооценка большинства детей, как правило, завышена. Отдельные попытки адекватно воспринимать себя относятся лишь к прогностической оценке (оценке своих возможностей перед выполнением предстоящей деятельности) и появляются только к концу первого класса. Общая оценка себя ребёнком имеет тенденцию к завышению и характеризуется относительной устойчивостью и независимостью от обстоятельств.

Ближе к концу первого класса, как отмечает ряд исследователей, многие дети начинают давать себе адекватную оценку применительно к каким-либо конкретным видам деятельности. Однако, как отмечает Е.З. Басина, «существуют принципиальные различия между способностью более или менее адекватно оценивать себя в конкретной деятельности при внешнем проведении самооценки и склонностью осмысливать себя самостоятельно, спонтанно, причем не в сфере конкретных занятий, а в целом» [3].

Экспериментальное изучение самооценки на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возрастов свидетельствует, что именно в этот период происходит качественный скачок в изменении отношения ребёнка к самому себе. Если самооценка до школьника целостна, т. е. ребёнок различает себя как субъекта деятельности и себя как личность, то самооценка младших школьников уже более объективна, обоснована, рефлексивна и дифференцирована.

По данным исследований (А.В. Захаров, А.И. Липкина и др.), основными факторами, от которых зависит становление самооценки младших школьников, являются: школьная оценка; чувство компетентности; оценка своих достижений; особенности общения учителя с учащимися; стиль домашнего воспитания; появление и влияние рефлексий [4].

Большое влияние на развитие самооценки оказывает школьная оценка успеваемости. Ориентируясь на оценку учителя, дети сами считают себя и своих сверстников отличниками, двоечниками и т.п., наделяя представителей каждой группы соответствующими качествами. Оценка успеваемости в младших классах, по существу, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка.

В этом возрасте идёт интенсивный процесс формирования учебной деятельности как ведущей. Её организация, обеспечивающая овладение обобщенными способами действий, несет в себе большие возможности для развития таких оснований самооценки, как ориентация на предмет деятельности и способы его преобразования. Сформированная ориентация на способы действия создает новый уровень отношения учащегося к самому себе как субъекту деятельности, способствует становлению самооценки как достаточно надежного механизма саморегуляции. Учащимся, ориентирующимся на способ действия, присущи исследовательский тип самооценки, осторожность, рефлексивность в оценке своих возможностей.

Дети, которые испытывают значительные затруднения в усвоении программного материала, получают чаще всего отрицательные оценки. Слабоуспевающим школьникам становится на каком-то этапе учения, когда обнаруживается определенное расхождение между тем, что от него требуют, и тем, что он в состоянии выполнить. На начальном этапе отставания расхождение это недостаточно осознается, а главное, не принимается школьником: большинство неуспевающих детей I и II классов переоценивают результаты своей учебной деятельности. К IV классу уже выявляется значительный контингент отстающих детей с пониженной самооценкой, и мы видим нарастающую из класса в класс тенденцию неуспевающих учеников к недооценке своих и так весьма ограниченных успехов.

Педагогическая практика показывает, что некоторые учителя не всегда осознают роль своих оценочных суждений в формировании самооценки младших школьников – одного из важнейших средств воздействия на развитие личности, поэтому совершенствование оценочной деятельности учителя, изучение её механизмов является одним из резервов повышения эффективности воспитательной работы, повышения общественной активности юных граждан.

С поступлением в школу в жизни ребёнка начинается новая полоса; ведущей формой его деятельности становится учебная деятельность с ее особым режимом, особыми требованиями к его нервно-психической организации и личностным качествам. Результаты этой деятельности оцениваются особыми баллами. Теперь уже именно это определяет его лицо и место среди других людей. Успехи и неудачи в учении, оценка учителем результатов его учебного труда начинают определять и отношение ребёнка к самому себе, т. е. его самооценку. Психологи и педагоги специально изучают влияние, которое оценки учителя оказывают на ребёнка.

Учебная деятельность – основная для младшего школьника, и если в ней он не чувствует себя компетентным, его личностное развитие искажается.

Дети осознают важность компетентности именно в сфере обучения и, описывая качества наиболее популярных сверстников, указывают в первую очередь на ум и знания. Успешная учёба, осознание своих способностей и умений качественно выполнять различные задания приводят к становлению чувства компетентности – нового аспекта самосознания в младшем школьном возрасте. Если чувства компетентности в учебной деятельности не формируется, у ребёнка снижается самооценка и возникает чувство неполноценности, его личностное развитие искажается.

Наш опыт работы показал, что для развития у детей правильной самооценки и чувства компетентности необходимо создание в классе атмосферы психологического комфорта и поддержки. Учителя, отличающиеся высоким профессиональным мастерством, должны стремиться не только содержательно оценивать работу учеников (не просто поставить отметку, а дать соответствующие пояснения), но и донести свои положительные ожидания до каждого ученика, создать положительный эмоциональный фон при любой, даже низкой оценке.

Отношение учащихся к процессу учения, к его трудностям и их преодолению непосредственно связано с оценкой своих достижений. Значение этого аспекта в процессе обучения подчеркивается специалистами. Так, А.И. Липкина пишет о необходимости «учитывать при анализе продвижения ребёнка в учении не только его интеллектуальные качества и особенности усвоения системы знаний, но и те сложные опосредования умственной работы ребёнка, личностные характеристики, которые в концентрированной форме выражены в его самооценке». Самооценка ребёнка обнаруживается не только в том, как он оценивает себя, но и в том, как он относится к достижениям других [5].

Как показывают исследования, ребенок не рождается на свет с каким-то отношением к себе. Как и все другие особенности личности, его самооценка складывается в процессе воспитания, в котором основная роль принадлежит семье и школе.

Дети с высокой самооценкой отличались активностью, стремлением к достижению успеха как в учении и общественной работе, так и в играх.

Совершенно по-иному ведут себя дети с низкой самооценкой. Их основная особенность – неуверенность в себе. Во всех своих начинаниях и делах они ждут только неуспеха.

Становление самооценки младшего школьника зависит не только от его успеваемости и особенностей общения учителя с классом. Большое значение имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности.

Если ребёнок приходит в школу, принимая ценности и притязания родителей, то позже он в большей или меньшей мере начинает ориентироваться на результаты своей деятельности, свою реальную успеваемость и место среди сверстников. К концу младшего школьного возраста появляется рефлексия и, тем самым, создаются новые подходы к оценке своих достижений и личностных качеств.

Самооценка становится, в целом, более соответствующей действительности, суждения о себе – более обоснованными. В то же время здесь наблюдаются значительные индивидуальные различия. Следует особо подчеркнуть, что у детей с завышенной и заниженной самооценкой изменить её уровень крайне сложно.

Для успешности обучения и воспитания важно формировать у учащихся адекватную оценку своих достижений, укреплять их веру в свои силы. Только такая самооценка может поддерживать стремление работать самостоятельно, творчески.

Для развития адекватной самооценки и чувства компетентности необходимо создавать в классе атмосферу психологического комфорта и поддержки. Оценивая работу учеников, учитель должен не просто ставить отметку, а давать соответствующие пояснения, доносить свои положительные ожидания до каждого ученика, создавать положительный эмоциональный фон при любой, даже низкой оценке.

На становление самооценки младшего школьника огромное влияние оказывает стиль воспитания в семье, принятые в ней ценности. Как правило, дети с завышенной самооценкой воспитываются по принципу кумира семьи, в обстановке не критичности, всеобщего поклонения. В семьях, где дети имеют высокую (но не завышенную) самооценку, внимание к личности

ребёнка сочетается с достаточной требовательностью, родители не прибегают к унижительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок этого заслуживает. Дети с заниженной самооценкой пользуются большой свободой в семье, но эта свобода, по сути, результат бесконтрольности, следствие равнодушия родителей к детям.

Формирование правильного самовосприятия у ребёнка – сложная задача, потому что требования жизни постоянно меняются по мере того, как ребёнок растёт и развивается. Решение этой задачи, например, обучение чтению, не обязательно разовьёт самоуважение, потому что психические и социальные задачи могут казаться бесконечными. И возможно, что подростку, который был вполне уверен в себе в более раннем возрасте, когда начинал ходить, теперь требуется помощь, потому что ему трудно учиться в школе. Многие дети продолжают нуждаться в помощи и поддержке других людей, особенно родителей, когда начинают искать себя. Помогать ребёнку, обрести устойчивое, правильное самовосприятие – наиболее важная и благодарная задача родителей (психическое здоровье).

Помощь, оказанная ребёнку в обсуждении его чувств, может способствовать тому, что в дальнейшем ему будет легче решать различные проблемы. Такое раннее обучение не только содействует лучшему управлению своими эмоциями, но и поможет в будущем устанавливать хорошие взаимоотношения с людьми.

Научившись распознавать и обсуждать чувства, ребёнок будет лучше справляться с ними. Дети не склонны контролировать сильные эмоции, даже если они их распознают. Для родителей очень важно научить своих детей как-то контролировать свои эмоции.

Предположим, что ребёнок никак не может справиться с иррациональным страхом и боится чудовищ. Родители должны объяснить ребёнку, что в доме не водятся никакие чудовища, и предложить вспомнить об этом или громко сказать это вслух, когда снова возникнет страх. Или, если подросток влюблен в учительницу, родители должны тактично предложить ребёнку выбрать более достижимый объект для своих чувств. Они должны также найти ребёнку какие-то занятия, которые отвлекут бы его от мучительной влюбленности. Однако необходимо помнить, что контроль над чувствами не означает их отрицания или смятения. Правильнее будет сказать, что контроль над чувствами должен не позволить им доминировать в мыслях или поведении. Если ребёнок поймет, что чувства естественны, но в то же время и преходящи, и, что ими можно управлять своими мыслями и поведением, он приобретает необходимую интуицию и силу.

Дети готовы демонстрировать свои эмоции родителям, другим членам семьи и друзьям. Спорный вопрос состоит не в том, показывать ли чувства, а в том, как это делать. У детей есть выбор. Ребёнок, который, к примеру, злится на приятеля, может выпить и кричать на родителей. Альтернативой может быть урюмое поведение в следующие несколько дней. Наиболее конструктивный поступок в этой ситуации – прийти к приятелю и объяснить, как он себя чувствует, или освободиться от напряжения с помощью какой-нибудь полезной физической нагрузки, например бега или велосипедной прогулки. Чтобы знать о путях выхода из положения и использовать их, детям нужен совет и понимание родителей.

Чтобы помочь ребёнку правильно себя вести, необходимо найти золотую середину между его потребностями, мечтами и правами окружающих. Один очевидный и популярный путь – объяснить, что другие люди тоже имеют права, и научить ребёнка уважать эти права, насколько это позволяет его развитие.

Имеющиеся авторские подходы к проблеме самооценки младшего школьника свидетельствуют о том, что, несмотря на большую к ней заинтересованность, многие вопросы остаются нерешёнными. Недостаточно разработана теоретическая проблема формирования самооценки у детей младшего школьного возраста в условиях начальной школы. Вследствие этого экспериментальные исследования ограничиваются либо обусловленным возрастом, либо изучением отдельных качеств личности. В этой связи появляется необходимость исследовать проблему самооценки младших школьников в условиях общеобразовательной школы.

Библиографический список

1. Боцманова М.Э., Захарова А.В. Показатели и уровни рефлексии в самооценке качеств личности в младшем школьном возрасте. *Новые исследования в психологии*. 2003; 2 (29).

2. Соколова Е.Т., Федотова Е.О. Влияние мотивационных конфликтов и когнитивной недифференцированности на устойчивость самооценки. *Вестник МГУ*. 1986; Серия 14, Психология.
3. Басина Е.З. Становление самооценки и образа «Я». *Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста*. Москва: Педагогика, 1998.
4. Захарова А.В. Исследование самооценки младшего школьника. *Вопросы психологии*. 2008; 4.
5. Липкина А.И. *Самооценка школьника*. Москва, 2006.

References

1. Bocmanova M. E., Zaharova A.V. Pokazateli i urovni refleksii v samoocenke kachestv lichnosti v mladshem shkol'nom vozraste. *Novye issledovaniya v psihologii*. 2003; 2 (29).
2. Sokolova E.T., Fedotova E.O. Vliyanie motivacionnykh konfliktov i kognitivnoj nedifferencirovannosti na ustojchivost' samoocenki. *Vestnik MGU*. 1986; Seriya 14, Psihologiya.
3. Basina E.Z. Stanovlenie samoocenki i obraza «Ya». *Osobennosti psicheskogo razvitiya detej 6-7 letnego vozrasta*. Moskva: Pedagogika, 1998.
4. Zaharova A.V. Issledovanie samoocenki mladshego shkol'nika. *Voprosy psihologii*. 2008; 4.
5. Lipkina A.I. *Samoocenka shkol'nika*. Moskva, 2006.

Статья поступила в редакцию 26.02.15

УДК 378

Saygushev N.Ya., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy of Professional Education, Magnitogorsk State Technical University n.a. G. I. Nosov (Magnitogorsk, Russia), E-mail: nikolay74rus@mail.ru

Saygusheva L. I., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Preschool Education, Magnitogorsk State Technical University n.a. G. I. Nosov (Magnitogorsk, Russia), E-mail: radmila_55@mail.ru

Melekhova Yu.B., teacher, Department of English Language and Theory of Teaching Foreign Languages, Magnitogorsk State Technical University n.a. G. I. Nosov (Magnitogorsk, Russia), E-mail: melekhova.yuliya@mail.ru

THE TECNOLOGY OF REFLECTIVE PROGRESS OF HIGHER SCHOOL STUDENTS DURING THEIR PROFESSIONAL TRAINING. The article is devoted to the technology of higher school students' progress during their professional training through reflective and pictographic tasks. This type of tasks is considered to be a means of effective professional pedagogical training of higher school students. This new type of tasks is visual and easy to understand for future teachers. Doing the task, students don't have to keep it in mind as it is constantly in view. This is a "here" and "now" situation. The authors mention the contents of a book "The collection of pictographic pedagogical tasks" that has been published by the authors. It contains a variety of tasks and algorithms explaining how to do the pictographic pedagogical tasks. Doing these tasks promotes a reflective progress of a future teacher.

Key words: reflection, task, pictography, reflective pictographic pedagogical tasks, higher school training, future teachers.

Н.Я. Сайгушев, д-р. пед. наук, проф. каф. педагогики профессионального образования МГТУ им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: nikolay74rus@mail.ru

Л.И. Сайгушева, канд. пед. наук, проф. каф. дошкольного образования МГТУ им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: radmila_55@mail.ru; **Ю.Б. Мелехова**, ст. преп. каф. английского языка и теории обучения иностранным языкам МГТУ им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: melekhova.yuliya@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ПРОДВИЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматривается технология рефлексивного продвижения студентов в процессе профессионально-педагогической подготовки посредством рефлексивно-пиктографических педагогических задач. Данный тип задач рассматривается в качестве средства эффективной профессионально-педагогической подготовки студентов. Как новый тип задач – они наглядны и просты для восприятия будущих учителей. При решении задачи студенту нет необходимости удерживать ее в уме, она постоянно перед его глазами. Это ситуации «здесь» и «сейчас». Издан «Сборник задач по пиктографической педагогике», где дан веер задач и дано несколько алгоритмов работы с ними. Решение задач активизирует рефлекссию (рефлексивные продвижения) будущего учителя.

Ключевые слова: рефлексия, задача, пиктография, рефлексивно-пиктографические педагогические задачи, профессиональная подготовка в вузе, будущее учителя.

Изменение социально-экономических ориентиров в обществе привело к необходимости создания эффективной системы подготовки будущего учителя. Это в свою очередь предполагает внедрение новых технологий в подготовке специалистов с учётом их личностных возможностей.

В процессе профессионально-педагогической подготовки преподавателю вуза необходимо решать со студентами такие задачи, чтобы её цель и условия способствовали эффекту профессионального образования и продвижения будущего учителя.

Для профессионально-педагогической подготовки будущего учителя издан ряд сборников педагогических задач, авторами которых являются: Л.Л. Додон (1968г.), Л.Ф. Спиринов, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин (1974 г.), Т.М. Куриленко (1978 г.), М.М. Поташиник, Б.З. Вульфова (1983 г.), Л.В. Кондрашова (1987 г.), В.Л. Омеляненко, Л.П. Вовк, С.В. Омеляненко (1993 г.) и др.

Бесспорным является и то, что все анализируемые нами задачи вносят определенную лепту в профессионально-педагогическую подготовку будущего учителя, но, однако, сами преподаватели педагогики, решая со студентами различные типы педагогических задач, не включают субъективный опыт студентов, и данные задачи не активизируют рефлекссию (рефлексивные продвижения) будущего учителя. И в то же время следует заметить, что студенты решают педагогические задачи, составленные уже кем-то, а не ими же самими.

Все задачки, которые нами были проанализированы, содержат морально устаревшие задачи. Данные задачи (имеющийся в них текст) содержат уже не существующие, неактуальные педагогические ситуации, категории, явления.

В настоящее время остро встала проблема разработки нестандартных задач, которые были бы вне времени, были бы ак-

туальны безотносительно социально-политического состояния общества и которые могли бы понимать все студенты независимо от языковой принадлежности. В этом плане особый интерес представляет конструирование таких специальных задач, путем решения которых можно было бы способствовать росту процесса профессионального становления будущего учителя, актуализировать коллективную мыслительность студентов, задействовать виталогенный опыт будущего учителя, дать им возможность представить себе то или иное педагогическое явление, мысленно поставить себя в положение воспитанника и воспитателя, выразить свою самость.

Наше исследование показало, что процесс профессиональной подготовки студентов будет протекать успешнее, если с будущими учителями мы будем моделировать такие педагогические задачи:

- которые составляются самими студентами и отражают структуру профессионально-педагогической деятельности будущих специалистов;
- где будущий учитель сможет отразить профессиональные способности и реализовать свой профессиональный интерес;
- когда студент чувствует значимость своей деятельности, что составленные им модели задач успешно помогают студентам других факультетов в подготовке к предстоящей деятельности;
- если они будут способствовать отражению рефлексивности самой педагогической деятельности;
- если эти задачи будут способствовать рефлексивным продвижениям будущего учителя.

Как подчеркивает В.А. Сластенин, оптимизация процесса профессиональной подготовки и формирование личности учителя возможны на основе идеи имитационного моделирования задачной структуры педагогической деятельности: «Такая технология обучения называется моделированием потому, что она воспроизводит ситуации, близкие к реальным условиям педагогической практики» [1].

В то же время следует констатировать, что в педагогической литературе практически отсутствуют задачи, которые были бы разработаны и составлены самими будущими учителями и были бы использованы при подготовке к предстоящей педагогической деятельности. Наше исследование показало, что задачи, составленные самими студентами под нашим руководством, способствовали осознанию ими своей будущей профессионально-педагогической деятельности и видению себя в этой деятельности, помогли представить учебно-воспитательную ситуацию, себя и ученика в этой ситуации.

Поэтому мы считаем, что системообразующим компонентом технологии процесса профессиональной подготовки будущего учителя являются составленные самими студентами разнообразные социальные ситуативные психолого-педагогические задачи с широким спектром содержания учебно-воспитательной деятельности.

В нашей опытно-экспериментальной работе мы практиковали моделирование подобных задач со студентами. Эти задачи нами были названы рефлексивно-пиктографическими педагогическими задачами. Они изданы в сборнике задач по пиктографической педагогике [2].

Исследователи интересующей нас проблемы, Е.С. Романов и О.Ф. Потемкина, отмечают, что «изображения, содержащие сообщение, выполненные рисунками, называется пиктограммой» [3, с. 8]. Они отмечают, что у всех пиктограмм есть одна общая особенность: они знакомят нас лишь с одним определённым событием, иногда разбитым на отдельные моменты, но всегда с легко обнаруживаемой целостностью. Задача пиктограмм заключается в наиболее наглядной передаче целых комплексов значений.

В научной литературе выделяются пять видов основных назначений, которые выполняли пиктограммы. Первый вид – простейшие пиктограммы, выполняющие назначения любовных посланий. Второй вид – известен как охотничьи сообщения, существующие почти у всех народов мира. Третий вид образуют магические и заклинательные формулы. Четвертый – донесения о боевых стычках, набегах, атаках и походах, а также надписи на могилах. Пятый вид – это пиктограммы политического характера, например, петиции, договоры, сведения о переписи населения, а также различные заявления, предупреждения [4].

Другой исследователь Л.Л. Федорова, в авторской учебной программе, рассматривая исторические типы развития письма, в качестве одного из них выделяет рисуночное письмо. Она отмечает, что рисунок предназначался для обозначения ситуации в

целом, использования отдельных рисуночных знаков для особо важных понятий [5].

В учительской газете № 29 от 11 августа 1992 года в разделе «Педагогическая мастерская» учитель М. Ксенофонтов в своей статье «Как пиктография помогла одолеть зубрёжку» говорит о значимости пополнения знаний через рисуночное письмо, делится своим опытом о том, как пиктография помогает развитию и укреплению эйдетической памяти, как помогает преодолеть механическую зубрёжку, и автор надеется на то, что пиктография обретет новую жизнь в педагогике.

В кратком словаре иностранных слов [Краткий словарь иностранных слов. Сост. С.М. Лошкина. 1977 г.] понятие «пиктография» трактуется как условные рисунки, обозначающие какие-либо действия, события, предметы (лат. «pictus» – нарисованный и греч. «grafa» – пишу).

Таким образом, педагогические категории, предметы, действия, события, явления, идеи мы пишем рисунками и изображаем задачи рисунками. Ибо считаем, что с «рисуночной» педагогикой каждый встречается ежедневно в жизни. В наших рисунках присутствует очевидное значение, но педагогическая интерпретация никогда не может быть однозначной или определённой. Будущие учителя, дополняя их своим пониманием, раскрывают их смысл.

В философии содержание рефлексии определено предметно-чувственной деятельностью, подмечено, что рефлексия, в конечном счете, есть осознание практики, предметного мира, культуры [Философская энциклопедия. Под ред. А.П. Огурцова. 1967 г.], а также как отражение и исследование познавательного акта [Философский словарь. Под ред. И.Т. Фролова. 1991 г.]

Таким образом, мы считаем правомерным название задач, составленных будущими учителями, рефлексивными. Это подтверждается и нашими исследованиями. В нашей работе студентам экспериментальной группы задавался вопрос: «Откуда Вы брали материал для составления задач, которые рисовались вами?». Нами были получены такие ответы:

88,9 % студентов ответили, что нарисованные ситуации брались из школьной жизни, из своей школы, из личной жизни, участниками которых они были или переживали эти события с классом;

8,3 % студента ответили, что ситуации когда-то видели в кинофильмах, в телепередаче «Ералаш», из книг, которые читали;

2,8 % студентов ответили, что подсказали родители, работающие в школе, а мы их интерпретировали.

Итак, составляя задачи, студенты в основном обращались к апперцепции, переосмысливали прошлую предметно-чувственную деятельность и, осознавая её, переносили уже на бумагу, отражая будущую профессионально-педагогическую деятельность. Как указывает психолог М.М. Кашапов, «формулирование педагогической задачи является результатом решения проблемной ситуации, на осмысление которой и направлено мышление» [6].

Эти задачи составляются самими студентами художественно-графического факультета под нашим руководством. Задачи моделируют всевозможный спектр ситуаций, возникающих в практике учебно-воспитательной работы учителя, родителей и общественности, и используются в процессе подготовки будущих педагогов в качестве средства для отработки тех или иных качеств, умений. Педагогические задачи изложены языком рисунка и графики. Рисунки символически раскрывают педагогические понятия и педагогические ситуации.

Выбор и формулировка педагогических задач должны отвечать определённым критериям, определяющим этот выбор. В педагогической литературе существуют такие критерии. Это:

- функциональная направленность учебной педагогической задачи;

- степень проблемности учебных педагогических задач;

- характер содержания учебной педагогической задачи [7].

Принимая эти критерии за основу составления рефлексивно-пиктографических педагогических задач, мы, в свою очередь, уточняем их, добавляем и свои критерии:

- профессионально-педагогическая направленность рефлексивной пиктографической задачи;

- отражение в рефлексивной пиктографической задаче противоречия педагогической ситуации;

- выражение степени проблемности педагогической ситуации в рефлексивной пиктографической задаче;

- соответствие содержания рефлексивно-пиктографической задачи процессам школьного и социального развития;

- наглядность представляемой педагогической задачи;
- профессионально грамотно выполненный рисунок (нарисованная задача).

Анализ и осмысление вышесказанного с педагогической позиции о задачах показывает, что в решении рефлексивно-пиктографических педагогических задач могут возникать различные ситуации. Составленные задачи состоят из педагогических ситуаций, а интерпретация последних каждым студентом может воссоздать через свое видение рисуночного текста «свою» ситуацию.

В частности, возможны репродуктивные ситуации, требующие от будущего учителя применения известного алгоритма, способа, приема деятельности. Возможны и творческие ситуации.

По мнению С.М. Годника, С.Р. Суриковой и др. [8], значительную информацию о школе дает такой вид педагогического факта, как конкретная педагогическая ситуация.

Понятие «ситуация» достаточно многоаспектно и определяется по-разному в зависимости от сферы его использования. В психологии ситуация – система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность. В профессиональной деятельности ситуация – это совокупность взаимосвязанных фактов, явлений и проблем, характеризующих конкретный период или событие в деятельности организации, требующих от ее руководителей соответствующих решений, распоряжений и других активных действий.

Итак, педагогическая ситуация для будущих учителей – это совокупность предстоящих педагогических проблем, которые необходимо решить в процессе профессиональной подготовки в вузе, направленной на процесс профессионального становления.

Как отмечено в психолого-педагогической литературе, работа с педагогическими ситуациями – настоящая исследовательская деятельность, имеющая свою внутреннюю логику. Как и всякое исследование, анализ педагогических ситуаций должен опираться на фундаментальные базовые и на рабочие понятия [9].

В педагогической литературе различают четыре вида ситуаций: ситуация-проблема, в которой обучаемые находят причину возникновения описанной ситуации, ставят и разрешают проблему; ситуация-оценка, в которой обучаемые дают оценку принятым решениям; ситуация-иллюстрация, в которой обучаемые получают примеры по основным темам курса на основании решенных проблем; ситуации-упражнения, в которых обучаемые упражняются в решении нетрудных задач, используя метод аналогии [10].

В практике нашей работы мы использовали такие ситуации, иллюстрации которых содержали задачи разного рода, что могло упражнять студентов в разрешении предстоящих педагогических проблем и их оценки будущими учителями, что, безусловно, способствовало успешному процессу профессиональной подготовки будущего учителя.

Опытно-экспериментальная работа показала, что ценность наших ситуаций-иллюстраций заключается в стремлении студентов художественно-графического факультета в использовании профессиональных умений сохранить естественность ситуаций, и в их умении найти, поставить и отразить в них проблему, и в проявлении неотрывности педагогического мышления студентов от их практической деятельности.

Е.К. Осипова, описывая методику и форму предъявления задач, отмечает, что в виде задания с частным набором исходных данных дается проблемная ситуация, необходимый учебно-воспитательный материал. Остальное предстоит отыскивать самостоятельно [11].

М.М. Кашапов, полемизируя с Е.К. Осиповой, считает что «проблемную ситуацию невозможно «дать», поскольку её возникновение индивидуализировано» [6]. Можно согласиться с Е.К. Осиповой, и нам представляется, что проблемную ситуацию можно и нужно дать в рефлексивно-пиктографических педагогических задачах, а вот ее решение должно быть индивидуализировано. Д.В. Чернилевский считает, что, вряд ли целесообразно ограничивать творчество преподавателя жёсткой методической регламентацией способов анализа ситуации [10].

Нам представляется важным в вузе ставить студента в такую ситуацию, где бы он смог показать себя в разрешении педагогического противоречия путем полученных знаний и умений, что показало бы степень его профессионального становления. В данном случае мы солидарны с В.И. Андреевым, который по-

ясняет, что проблемная ситуация характеризует ситуацию противоречия, связанную с рассогласованием того, что знает, умеет, на что способен ученик и тем, что необходимо знать и уметь, чтобы разрешить это противоречие [12].

В наших рефлексивно-пиктографических педагогических задачах, выраженных в ситуативных иллюстрациях, дается проблемная ситуация в виде разнообразных не повторяющихся (с частным) набором исходных данных, что отражается в рисунке. По утверждению Ю.М. Плотинского, нельзя полагаться только на силу своего интеллекта, проигрывая проблемную ситуацию в уме. Далее, как поясняет исследователь, по утверждению психологов, кратковременная память человека позволяет одновременно оперировать не более чем с $(7 + 2)$ факторами. Если значения этих факторов взаимосвязано изменяются, то следить за их динамикой еще сложнее. В этой ситуации, заключает он, единственным выходом остается визуализация представлений и их дальнейший анализ на качественном уровне [13].

С этой целью рефлексивно-пиктографические задачи были проанализированы и прошли экспертную оценку. В качестве экспертов выступили студенты заочного отделения художественно-графического факультета Магнитогорского государственного университета, стаж работы которых в школе составил от пяти до пятнадцати лет. Экспертами был проанализирован «Сборник задач по пиктографической педагогике» [2], составленный под нашим руководством со студентами экспериментальной группы.

На вопрос: Понятно ли экспертной группе условие задачи, которое изображено рисунками студентов? Были получены такие данные: 87,5 % экспертов отметили – да, понятно; 12,5 % отметили – понятно, но мы в некоторых задачах усматривали двойное условие, которые можно решать и по первому условию и по второму условию.

На вопрос: Доступна ли, отраженная педагогическая ситуация в задаче решению, все эксперты ответили утвердительно – 100 %.

На вопрос: Есть ли проблема в задачах, 100 % ответили – да, студентам удалось проблему задачи передать рисунком.

В ответе на вопрос: Может ли экспертная группа сформулировать проблему, обозначенную в задаче, эксперты были тоже единодушны. Анализируя рефлексивно-пиктографические задачи, экспертная группа отметила, что задачи, составленные студентами экспериментальной группы, содержат в себе визуальную проблему, обозначенную рисуночной ситуацией.

На вопрос: Сколько вариантов решения вы усматриваете в представленных студентами рисуночных педагогических ситуациях? Нами были получены следующие ответы – все члены экспертной группы единодушно (100 %) отметили, что представленные студентами рисуночные педагогические ситуации имеют несколько способов решения поставленной проблемы.

Достоверность наших заключений подтверждается исследованиями Н.В. Кузьминой, где сущность педагогической задачи представлена как осознание необходимости перевода воспитанника из одного состояния в другое, когда возможно не одно, а несколько вариантов решения. Автор считает, что педагогическая ситуация может быть признана педагогической задачей при условии наличия нескольких способов решения возникшего затруднения; возможности выбора предпочтительного способа решения, принимаемого за критерий или основной признак; наличии системы ограничений при переходе из состояния «А» в состояние «Б» (использовании определенных педагогических правил, выполнении плана работы, соблюдения традиций и т.д.) [14].

Составленные рефлексивно-пиктографические педагогические задачи наглядны и просты для восприятия будущих учителей. Это ситуации «здесь» и «сейчас». При решении задачи студенту нет необходимости удерживать ее в уме, она постоянно перед его глазами в отличие от тех задач, которые даются в сборниках задач по педагогике (Л.Л. Додон, Т.М. Куриленко, Л.В. Кондрашова и др.), которые к тому же еще и морально устарели.

Следует отметить, что в педагогической литературе [15] процесс решения задач представлен тремя основными этапами. Это, прежде всего, аналитический этап, который начинается с анализа и оценки сложившейся ситуации и заканчивается формулированием самой задачи, подлежащей решению; второй этап – проективный этап, когда планируются способы решения уже поставленной задачи, разрабатывается конкретный «проект» этого решения; последний этап – исполнительный, который связан с реализацией замысла, с практическим воплощением разработанного «проекта».

В практике нашей работы процесс составления и решения задач представлял собой двуединый процесс.

В процессе создания рефлексивно-пиктографических задач студент входит в заданную ситуацию, ориентируется в ней, осознает имеющиеся противоречия и ставит перед собой цели педагогической деятельности по выходу из этой ситуации и разрешению возникших противоречий. Одна из функций рефлексивно-пиктографической задачи – это создание и осознание педагогических мотивов деятельности. Иначе говоря, студент в условиях решения данной задачи четко осознает «зачем?», «для чего?» необходима реализуемая им деятельность. Прежде чем приступить к реализации данной деятельности, она студентом планируется. При этом решается и вопрос о средствах реализации деятельности. Постоянная направленность рефлексии на реализуемые «действия» и «получаемые результаты» (здесь мы имеем в виду мыследеятельность будущего учителя, поэтому получаемые результаты и действия будут аналитическими) позволяет студенту контролировать, оценивать и корректировать свою деятельность, т.е. «отдавать себе отчет о последствиях и нести за них ответственность» перед сокурсниками, группой, вузом, будущей профессией, школьниками, обществом.

Процесс решения составленных нами задач состоит из следующих этапов:

Первый этап. Визуальное знакомство с иллюстративной ситуацией, мысленное «прощупывание» пиктографической задачи.

Второй этап. Этап мысленного осознания. Адекватный перевод визуальной картины на язык слов. Понимание условия пиктографической задачи, ее сущности.

Третий этап. Аналитико-оценочный этап, который связан с анализом и оценкой визуальной ситуации, выявлением проблемы данной задачи.

Четвертый этап. Этап планирования (прогнозирования) способов решения самой задачи, разработка «пошажного» решения, показа вариантов и путей решения (как положительных, так и отрицательных).

Пятый этап. Коллективная мыследеятельность студентов. Выбор оптимального варианта решения большинством студентов.

Шестой этап. Принятие решения. Рефлексивно-пиктографическая задача завершается коллективным принятием решения.

Седьмой этап. Рефлексивные продвижения. Студенты сами себе дают практические рекомендации для будущей педагогической деятельности.

Нами предпринята попытка определить критерии сформированности умений решать рефлексивно-пиктографические педагогические задачи

Критерии сформированности умений решать рефлексивно-пиктографические педагогические задачи отслеживались нами и студентами в процессе проводимых с ним учебных занятий разного типа. Например, им предлагались задания – тесты: «Составьте ситуационную педагогическую задачу по частично заданным условиям; или им предлагалось взять за основу конфликтную ситуацию между классным руководителем и учеником; вспомнить случаи из личной жизни; жизни школы; просмотрен-

ные кинофильмы; чтение книг; то, что вам рассказывали; или студентам давали для изображения рисунком только одно незаконченное предложение типа: «Вы идете по школьному коридору и...», «Я вошла в класс и...», «Иду домой из школы и вдруг...» и другие. Или рассматривая определенную тему по педагогике, будущие учителя рисования получали задание изобразить рисунком педагогическую ситуацию. Все эти и другие задания студенты изображали рисунком.

Мы считаем, что рефлексивно-пиктографическая педагогическая задача решена правильно, если:

1. Осуществлен адекватный перенос рефлексивно-пиктографической задачи на язык слов.

2. Решение устраняет основное противоречие (конфликт разрешен и устранены условия порождения противоречий нового и старого).

3. Решение экономично, своевременно и оригинально.

4. Решение теоретически обосновано и практически приемлемо.

5. Возможен перенос данного способа решения на решение новой педагогической задачи.

6. Имеется вариативность педагогического решения.

Критерии обуславливали оценку преподавателем педагогических результатов деятельности студентов в условиях эксперимента. Решение рефлексивно-пиктографической педагогической задачи, соответствующее всем шести критериям, оценивалось «отлично». При наличии четырех критериев студент получал «хорошо», трёх – «удовлетворительно», двух – «неудовлетворительно», одного – «плохо».

Под рефлексивно-пиктографическими педагогическими задачами мы понимаем задачи, направленные на наглядно-образное переосмысление теоретических знаний, результатом которых является осознание студентом необходимости выполнения профессиональных действий в условиях задачи, где профессиональные действия включают наглядно-образную рефлексивную на цель, предмет и способ деятельности.

При этом в процессе решения подобных задач особая роль принадлежит интеллектуальной рефлексивности как способности осознать, т.е. адекватно переводить на язык слов не только результат, но и сам ход решения педагогической задачи. Благодаря этому становится возможным исследовать и формировать алгоритмы, разнообразные приемы и способы решения студентом профессиональных задач. «Рефлексирующий ум, как указывает М.М. Кашапов, – это хорошо самоорганизующийся ум, способный к самопознанию и саморазвитию» [6].

Таким образом, в процессе профессиональной подготовки студентов в вузе мы должны уделять достаточно внимания развитию педагогического рефлексирующего ума, формируя тем самым рефлексивно направленный ум на профессионально-педагогическую деятельность. И как показал эксперимент, данные задачи мы рассматриваем как средства управления, стимулирования, организации и контроля, повышающие уровень самостоятельности учения студентов и способствующие процессу становления профессионально-педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Сластенин В.А. Преподавание педагогических дисциплин – на технологическую основу. *Разработка и внедрение гибких технологий обучения педагогическим дисциплинам*. Москва: Прометей, 1991.
2. Сайгушев Н.Я. *Сборник задач по пиктографической педагогике*. Магнитогорск: МГПИ, 1997.
3. Романов, Е.С., Потемкина, О.Ф. *Графические методы в психологической диагностике*. Москва: Дидакт, 1992.
4. Лоукотка Ч. *Развитие письма*. Москва: Издательство иностранной литературы, 1950. (Перевод с чешского Н.Н. Соколова).
5. *Авторские учебные программы по гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам: психология, педагогика, лингвистика, литературоведение*. Москва: Издательская корпорация «Логос», 1998.
6. Кашапов, М.М. *Психология профессионального педагогического мышления*. Диссертация ... доктора психологических наук. Ярославль. 2000.
7. Симонов В.П. *Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя*: учебное пособие для студентов педвузов, учителей и слушателей ФПК. Москва: Международная педагогическая академия, 1995.
8. *Педагогические ситуации в воспитании школьников*. Науч. ред. С.М. Годник. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1985.
9. Чернышев А.С. *Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций*. Москва: Педагогическое общество России, 1999.
10. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. *Технология обучения в высшей школе*. Москва: Экспедитор, 1996.
11. Осипова Е.К. *Психологические основы формирования профессионального мышления*. Диссертация ... доктора психологических наук. Москва, 1988.
12. Андреев В.И. *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности*. Казань: Изд-во: Казанского ун-та, 1988.
13. Плотинский Ю.М. *Теоретические и эмпирические модели социальных процессов*. Москва: «Логос», 1998.
14. Кузьмина Н.В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа, 1990.

15. *Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя.* Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. Москва: Педагогика, 1981.

References

1. Slastenin V.A. Prepodavanie pedagogicheskikh disciplin – na tehnologicheskuyu osnovu. *Razrabotka i vnedrenie gibkikh tehnologij obucheniya pedagogicheskimi disciplinami.* Moskva: Prometej, 1991.
2. Sajgushev N.Ya. *Sbornik zadach po piktograficheskoj pedagogike.* Magnitogorsk: MGPI, 1997.
3. Romanov, E.S., Potemkina, O.F. *Graficheskie metody v psihologicheskoy diagnostike.* Moskva: Didakt, 1992.
4. Loukotka Ch. *Razvitie pis'ma.* Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1950. (Perevod s cheshskogo N.N. Sokolova).
5. *Avtorskie uchebnye programmy po gumanitarnym i social'no-ekonomicheskim disciplinam: psihologiya, pedagogika, lingvistika, literaturovedenie.* Moskva: Izdatel'skaya korporaciya «Logos», 1998.
6. Kashapov, M.M. *Psihologiya professional'nogo pedagogicheskogo myshleniya.* Dissertaciya ... doktora psihologicheskikh nauk. Yaroslavl'. 2000.
7. Simonov V.P. *Diagnostika lichnosti i professional'nogo masterstva prepodavatelya: uchebnoe posobie dlya studentov pedvuzov, uchitelej i slushatelej FPK.* Moskva: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1995.
8. *Pedagogicheskie situacii v vospitanii shkol'nikov.* Nauch. red. S.M. Godnik. Voronezh: Izd-vo Voronezhskogo un-ta, 1985.
9. Chernyshev A.S. *Praktikum po resheniyu konfliktnykh pedagogicheskikh situacij.* Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 1999.
10. Chernylevskij D.V., Filatov O.K. *Tehnologiya obucheniya v vysshej shkole.* Moskva: `Ekspeditor, 1996.
11. Osipova E.K. *Psihologicheskie osnovy formirovaniya professional'nogo myshleniya.* Dissertaciya ... doktora psihologicheskikh nauk. Moskva, 1988.
12. Andreev V.I. *Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoj lichnosti.* Kazan': Izd-vo: Kazanskogo un-ta, 1988.
13. Plotinskij Yu.M. *Teoreticheskie i `empiricheskie modeli social'nykh processov.* Moskva: «Logos», 1998.
14. Kuz'mina N.V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya.* Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
15. *Modelirovanie pedagogicheskikh situacij: Problemy povysheniya kachestva i `effektivnosti obshchepedagogicheskoy podgotovki uchatelya.* Pod red. Yu.N. Kuljutkina, G.S. Suhobskoj. Moskva: Pedagogika, 1981.

Статья поступила в редакцию 18.02.15

УДК 378:80

Severina V.F., Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Department of Foreign Languages, Altai State Agrarian University (Barnaul, Russia), E-mail: svikki28@mail.ru

Khromchenko G.A., teacher, Department of Foreign Languages, Altai State Agrarian University (Barnaul, Russia), E-mail: galina_h52@mail.ru

MODEL OF DEVELOPMENT OF THE PRODUCTIVE EDUCATIONAL INTERACTION OF A TEACHER AND STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE. In the article the topicality of the problem of the productive educational interaction of a teacher and students at a higher education institution is justified. The authors propose ways to define this type of teacher-student integration. The model of development of such interaction when teaching a foreign language at a non-language higher education institution is offered. The researchers reveal the basics of the main components of the objective, organizational-functional, technological and resultative blocks of the constructed model. The authors make an emphasis on the study of particular features of introduction the constructed model into the process of teaching a foreign language, conditioning the choice of the subject matter, methods, means and forms of teaching. The paper provides a brief description of the main stages of the model implementation in the educational process of a higher education institution.

Key words: model, productive educational interaction, subject, educational process of a higher education institution, teaching a foreign language, stages of implementation.

В.Ф. Северина, канд. пед. наук, ст. преп. каф. иностранных языков Алтайского государственного аграрного университета, г. Барнаул, E-mail: svikki28@mail.ru

Г.А. Хромченко, ст. преп. каф. иностранных языков Алтайского государственного аграрного университета, г. Барнаул, E-mail: galina_h52@mail.ru

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНОГО УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье обоснована актуальность проблемы развития продуктивного учебного взаимодействия преподавателя и студентов вуза, дано его определение. Предложена модель развития продуктивного учебного взаимодействия субъектов образовательного процесса при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Раскрыта сущность основных компонентов, входящих в состав каждого из четырёх блоков сконструированной модели: целевого, организационно-функционального, технологического и результативного. Рассмотрены особенности внедрения сконструированной модели в процессе обучения иностранному языку, обуславливающие выбор содержания, методов, средств и форм обучения. Дана краткая характеристика основных этапов реализации модели в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: модель, продуктивное учебное взаимодействие, субъект, образовательный процесс вуза, обучение иностранному языку, этапы реализации.

Как отмечено в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования, выпускник вуза должен быть высококвалифицированной, социально зрелой, творчески активной личностью с развитым потенциалом взаимодействия, способной к самоактуализации и установлению

личностных и профессиональных контактов. Это делает актуальным использование в образовательном процессе нового – продуктивного типа взаимодействия преподавателя и студентов, при реализации которого происходит не только обмен знаниями, умениями, но и личным коммуникативным и эмоциональным

опытом, сформировавшимися взглядами и оценками. При этом студент является полноправным участником организованного образовательного процесса, построенного с учётом его личностных потребностей и мотивов поведения. Необходимость развития такого типа взаимодействия и недостаточная разработанность данного вопроса в педагогической теории и практической деятельности вуза определили цель нашего исследования – разработать и реализовать модель развития продуктивного учебного взаимодействия в образовательном процессе вуза. Наше исследование проводилось на базе Алтайского государственного аграрного университета в процессе обучения иностранному языку.

Сопоставление взглядов различных авторов на определение сущности продуктивного учебного взаимодействия и выявление основных аспектов исследуемой проблемы позволили нам определить продуктивное учебное взаимодействие (ПУВ) как целенаправленную совместную учебную деятельность преподавателя и студентов, способствующую становлению субъектности студентов, их личностному росту и образовательному приращению при создании и совершенствовании ими личностного образовательного продукта [1, с. 39]. Следует отметить, что в нашем исследовании мы рассматриваем качественные изменения и личностный рост только одного субъекта ПУВ – студента, а через них, опосредованно, изменения, происходящие во втором субъекте – преподавателе.

Метод моделирования как теоретический метод научного исследования был выбран нами для повышения качества и эффективности педагогических исследований и решения поставленных нами задач в ходе дальнейшего системного изучения проблемы развития учебного продуктивного взаимодействия преподавателя и студентов в образовательном процессе вуза. Этот метод представляет собой воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Более простой по структуре и доступный изучению объект становится моделью более сложного объекта, именуемого прототипом [2].

В результате исследования сущностных характеристик ПУВ преподавателя и студентов, в частности, при обучении иностранному языку (ИЯ), нами была разработана модель его развития, которую мы рассматриваем как совокупность взаимосвязанных компонентов многоуровневой педагогической системы: субъектов продуктивного учебного взаимодействия, целей, задач, принципов, педагогических условий, функций, содержания, форм, методов и результатов процесса развития продуктивного учебного взаимодействия. Мы посчитали целесообразным объединить их в четыре блока, взаимодействие которых обеспечивает единство и функционирование всей системы: целевой, организационно-функциональный, технологический и результативный (рис. 1).

Целевой блок включает определение цели и конкретных задач развития ПУВ преподавателя и студента. Целью реализации модели является развитие ПУВ в образовательном процессе вуза при обучении ИЯ. Данная цель раскрывается через комплекс задач: создание условий для развития ПУВ; развитие субъектности студентов в учебной деятельности; формирование продуктивных субъект-субъектных отношений преподавателя и студентов; развитие коммуникативной компетентности студентов.

Организационно-функциональный компонент раскрывает всю совокупность формируемых отношений, опыта деятельности и общения, отражает взаимодействие преподавателя и студентов, их сотрудничество, а также организацию образовательного процесса. Он включает теоретическую основу, принципы, педагогические условия и функции развития ПУВ преподавателя и студентов.

Теоретическая основа содержит подходы, на основе которых следует развивать ПУВ преподавателя и студентов, а именно, личностно-ориентированный, субъектно-деятельностный и компетентностный подходы.

Анализ сущности и особенностей личностно-ориентированного подхода позволил нам выделить следующие характерные для него аспекты в процессе развития ПУВ преподавателя и студентов: личностную направленность образовательного процесса; реализацию гуманных равноправных отношений преподавателя и студентов в процессе сотрудничества и сотворчества; мотивированность и осознанность образовательного процесса; предоставление студентам пространства свободы для творчества, выбора содержания и способов учения и поведения; фор-

мирование положительной «Я»-концепции; положительный эмоциональный фон педагогического взаимодействия.

В сконструированной нами модели представлены субъекты ПУВ: преподаватель и студенты, являющиеся главными действующими лицами в образовательном процессе вуза соответственно педагогической и учебной деятельности. Это значит, что каждый из них сам осуществляет соответствующую деятельность и одновременно развивается благодаря ей. В качестве основных аспектов субъектно-деятельностного подхода в процессе развития ПУВ в образовательном процессе вуза мы выделили: становление внутреннего мира и внутренних механизмов самодетерминации и саморегуляции личности, её деятельности и поведения; перенос акцента с репродуктивного способа получения знаний, умений и навыков на продуктивный; становление субъектности студента в образовательном процессе; диалогичность, обеспечивающую равенство психологических позиций преподавателя и студента; личностное эмпатийное взаимное влияние субъектов образовательного процесса; формирование активной субъектной позиции студента, способностей к оценке и самооценке.

Что касается компетентностного подхода, особое значение для нашего исследования имеет его коммуникативный аспект. Анализ научной литературы по исследуемой проблеме позволил нам выделить ряд ключевых аспектов коммуникативного компонента компетентностного подхода, оказывающих непосредственное воздействие на процесс развития ПУВ в образовательном процессе вуза. Так, коммуникативная компетентность предполагает развивающийся и в значительной мере осознаваемый опыт общения между людьми, формирующийся в условиях непосредственного взаимодействия; включает адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами; представляет собой систему внутренних ресурсов, необходимых для организации продуктивной коммуникации в определённых ситуациях межличностного взаимодействия; проявляется как в субъективных свойствах преподавателя и студентов, так и в их практических умениях, что даёт возможность более качественной подготовки студентов к реальной жизни, включая знание предмета, осуществление продуктивной деятельности и актуализацию своих личностных ресурсов.

Продуктивность учебного взаимодействия в значительной мере зависит от степени определённости преподавателем принципов его развития. В педагогике принципы – это основные идеи, следование которым помогает наилучшим образом достигать поставленных педагогом целей. Разработанная нами модель включает принципы диалогизации (преобразование доминирующей позиции преподавателя и подчинённой позиции студента в личностно равноправные позиции сотрудничающих людей в процессе субъект-субъектных партнёрских отношений преподавателя и студента), субъектности (направленность на внутреннюю, а не на внешнюю мотивацию учебной деятельности; свобода выбора студентом определённых сфер в её организации; достижение студентом более высокого уровня продуктивности и успешности в осуществляемых им видах деятельности; осознание важности своей собственной роли в достижении успеха), гуманизации (направленность образовательного процесса на создание условий социализации и самоактуализации личности; формирование у студента отношений к личности как высшей ценности в мире; установка на морально-духовные ценности), аксиологизации (плодотворность учебного взаимодействия преподавателя и студентов тем выше, чем ценнее для обучаемого знания и умения, формируемые в процессе их усвоения), проблематизации (преподаватель не просто преподаёт, а побуждает студента к личностному росту, способствует повышению его исследовательской активности, создаёт условия для самоопределения и постановки им познавательных заданий и проблем), продуктивного сотрудничества и сотворчества (совместная партнёрская креативная деятельность субъектов образовательного процесса, предполагающая педагогически плодотворные взаимоотношения между преподавателем и студентами, результатом которой является создание совместного образовательного продукта).

Принципы развития ПУВ преподавателя и студентов реализуются при наличии определённых педагогических условий, являющихся следующим компонентом организационно-функционального блока модели. В качестве основных условий развития ПУВ преподавателя и студентов в образовательном процессе вуза мы выделяем установление межличностного контакта преподавателя и студентов, создание и использование на занятиях учебных ситуаций, способствующих развитию внутренней мотивации к изучению иностранного языка (ИЯ), формирование про-

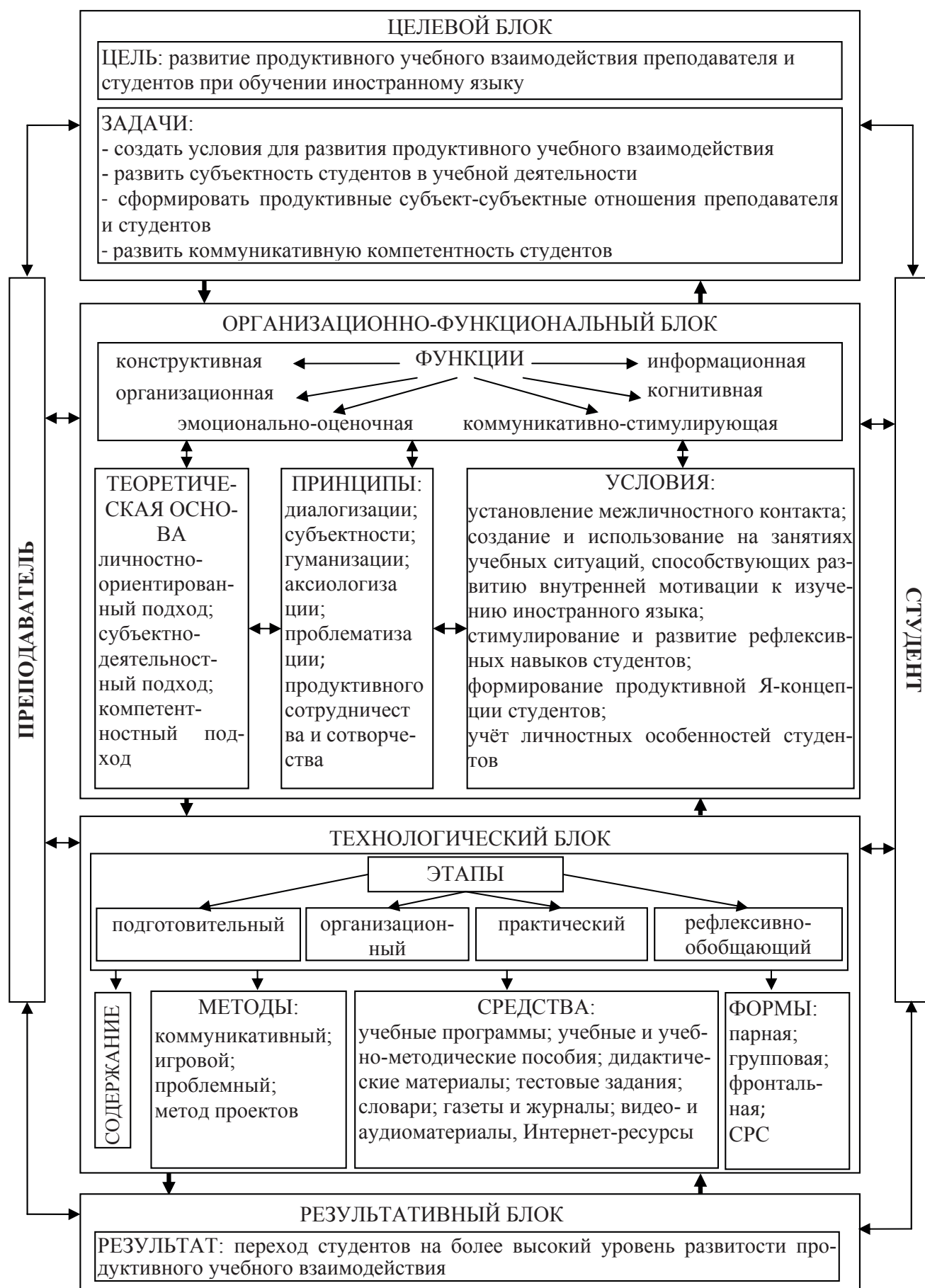


Рис. 1. Модель развития продуктивного учебного взаимодействия в образовательном процессе вуза

дуктивной Я-концепции студентов, стимулирование и развитие рефлексивных навыков студентов и учёт их личностных особенностей.

Первое условие, которое мы выделили – *установление межличностного контакта преподавателя и студентов*, способствующего установлению и продлению отношений взаимного доверия, раскрытию личностных потенциалов и достижению эффективных результатов в совместной деятельности и в результате обеспечивающего развитие продуктивного учебного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Мотивация учебной деятельности – это сложный психический процесс, внутренняя движущая сила действий и поступков личности. Сформированность мотивационной стороны учебной деятельности является необходимой предпосылкой её успешного осуществления. Поэтому одним из условий развития продуктивного учебного взаимодействия преподавателя и студентов мы полагаем *создание и использование на занятиях учебных ситуаций, способствующих развитию внутренней мотивации к изучению ИЯ*. Развитие внутренней мотивации к изучению ИЯ, по нашему мнению, способствует осознанию важности знаний, развитию интереса к учению, осмыслению закономерностей в процессе обучения; потребности в самовоспитании и самообразовании; выбору наиболее значимых для студента способов деятельности, поиску новых креативных способов деятельности, а не только репродукции изучаемого материала; сопереживанию преподавателю и другим студентам; устойчивому положительному внутреннему настрою; готовности к сотрудничеству с другими в процессе обучения.

В качестве третьего условия развития ПУВ преподавателя и студента мы выделили *формирование продуктивной Я-концепции студентов*, что способствует развитию у студента уверенности в себе, в своих силах, в своих внутренних резервах, адекватной самооценке, достижению внутренней гармоничности личности, является источником ожиданий, способствует возникновению способности понимать, как другие люди рассматривают его, а также позитивным проявлениям личности, её результативной деятельности, успеху.

Рефлексивность предполагает анализ не только собственной деятельности и её результатов, но и деятельности других. Это не просто понимание студентом самого себя, своего внутреннего мира, своего отношения к собственной деятельности, учёбе, другим людям, того, что происходит в процессе взаимодействия, это и выяснение того, как его воспринимают и оценивают другие, как они видят его личностные и познавательные особенности, эмоциональные реакции. *Стимулирование и развитие рефлексивных навыков студентов*, по нашему мнению, является необходимым условием для того, чтобы студенты видели как развивается учебная деятельность, конструировали её в соответствии со своими целями и задачами, критически относились к себе, своей деятельности в настоящем, прошлом и будущем, становясь при этом субъектом своей деятельности.

Ещё одним условием развития продуктивного учебного взаимодействия является *учёт личностных особенностей студентов*, оказание помощи студентам в выработке у них убеждения в своей пригодности к избранной специальности, обеспечение каждому из них удовлетворения возросшей потребностью в реализации возможностей, предоставляемых вузом для профессионального и личностного роста, осуществления своей социальной роли, совмещения коллективной и индивидуальной деятельности. Конструктивная, организационная, информационная, коммуникативно-стимулирующая, эмоционально-оценочная и когнитивная функции развития ПУВ наиболее полно, по нашему мнению, способствуют реализации вышеперечисленных принципов и условий.

Третьим компонентом сконструированной нами модели является технологический блок, включающий этапы, содержание, методы, средства, формы развития ПУВ преподавателя и студентов.

Первый элемент технологического блока – содержание обучения. Так как наше исследование проводилось на материале иностранного языка, мы отметили следующие особенности содержания обучения ИЯ: оно должно соответствовать определённой научной концепции; должно быть направлено на гуманизацию и гуманитаризацию обучения; отвечать требованиям государственного образовательного стандарта и учебных программ; обеспечивать возможность прогнозирования конечного и промежуточного результата обучения; быть коммуникативно ориентированным, инициируя активную иноязычную деятельность

студентов; быть аутентичным, обеспечивая развитие личностного потенциала студентов; соответствовать интересам и потребностям обучаемых; обеспечивать возможность трансформации содержания в зависимости от процессуальных условий обучения ИЯ [3].

Для развития ПУВ со студентами мы отобрали коммуникативный, проблемный, игровой методы, а также метод проектов. Данные методы были выделены нами с учётом поставленной цели и задач как способствующие их наиболее эффективной реализации. Их применение осуществлялось в контексте педагогической системы, с учётом её элементов, возрастных и индивидуальных особенностей студента, содержания обучения, особенностей изучаемого предмета.

Использование *коммуникативного метода* предполагает постоянное вовлечение студентов в процесс общения, возможность выразить свободно свои чувства и мысли в условиях моделируемой на учебных занятиях ситуации. Коммуникативная ценность в этом случае проявляется через активное вовлечение студентов в решение поставленных задач по извлечению из текстов профессионально и практически значимой информации.

Особенностью *проблемного метода* является творческая атмосфера обсуждения, свобода дискуссии: и преподаватель, и обучаемые должны проявлять позитивное отношение к участию в анализе проблемы, в выдвижении и обсуждении гипотез, а также в формировании новых проблем. Его преимущества: самостоятельное добывание знаний путём собственной творческой деятельности; высокий интерес к учению; развитие продуктивного мышления; прочные и действенные результаты обучения.

Применение *игрового метода* на занятиях даёт возможность проявлять самостоятельность в решении речемыслительных задач, быструю реакцию в процессе общения, а также максимальное использование речевых навыков. Основным признаком игрового метода обучения является организация взаимодействия студентов между собой, между ними и преподавателем, преобладание активной деятельности студентов по изучению, усвоению и активизации новых знаний.

Метод проектов предполагает использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных на реальный практический результат, значимый для каждого студента, участвовавшего в разработке проекта, а также целостную разработку проблемы с учётом различных факторов и условий её решения и реализации результатов. Для выполнения всех заданий проекта студенты должны овладеть определёнными интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями. К ним можно отнести умение работать с текстом (выделять главную мысль, вести поиск нужной информации), анализировать информацию, делать обобщения и выводы, работать с различными справочными материалами, умение генерировать идеи.

Средствами обучения при ПУВ преподавателя и студентов являются учебные программы, учебник, учебные и учебно-методические пособия, разнообразные дидактические материалы, проблемные и контрольно-тестовые задания, средства наглядности, словари, газеты, журналы, специальная литература, видео- и аудиоматериалы, Интернет-ресурсы.

В качестве организационных форм были выделены парная, групповая, фронтальная и самостоятельная работа студентов, без оптимального сочетания которых на различных этапах занятия по иностранному языку невозможно развитие ПУВ преподавателя и студентов.

Реализация модели развития ПУВ в образовательном процессе вуза включала четыре этапа: подготовительный, организационный, практический и рефлексивно-обобщающий. На подготовительном этапе осуществлялось определение уровня развитости ПУВ в образовательном процессе вуза, диагностировался исходный уровень знаний студентов по иностранному языку. Организационный этап был направлен на создание благоприятных условий для развития положительной мотивации к осуществлению определённой учебной деятельности, установки продуктивных межличностных отношений субъектов образовательного процесса, а также осуществление научно-методического обеспечения образовательного процесса. Практический этап включал в себя решение задач по развитию у студентов набора личностно и профессионально значимых компетенций, предполагающих активное вовлечение обучаемых в решение поставленных задач, организацию совместной учебной коммуникативной деятельности на уровне партнерства и сотрудничества, укрепление положительной мотивации к изучению ИЯ, монито-

ринг успеваемости студентов и анализ его результатов. Задачи рефлексивно-обобщающего этапа заключались в выявлении достигнутого уровня развитости ПУВ субъектов образовательного процесса, в нашем случае, при обучении ИЯ.

Результативный блок модели отражает достигнутые результаты и степень эффективности реализации сконструированной нами модели развития ПУВ в образовательном процессе вуза. В ходе проведения эксперимента нами были определены высокий, средний и низкий уровни развитости ПУВ преподавателя и студентов. Следует отметить, что выделение уровней носило условный характер. В реальном образовательном процессе невозможно провести их четкое разграничение, так как все уровни взаимосвязаны, и каждый предыдущий уровень обуславливает последующий. Результатом развития ПУВ является переход на более высокий уровень развитости ПУВ преподавателя и студента.

Теоретический анализ исследуемой проблемы, построение и обоснование модели развития ПУВ в образовательном процессе вуза послужили основой для проведения опытно-экспериментальной работы по выявлению эффективности сконструиро-

ванной модели в процессе обучения ИЯ в практике неязыкового вуза.

В ходе проведения эксперимента была разработана и внедрена в учебный процесс программа реализации сконструированной нами модели. Проверка эффективности предложенной модели осуществлялась на основании анализа статистических данных. Полученные результаты и проведенный на их основе сравнительный анализ позволяют утверждать, что в экспериментальных группах испытуемых выявлены существенные и значимые различия в достижении показателей развитости продуктивного учебного взаимодействия по сравнению с результатами контрольных групп, что выразилось в преобладании более высоких уровней развития основных показателей в экспериментальных группах, что доказало целесообразность изменений, внесенных в организацию образовательного процесса.

Таким образом, в условиях опытно-экспериментальной работы подтвердилась эффективность разработанной модели развития продуктивного учебного взаимодействия в образовательном процессе вуза при обучении иностранному языку и программы ее реализации.

Библиографический список

1. Северина В.Ф. *Развитие продуктивного учебного взаимодействия в образовательном процессе вуза (на материале иностранного языка)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2013.
2. Краевский В.В. *Методология педагогики: новый этап*. Под ред. В.В. Краевского, Е.В. Бережновой. Москва, 2006.
3. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей*. Москва, 2010.

References

1. Severina V.F. *Razvitie produktivnogo uchebnogo vzaimodejstviya v obrazovatel'nom processe vuza (na materiale inostrannogo yazyka)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2013.
2. Kraevskij V.V. *Metodologiya pedagogiki: novyj `etap*. Pod red. V.V. Kraevskogo, E.V. Berezhnoj. Moskva, 2006.
3. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: prodvinitj kurs: posobie dlya studentov ped. vuzov i uchitelej*. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 12.02.15

УДК 159.9:37.013

Sutugin A. Yu., postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology, Nizhny Novgorod State University of Architecture and Construction (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: 4013@bk.ru

Mukhina T.G., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Nizhny Novgorod State University of Architecture and Construction (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: tg-muhina@yandex.ru

PSYCHODIDACTIC CONDITIONS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION. The article presents the results of a theoretical analysis of the problem of formation of communicative culture of a future teacher. The researchers systematized the main directions of their research on the issue and define the relevance of their study. The authors show the basic contradictions in the development of the theory and the teaching practice. The conception of introduction a psychodidactic approach in training of future teachers in higher education schools. Psychodidactics is seen as a leading component in the design of the educational process by taking into account the personal and individually-typological features of students. The authors justify the need to implement the conditions of psychodidactic training in education. The authors also specify psychodidactic conditions of formation of communicative competence of future teachers in the course of higher education. The paper on the whole presents substantial characteristics of structuring educational programs tailored to the psychological and pedagogical knowledge-based system, psychodidactics, personality, the activity and competence approaches.

Key words: communicative culture, psychodidactic approach trainee.

А.Ю. Сутугин, аспирант каф. педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», г. Нижний Новгород, E-mail: 4013@bk.ru

Т.Г. Мухина, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», г. Нижний Новгород, E-mail: tg-muhina@yandex.ru

ПСИХОДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы формирования коммуникативной культуры будущего педагога. Систематизированы основные направления исследований проблемы формирования коммуникативной культуры будущего педагога. Доказана актуальность изучения данной проблемы; выделены основные противоречия в развитии теории и педагогической практики. Обоснована концепция внедрения психодидактического подхода в процесс подготовки будущих педагогов в вузе. Психодидактический подход рассматривается как ведущий в проектировании образовательного процесса на основе учёта личностных и индивидуально-типологических особенностей студентов. Авторами статьи обоснована необходимость внедрения психодидактических условий организации обучения. Выделяются и конкретизируются авторские

психодидактические условия формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов в процессе вузовского образования. Представлены содержательные характеристики структурирования образовательных программ, разработанные с учётом психолого-педагогического знания на основе системного, психодидактического, личностного, деятельностного и компетентностного подходов.

Ключевые слова: коммуникативная культура, психодидактический подход.

Проблема формирования коммуникативной культуры будущего педагога в современных условиях приобретает особую значимость. Не случайно в новых ФГОС ВПО подчёркивается, что в качестве основных результатов обучения и воспитания, наряду с личностными, познавательными, регулятивными, профессиональными, выделяются и коммуникативные результаты. Овладевая общекультурными, профессиональными коммуникативными компетенциями, будущий педагог лучше ориентируется в различных областях социальной и профессиональной жизни, быстрее приобретает навыки толерантного взаимодействия в коллективе с коллегами, учится устанавливать межличностные и деловые контакты, приобретает способность понять и принять индивидуума.

Проблема формирования коммуникативно-речевой культуры личности изучена в исследованиях Б.Г. Ананьева, Л.П. Буевой, В.В. Васильевой, М.С. Кагана и др. Важнейшее значение для понимания сущности коммуникативной культуры общения имеют психолого-педагогические исследования Л.С. Выготского, А.А. Бодалева, Е.В. Бондаревской, В.А. Кан-Калика, А.А. Леонтьева, В.А. Слостенкина, В.А. Сухомлинского и др. Достаточно глубоко исследованы закономерности формирования у педагогов коммуникативных умений и навыков И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьевым, А.В. Мудриком, Н.Д. Никонуровым и др.

В последнее время исследование коммуникативной культуры связывалось с изучением коммуникативной компетентности, как её составной части (А.А. Бодалев, Р.А. Воронова, Л.Д. Демина, Л.С. Колмогорова, З.Н. Лукьянова, В.В. Семикин и др.).

В нашем исследовании мы рассматриваем коммуникативную культуру как совокупность сформированных знаний, ценностей, норм и образцов поведения человека в обществе и как способность применять это в повседневной практике общения с другими людьми, природой, обществом и самим собой [1].

Изучение теоретических основ формирования коммуникативной культуры у будущих педагогов в философском, психолого-педагогическом, социологическом аспектах позволило выявить противоречие между потенциальными возможностями студентов к формированию коммуникативной культуры и не разработанностью педагогических условий, способствующих её развитию. В частности противоречие между логикой построения учебных предметов, выражающих логику соответствующих научных дисциплин, и собственной логикой психического развития человека привело к появлению образовательных технологий, которые построены на приоритетном использовании психологических закономерностей мышления и личности человека, «облечённых» в форму дидактического материала. При этом знания, умения, навыки по данному учебному предмету превращаются из цели обучения в педагогическое средство развития способностей и личности учащегося [2].

В связи с этим актуализируется следующая проблема: каковы условия, позволяющие проектировать образовательный процесс на основе учёта личностных и индивидуально-типологических особенностей студентов?

Разделяя концепцию Э.Г. Гельфман, В.И. Панова, М.А. Холодной решение данной проблемы актуализирует необходимость введения собственно психологического аспекта разработки и практической реализации образовательных систем, технологий и программ подготовки будущих педагогов [2; 3]. Ввиду этого целью нашего исследования является разработка и апробация психодидактического содержания вузовских учебных курсов, направленных на развитие коммуникативной культуры будущих педагогов, а также выявление психодидактических условий формирования коммуникативной культуры.

Внедрение идей психодидактического подхода позволит обеспечить формирование психологических особенностей личностной и профессиональной культуры будущего педагога. При этом коммуникативная культура является важнейшей характеристикой профессиональной культуры будущего педагога.

Психодиагностический подход предусматривает внедрение следующих условий, обеспечивающих разработку содержания образовательных программ и технологий с учётом интеграции психологического и дидактического подходов к обучению:

- учёт индивидуально-типологических особенностей контингента обучающихся;
- понимание всеми субъектами образовательного процесса психологических целей профессиональной подготовки;
- обеспечение психологических условий обучения (создание психологической службы, безопасность образовательной среды, обогащённость среды и т.п.);
- использование в качестве исходных в разработке содержания образовательных программ и технологий психологических теорий развития познавательных процессов, способностей, личности и сознания [2; 3; 4]. Следует отметить, что предметом развития студентов выступают не только познавательные и регулятивные процессы, психические свойства и состояния личности, но и коммуникативные процессы: монолог, диалог, совместная деятельность.

Мы конкретизировали выделенные психодидактические условия с позиций формирования коммуникативной культуры будущего педагога:

- обеспечение понимания сущности коммуникативной культуры всеми субъектами образовательного процесса как важнейшей характеристики общепрофессиональной культуры будущего педагога, формирование которой начинается в период вузовского обучения.

- внедрение психодидактического подхода к организации обучения в процессе изучения учебных курсов: интеграция дидактического и психологического содержания на основе принципа генерализации, разработки инновационных диалогических методов его реализации;

- создание психодидактической образовательной среды, сущность которой, прежде всего, определяется наличием интегрированных образовательных программ и технологий обучения;

- внедрение идей формирования коммуникативной культуры педагога в двух определяющих целевых направлениях: с одной стороны, подготовку его к эффективному взаимодействию с обучающимися, с другой – подготовку педагога к формированию коммуникативной культуры обучающихся.

- формирование коммуникативной культуры будущего педагога в системе психодидактического вузовского содержания происходит в соответствии с несколькими уровнями и предполагает движение студентов от информационного этапа, позволяющего познать значимость гуманного, позитивного обучающего общения педагогов с обучающимися, способов его построения к овладению уровнем коммуникативной культуры, характеризующимся профессиональной коммуникативной гибкостью педагогов в процессе личностного развития обучающихся;

- использование активных и интерактивных образовательных технологий в образовательном процессе и др.

- внедрение индивидуальных образовательных маршрутов, актуализирующих субъектную позицию будущего педагога в учебно-профессиональной деятельности, предполагает адаптацию образовательного процесса (выбор уровня сложности заданий, средств и способов осуществления деятельности) к особенностям профессионально-личностного развития студента.

При формировании структуры и содержания образовательной программы подготовки студентов педагогических направлений нами реализованы новые подходы, которые получили развитие в соответствии с новыми тенденциями в образовании [5]. Во-первых, цели и задачи образовательной программы разработаны с учётом психолого-педагогического знания на основе системного, психодидактического, личностно-деятельностного и компетентностного подходов. Во-вторых, образовательная программа имеет модульную структуру, что позволяет обеспечить проектирование психологических целей обучения при изучении содержания курсов, осуществлять целенаправленный учёт индивидуально-типологических особенностей контингента студентов; интегрировать темы и разделы изучаемых курсов на протяжении всех лет обучения; организовывать самостоятельную работу студентов.

В-третьих, выбирать соответствующие образовательные технологии обучения, прежде всего, направленные на обе-

спечение монологической, диалоговой и групповой коммуникации.

Четвертым аспектом, на котором следует остановиться для характеристики психодидактического подхода, используемым нами в определении целей и содержания реализуемой образовательной программы, является разработка фондов оценочных средств для проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации студентов, в том числе и средств оценки совместной работы студентов [5;6]. Особое значение в нашем исследовании имеют дискуссионные формы осуществления текущей и промежуточной аттестации, в том числе включение междисциплинарных практических вопросов, выявляющих готовность

слушателей применять полученные теоретические знания в нестандартных ситуациях.

Таким образом, формирование коммуникативной культуры студентов, будущих педагогов представляет собой сложный многогранный процесс, в ходе которого должно осуществляться целенаправленное педагогическое воздействие, в условиях специально созданной образовательной среды вуза. В контексте психолого-педагогического подхода процесс формирования коммуникативной культуры будущего педагога предполагает три основных направления: развитие перцептивных способностей и умений; умение общаться в различных ситуациях; умение сотрудничать в различных видах деятельности.

Библиографический список

1. Аухадеева Л.А. *Формирование коммуникативной культуры будущего учителя*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Казань, 2008.
2. Панов В.И. *Психодидактика образовательных систем: теория и практика*. Санкт-Петербург: Питер, 2007.
3. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактический подход к конструированию школьного учебника (в рамках «обогащающей» модели обучения математике). *Вестник практической психологии образования*. 2007; 2.
4. Холодная М.А. Задачи интеллектуального воспитания учащихся в современной школе. *Психология в XXI столетии*. Москва, 2003; 2.
5. Мухина Т.Г. Содержательные характеристики дополнительной образовательной программы. *Приволжский научный журнал*. 2010; 1(13).
6. Мухина Т.Г. Современные образовательные технологии и их назначение при реализации дополнительной профессиональной образовательной программы. *Приволжский научный журнал*. Нижний Новгород, 2010; 2(14).

References

1. Auhadeeva L.A. *Formirovanie kommunikativnoj kul'tury buduschego uchitelya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Kazan', 2008.
2. Panov V.I. *Psihoididaktika obrazovatel'nyh sistem: teoriya i praktika*. Sankt-Peterburg: Piter, 2007.
3. Gel'fman `E.G., Holodnaya M.A. Psihoididakticheskij podhod k konstruirovaniyu shkol'nogo uchebnika (v ramkah «obogaschayuschej» modeli obucheniya matematike). *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya*. 2007; 2.
4. Holodnaya M.A. Zadachi intellektual'nogo vospitaniya uchaschihsya v sovremennoj shkole. *Psihologiya v XXI stoletii*. Moskva, 2003; 2.
5. Muhina T.G. Soderzhatel'nye harakteristiki dopolnitel'noj obrazovatel'noj programmy. *Privolzhskij nauchnyj zhurnal*. 2010; 1(13).
6. Muhina T.G. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii i ih naznachenie pri realizacii dopolnitel'noj professional'noj obrazovatel'noj programmy. *Privolzhskij nauchnyj zhurnal*. Nizhnij Novgorod, 2010; 2(14).

Статья поступила в редакцию 26.02.15

УДК 371.5

Batchaeva K.H., postgraduate, tacher, Pedagogy and Pedagogical Technologies Department, Karachay-Cherkess State University n.a. U. D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: Sabira-e@yandex.ru

THE FORMATION OF VALUABLE ATTITUDE TO HEALTH IN SENIOR PUPILS IN SCHOOL. On the base of a thorough theoretical analysis, the author came to the conclusion, that the formation of health preservation during the process of education and upbringing in school demands to reassess value-related orientation in education and to reconsider the correlation between education and health preservation. The health of younger generation in every society and in every socio-economic situation is a major problem and state's concern, for children make the future of the country, and the solution to this problem ensures the gene pool of science, increase scientific and economic potential of the society. That paper presents some statistics on getting traumas and different kinds of injuries among the young population in Russia. The problem of suicide is also under the authors consideration. The main concern of the researcher is that in comparison to the statistics of the suicide rate in the world the number of suicide among youth in Russia is a few times bigger. The suicides in rural areas is 2.2 times that higher than in urban areas. The author offers some ways of solving the social problems of youth.

Key words: health, senior pupil, valuable attitude, motivation, orientation values.

К.Х.-Д. Батчаева, ст. преп. каф. теоретических основ физической культуры и туризма ФГБОУ ВПО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: Sabira-e@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Автор на основе глубокого теоретического анализа приходит к выводу о том, что построение здоровьесберегающего процесса обучения и воспитания в общеобразовательной школе требует переосмысления ценностных ориентаций в образовании, пересмотра соотношения между образованием и сохранением здоровья.

Здоровье подрастающего поколения в любом обществе и при любых социально-экономических ситуациях является важнейшей проблемой, так как дети определяют будущее страны, а решение данной проблемы обеспечивает сохранение генофонда науки, повышение научного и экономического и потенциала общества.

Ключевые слова: здоровье, старшеклассник, ценностное отношение, мотивация, ценностные ориентации

В Федеральном законе «Об образовании» 2012 года (статья 3 «Принципы государственной политики в области образования»), в «Национальной доктрине развития образования», в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года», отмечается, что сегодня приоритетной задачей системы образования в нашей стране является воспитание человека в духе ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих, как наивысшей социальной ценности, формирование высокого уровня здоровья детей и учащейся молодежи во всех его аспектах – духовном, психическом, физическом.

Современные исследования указывают на то, что традиционный образовательный процесс имеет негативное влияние на состояние здоровья детей.

По данным Министерства здравоохранения РФ, за 2013 год в структуре заболеваемости населения с диагнозом, установленным впервые, на первом месте остаются болезни органов дыхания, удельный вес которых составил 42,3% (рост по сравнению с 2012 годом – на 1%). Второе место занимают травмы, доля которых несколько снизилась и составила в 2013 году 11,6% (2012 год – 11,8%). На третьем месте – болезни мочеполовой системы 6,2%. Болезни системы кровообращения занимают в Российской Федерации второе место в структуре общей заболеваемости населения (14,4%) и первое место в структуре смертности (53,2%).

Общая заболеваемость населения болезнями системы кровообращения в Российской Федерации по сравнению с 2012 годом выросла на 0,7%. Травмы, отравления и некоторые другие воздействия внешних причин занимают 7 место в структуре общей заболеваемости населения и 3-е место в структуре смертности [1].

По данным ВОЗ если в мире подростки 15-19 лет совершают в среднем 10 случаев суицида на 100 тыс. населения в год, то в России в разы выше. При этом среди сельской молодежи показатели смертности от самоубийств выше в 2,2 раза [2]. С учетом отсутствия в настоящее время каких-либо факторов преодоления дезорганизации общества, высокого суицидального риска среди большей части населения страны, алкогольной детерминанты российских суицидов и кризисной ситуации в системе воспитания подрастающего поколения, нет оснований ожидать существенного улучшения суицидологической обстановки в Российской Федерации [3].

Сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения нуждается в пристальном внимании не только медицинских работников, но и педагогов, родителей, общественности.

Особое место и ответственность в этом процессе отводится образовательной системе, которая может и должна сделать образовательный процесс сберегающим.

Современная общеобразовательная школа обладает большим потенциалом для сохранения и укрепления здоровья учащихся, в том числе для реализации междисциплинарных комплексных оздоровительных программ.

Здоровье – показатель резервов жизнедеятельности, жизнеспособности человека как сложного целостного существа, а резервы формируются в результате воспитания. При всей значимости других факторов (социальных, материальных, экологических и др.) основной причиной всеобщего нездоровья являются изъяды в системе воспитания детей в семье и школе с телесной и психической деградацией поколений практически во всей современной цивилизации.

В своих исследованиях Э.Н. Вайнер, Е.В. Волынская, Т.Я. Магун, Т.Ю. Никифорова, А.В. Чеботарев и др. среди причин риска здоровья учащихся в образовательной среде выделяют такие как, информационные перегрузки, несовершенная организация учебного процесса, недостаточная двигательная активность, неблагоприятные санитарно-гигиенические условия в образовательных учреждениях, низкий уровень культуры здоровья школьников, отсутствие в системе образования концепции и идеологии здоровья учащихся и педагогов, низкий уровень валеологической компетентности педагогов.

Анализ диссертационных исследований, психолого-педагогической, медицинской литературы, позволяют сделать вывод о том, что основной причиной такого положения является отсутствие в отечественном образовании приоритета жизни и здоровья школьников как одной из важнейших человеческих ценностей. Именно с этим следует связать и те организационные, методические, содержательные и многие другие обстоятельства, которые столь неблагоприятно сказываются на здоровье учащихся.

Для осуществления здоровьесберегающей деятельности педагогам и учащимся необходимо иметь четкие представления о здоровье, сущности ценностного отношения к нему. Основная цель здоровьесберегающего образования – воспитание культуры здоровья, в основе которой лежит сознательно выработанное ценностное отношение школьника к здоровью и оздоровительной деятельности.

Ценностное отношение к здоровью проявляется через признание учащимися ценности здоровья в качестве одной из приоритетных. Многие исследователи относят здоровье по значению к высшим ценностям, называя его после понятия «жизнь».

Формирование ценностного отношения к здоровью, его осмысление может происходить в течение всей жизни человека. Однако наиболее сензитивным периодом формирования адекватной ориентации на ценностные характеристики здоровья является старший школьный возраст. Именно в этом возрасте по мнению многих ученых (15–17 лет) заметно повышается требовательность к собственному поведению и поведению других людей, меняется представление о ценностях, оценке и самооценке. Это приводит к самовоспитанию, пониманию здоровья как высшей ценности и приобретению чувства ответственности за состояние собственного организма. В этом возрасте начинается интенсивное обогащение нравственной сферы личности. Своё поведение школьники начинают регулировать на основе имеющихся взглядов, убеждений и формирующегося жизненного опыта. Представления об окружающем мире и этических нормах объединяются в их сознании в единую картину. Благодаря этому ценностная и нравственная саморегуляция становится более полной и осмысленной.

К сожалению, обозначенные характеристики старшекласников для формирования у них ценностного отношения к здоровью и оптимального стиля жизнедеятельности в современном образовательном процессе задействованы недостаточно. Поэтому вектор педагогических исследований должен быть направлен на поиск эффективных путей и способов поддержания у учащихся здоровья с использованием аксиологического потенциала учебного материала.

Приобщение учащихся к ценностям предполагает обеспечение их восхождения к миру альтернативных ценностей через включение в разнообразие отношения, что обеспечивает становление широкого спектра ценностных отношений. Природа ценностных отношений сложна, ибо предметы, имеющие значение для человека, порождают большое количество ценностей. Их трудно осмысливать без определенной классификации.

Для нашего исследования наибольший интерес представляет классификация ценностей Б.С. Ерасова. В ней в качестве приоритетных выступают ценности витальные – жизнь и её качество, здоровье, безопасность и природная среда. Здоровье является высшей и абсолютной ценностью, смысл которой заключается в актуализации целей, намерений и действий как отдельных людей, так и социальных институтов. Таким образом, здоровье как явление феноменальное, безусловное, имеет значение во всех отношениях. Причём термин «отношение» в данном случае используется в контексте оценки. Оценка – это суждение о значении какого-либо предмета или явления. В данном случае речь идет о значении здоровья человека для людей, вступающих с ним в ценностные отношения. Эти отношения к здоровью возникают потому, что оно имеет биологическую, социальную, экономическую, эстетическую, этическую и этническую значимость.

На основе вышеизложенного нами была определена система ценностных отношений к здоровью, которая включает следующие элементы:

- анализ и оценка окружающей среды как совокупности экологических, биологических и географических факторов, обуславливающих состояние здоровья человека;
- анализ и оценка среды жизни человека как совокупности социальных, экономических, этических и этнических факторов, определяющих уровень качества жизни;
- анализ и оценка состояния здоровья собственного организма при совершенствовании физических и духовных качеств;
- анализ и оценка результатов выполнения своих здоровьесберегающих действий и таких же действий других людей;
- анализ и оценка поведения людей, имеющих вредные привычки и (или) пристрастия – табакокурение, употребление алкогольных напитков, наркотических и токсических веществ, частое нарушение правил гигиены, неадекватная реакция на стрессовые раздражители, несоблюдение рационального режима дня, ограничение двигательной активности;

– анализ и оценка поведения людей, культивирующих здоровый образ жизни – оптимальный режим движения, научно-обоснованные требования психогигиены, соблюдение правил питания и личной гигиены, отсутствие вредных привычек.

Эффективность формирования ценностного отношения к здоровью у старшеклассников в условиях общеобразовательной школы с учетом их возрастных особенностей определяется включением в образовательную работу ценностного подхода, выступающего в качестве принципиального положения и ориентирующего участников учебно-воспитательного процесса на осуществление осмысленной здоровьесберегающей деятельности. Успешное выполнение учащимися такой деятельности обуславливается усвоением материала о строении и функционировании организма, факторах здоровья и болезни, значимости здоровья для человека, семьи, общества и государства на основе анализа биологических, социальных, экономических, эстетических, этических и этнических отношений, что обеспечивает формирование культуры здоровья учащихся.

Из ценностного отношения к ребёнку вырастает понимание цели лично-ориентированного образования – не сформировать и даже не воспитать, а найти, поддержать, развить человека и заложить в него механизмы самореализации, саморазвития, самовоспитания. Это необходимо для становления самобытного личного образа, здоровой и полноценной человеческой жизни, индивидуального здоровьесберегающего опыта диалогичного взаимодействия с людьми, природой, культурой и цивилизацией.

В содержание лично-ориентированного образования входит всё, что необходимо человеку для строительства и развития собственной личности, ответственной за состояние своего здоровья и здоровья других людей. Оно представлено обязательными компонентами – когнитивным, аксиологическим, деятельностно-творческим и личностным.

Когнитивный компонент содержания обеспечивает научными знаниями о человеке, природе и культуре как основе физического и духовного развития. Он включает естественноведческие –

биологические, физиологические, санитарно-гигиенические и медицинские, социальные и технологические закономерности и понятия, представляющие человека как биосоциальное существо.

Аксиологический компонент позволяет учащимся открывать мир ценностей и оказывает помощь в выборе лично значимой системы ценностных ориентаций, личностных смыслов, понимания уникальной ценности здоровья.

Деятельностно-творческий компонент способствует развитию у учащихся разнообразных способов деятельности, творческих способностей, необходимых для самореализации личности в познании, труде, научной, художественной и главное здоровьесберегающей деятельности.

Материалы опытно-экспериментальной работы позволили нам выделить и обосновать совокупность педагогических условий, способствующих наиболее эффективному формированию ценностного отношения старшеклассников к здоровью:

– процесс формирования ценностного отношения старшеклассников к здоровью в учебно-воспитательном процессе должен иметь научно обоснованный, системный, целостный характер;

– включение в образовательный процесс спецкурсов здоровьесберегающей, здоровьесформирующей направленности;

– использование инновационных форм и методов (интегрированные уроки, программы на основе межпредметных связей и др.;

– формирование мотивации, умений, навыков, характеризующие культуру здоровья и проявляемых в реальном поведении;

Успешное формирование ценностного отношения старшеклассников к здоровью в условиях общеобразовательной школы возможно при использовании в учебной и в внеучебной деятельности целостной системы, которая включает комплекс взаимосвязанных компонентов: цели, задачи, диагностика уровня сформированности, педагогическое руководство разнообразной деятельностью учащихся, что позволяет формировать ценностного отношения старшеклассников к здоровью.

Библиографический список

1. *Об итогах работы Министерства здравоохранения Российской Федерации в 2013 году и задачах на 2014 год.* Москва, 2014.
2. Морозов П.В. Суицидальность при депрессии: влияние генетических факторов и антидепрессантов. *Психиатрия и психофармакотерапия.* 2010; № 1, Том 12: 4-7.
3. *Смертность российских подростков от самоубийств.* А.Е. Иванова и др. Москва, 2011.

References

1. *Ob itogah raboty Ministerstva zdravoohraneniya Rossijskoj Federacii v 2013 godu i zadachah na 2014 god.* Moskva, 2014.
2. Morozov P.V. Suicidal'nost' pri depressii: vliyanie geneticheskikh faktorov i antidepressantov. *Psihiatriya i psihofarmakoterapiya.* 2010; № 1, Том 12: 4-7.
3. *Smertnost' rossijskikh podrostkov ot samoubijstv.* A.E. Ivanova i dr. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 31.03.15

УДК 372.212.2

Vasina O.A., postgraduate, Pedagogy and Pedagogical Technologies Department, Karachay-Cherkess State University n.a. U. D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: Sabira_enokaeva@mail.ru

THE ETHNIC SOCIALIZATION OF TEENAGERS IN TERMS OF SCHOOL. The research paper studies the preservation of ethnic culture values, the socialization of students on the terms of a comprehensive school mainly depends on the orientation of educational system at the ethnic culture as an integrative social and personal phenomenon. The process of socialization continues throughout life, but particularly intensely it occurs in adolescence. This period is characterized by the foundation of the spiritual development of the individual, formation the world-outlook, developing of self-esteem, education of moral qualities of a person, formation of ethnic and civic consciousness. The author discusses the problem of socialization. The author notes that in families of different ethnic groups the upbringing of a child is based on the similar values and is specified according to the gender of a child, i.e. the taught values and raised qualities in family education are difference to boys and girls. The self-dependence and desire to be successful are raised mainly in boys. The feeling of responsibility, carefulness, submissiveness are raised in girls. The author compares societies in which the models for upbringing boys and girls are different.

Key words: ethnos, ethno pedagogy, ethnic socialization, teenagers.

O.A. Васина, соискатель каф. педагогики и педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: Sabira_enokaeva@mail.ru

ЭТНИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблема этносоциализации подростков. От ориентации системы образования на этническую культуру как интегративный социальный и личностный феномен во многом зависит сохранение ценностей этнической культуры, этническая социализация учащихся в условиях общеобразовательной школы. Процесс социализации человека продолжается всю жизнь, но особо интенсивно он протекает в подростковом возрасте. Именно в этот период закладывается фундамент духовного развития личности, формируется мировоззрение, развивается чувство собственного достоинства, воспитание морально-нравственных качеств личности, формирование этнического и гражданского самосознания.

Ключевые слова: этнос, этнопедагогика, этническая культура, этническая социализация, подросток.

Современные процессы гуманизации и гуманитаризации привели к изменению парадигмы образования, его идеала: от «человека образованного» к «человеку культуры» (В.С. Библер). Мировая педагогическая мысль, учитывая новые социокультурные реалии, разрабатывает соответствующую образовательную стратегию.

Доклад международной комиссии ЮНЕСКО о глобальных стратегиях развития образования в XXI в. подчёркивает, что одна из важнейших функций школы – научить людей жить вместе, помочь им преобразовать существующую взаимозависимость государств и этносов в сознательную солидарность. В этих целях образование, во-первых, должно способствовать осознанию человеком своих корней, во-вторых, способствовать определению места, которое он занимает в мире, в-третьих, призвано привить ему уважение к другим культурам [1].

В современных условиях трансформации российского общества этнокультурные ценности приобретают особый смысл, и их можно трактовать как одну из составных частей процесса социализации.

Процесс социализации – один из наиболее сложных явлений в жизни человека, благодаря которому он становится «своим» в обществе себе подобных. Человек опирается на общепринятые в обществе культурные традиции и ценности, которые являются детерминантами социализации. Социализация, её специфика зависят от региона, от конкретной социальной системы, где особым образом сочетаются ценностные и традиционные особенности общественного развития, влияние социального опыта на подрастающее поколение, зависимость поведения личности от социального окружения. Важным моментом является воздействие на сознание индивида традиционных социальных институтов конкретного этноса.

Этим объясняется особая актуальность изучения различных аспектов социализации личности как социальной диагностики её состояния, особенностей у представителей различных этнокультурных групп.

Образование в полиэтничном регионе, каким является Северный Кавказ, инициирует комплекс организационно-педагогических проблем, одной из которых является содействие школы в этнической социализации подрастающего поколения. В этом контексте возникает необходимость обоснования новых педагогических подходов к усвоению социальных норм и ценностей традиционными средствами этнопедагогики; гармоничного сочетания инновационного и традиционного в организации педагогически направленной этносоциализации. Общеобразовательная школа должна способствовать реализации государственной культурной политики, сохранению культурного многообразия в регионах Российской Федерации.

Проблема этнической социализации рассматривалась учёными с философских, исторических, этнографических и психологических точек зрения в русле изучения нации и национальных отношений, национальных особенностей самосознания, характеристик этнического самосознания, межэтнического восприятия и понимания людьми друг друга, формирования национального характера и национальной психологии.

В то же время проблема этносоциализации не получила должного разрешения в психолого-педагогической науке, тем более, что она не разработана с учётом современных реалий.

Социализация – субъектное становление личности на основе усвоения этнокультурных ценностей, включения в социально-значимую деятельность результатом которого является социальная компетентность. Этнокультурные ценности, являясь детерминантой социализации, выполняют важнейшую функцию в системе «личность-общество», обеспечивая социализацию, сохраняя культуру в целом, способствуя транслированию духовно-

сти, выступая специфическим средством познания мира и себя в этом мире. Этнокультурные ценности способствуют зарождению интереса к традициям и культуре других народов, что является основой формирования социально-этических норм поведения с высокой культурой межличностного общения и межнациональных отношений, толерантностью.

Этнос как фактор социализации подрастающих поколений нельзя игнорировать. Так, при сравнительном изучении воспитания в многочисленных, не похожих друг на друга культурах обнаружилось, что во всех них стремились воспитывать одни и те же черты у детей каждого пола. У мальчиков основное внимание уделялось развитию самостоятельности и стремления к успеху, у девочек – чувства долга, заботливости и покорности. Но существуют общества, в которых шаблоны воспитания иные, и в них мужчины и женщины ведут себя иначе [2, с. 177].

Наиболее активно усвоение, «присвоение» образцов деятельности и поведения социальных норм происходит в младшем школьном и подростковом возрасте, когда растущий человек стремится к утверждению себя в мире взрослых, следуя образцам социума, сфокусированным в традициях и обычаях, происходит социализация личности. Растущий человек открыт к восприятию социальных образцов. Отсюда его желание быть похожим на взрослых, он готов и мотивационно стремиться к освоению этнокультурных ценностей. Вместе с тем, дети испытывают большие трудности в самостоятельном осмыслении и освоении нравственного образца социально-этических норм поведения из-за определенных суженных условий, которые ему предоставляет социальная среда и воспитание. И в этом отношении этнопедагогическая, духовная культура выступают реальным регулятором развивающегося самосознания и поведения растущего человека.

Как любой процесс, социализация представляет собой систему, которую следует рассматривать в единстве структурных и функциональных компонентов.

Структурными компонентами процесса этнокультурной социализации по Кожанову В.И. [3, с. 45] являются:

1. Познавательный компонент. Индивид воспринимает этнокультурную информацию на уровне ощущений, через которые происходит познание и выработка определенных умений. Происходит раскрытие связей и отношений в окружающем мире, у индивида формируется целостная картина мира, приобретаются необходимые для жизни в этносоциуме умения и знания.

2. Ценностно-ориентационный компонент. Индивид соотносит получаемую информацию с собственным социальным опытом и на этой основе формирует собственные отношения к ней. Понятия, представления и идеи, которые соответствуют доминирующим мотивам поведения, усваиваются личностью и впоследствии сами приобретают силу непосредственных побуждений и начинают определять поведение индивида.

3. Деятельностный компонент. Индивид включается в активное взаимодействие с окружающей этносредой, усваивает социальный опыт, проявляет себя в качестве субъекта, в результате чего формируется неповторимая индивидуальность личности.

Функциональными компонентами этнокультурной социализации, исходя из того, что под функцией в социально-педагогическом аспекте понимают качественную характеристику, направленную на сохранение, поддержание и развитие системы, а функциональные компоненты – это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности педагогов и детей и тем самым обуславливающие движение, развитие, совершенствование педагогических систем и вследствие этого их устойчивость, жизнестойкость, являются:

1. Когнитивный компонент. В процессе целенаправленного овладения учащимися этнокультурным социальным опытом при-

обретаются знания и умения, необходимые для осуществления социально значимой для народа (этноса) деятельности.

2. Коммуникативный компонент. Между учащимися и педагогами устанавливаются педагогически целесообразные взаимоотношения.

3. Деятельностный компонент. Учащиеся включаются в социально значимую для народа (этноса) деятельность.

4. Коррекционный компонент. Происходит коррекция хода процесса этнокультурной социализации, устанавливаются и регулируются необходимые связи между субъектами процесса.

Все указанные функциональные компоненты системы этнокультурной социализации личности тесно взаимосвязаны. Недооценка любого из них ведет к нежелательным результатам.

Значимость народной педагогики в этносоциализации подрастающего поколения отражены в работах философов, этнографов, фольклористов (А.Н. Афанасьев, Н.А. Бердяев, В.И. Даль, Н.О. Лосский и др.).

Попытки обобщения опыта народного воспитания предприняты в трудах выдающихся русских педагогов: П.П. Блонского, В.П. Вахтерова, В.И. Водовозова, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого и др.

Роль этнопедагогической культуры разных народов в формировании национального самосознания исследована И.А. Арабовым, В.А. Афанасьевым, Х.Х.-М. Батчаевой, А.Л. Бугаевой, Г.Н. Волковым и др.

Этнопсихологические исследования личности нашли свое отражение в работах В.С. Мухиной, А.Д. Карнышева, Р.Д. Санжаевой и др. В работах вышелечисленных авторов отчетливо прослеживаются основные этапы становления самосознания ребенка, что, в свою очередь, помогает понять возрастную специфику этнической социализации.

Выбор объектом исследования учащихся подросткового возраста объясняется тем, что, по мнению многих ученых, в этот период закладываются базовые ценности, которые во многом определяют социально-нравственный облик человека, идет освоение норм и правил поведения, принятых в обществе.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают то, что этносоциализация учащихся, прежде всего, зависит от оптимальной структуры учебно-воспитательной системы. Эффективность решения этих проблем будет зависеть от того, насколько педагогически грамотно и умело педагог включит в эту образовательную систему духовную и традиционную культуру воспитания этносов – как важнейшие компоненты этой системы.

Анализ опыта работы в этом направлении ряда общеобразовательных школ Ставропольского края показал, что в использовании в учебно-воспитательном процессе этнопедагогического материала учителями не достаёт целенаправленности системности, целостности педагогического процесса. Этнокультурные источники либо используются узко (для формирования отдельных качеств личности; только в воспитательной работе; в отдельных учебных предметах и т.п.); либо в стихийном порядке, от случая к случаю, без составления какой-либо программы. При этом редко обозначаются интеграционные связи между различными направлениями использования потенциала этнокультуры в учебно-воспитательном процессе. Отсутствие комплексного, целостного и системного подхода значительно снижает эффективность процесса этносоциализации подростков в процессе освоения этнопедагогической культуры русского народа.

Этнокультурно направленная деятельность учителя заключается прежде всего в создании эффективных условий для овладения учащимися культурой своего народа как основы интеграции в другие культуры. Специфика этой деятельности учителя общеобразовательной школы состоит в интеграции этнопедагогики и научной педагогики, что предполагает включение в сферу педагогических задач учителя согласование эмпирического опыта этнических групп, к которым принадлежат их воспитанники, с общекультурными целями. Поэтому содержание образования должно учитывать особенности этнокультуры учащихся, способствовать удовлетворению их потребностей в воспроизводстве этнокультурных ценностей и традиций. Это обеспечивается за счет изучения родного языка, учета этнопсихологических особенностей, освоения этнической культуры; обучения «от родного порога – в мир общечеловеческих знаний».

Значимым потенциалом обладает гуманитарное образование в этносоциализации личности, развитии ее моральных качеств, гражданского сознания, коммуникативных способностей, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру,

эстетической культуры. В процессе освоения школьниками системы теоретико-литературных понятий, языковых и речевых умений, анализа литературных произведений следует учитывать возможности формирования гуманистического мировоззрения школьников, этнической культуры, способности к межличностному и межкультурному диалогу. Предметы этого цикла предоставляют школьникам образцы нравственного поведения, духовной культуры личности, расширяют позитивный социальный под-ростков.

Анализ психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований и результаты опытно-экспериментальной работы позволяют нам выделить следующие особенности, при которых процесс этносоциализации подростков будет наиболее эффективным: развитие в ребёнке гордости за ту этническую культуру, которую он унаследовал (традиции, язык, фольклор и др.); развитие принятия и уважения этнических форм и отличий; проведение идеи равенства всех этнических групп, не выделяя ни один из этносов; обеспечение открытого взаимодействия или диалога с окружающим миром в системе различных влияний; отношение к другому человеку как самоценности, как к существу, олицетворяющему в себе все качества вида разумного «человек».

Так как невозможно в поликультурном регионе в полном объеме изучить все аспекты национальной культуры, знакомство с различными народными традициями и ценностями эффективнее проводить по следующим параллелям: народная философия как основа существования этнокультуры; человек в природе: отношения с космосом, природой, правила поведения в природе; семья: отношение к родству и его значимость, идеалы, взаимоотношения между членами семьи и т.д.; народное искусство: игрушка, фольклор, костюм, жилище и т.д.; отношения с другими народами: дружба, невмешательство и т.д.; этноэтикет; табу: система всевозможных запретов во взаимоотношениях с представителями других национальностей; народные традиции, обряды, ритуалы; ценностные ориентации.

Мы считаем, что если раскрывать эти вопросы в сравнении с различными культурами, то, во-первых, будет более четко прослеживаться логика народной культуры и, во-вторых, можно охватить большее количество культур.

Результаты анализа работы опытно-экспериментальных школ позволяют констатировать факт о том, что недостаточное внимание уделяется диагностическим сторонам педагогического процесса; умения влиять на динамичность формируемых с помощью средств народной педагогики качеств личности подростка и выработке более четкой технологии его осуществления. В школьной практике пока еще не реализованы в достаточной степени использования традиций русской народной педагогики в этносоциализации учащихся подросткового возраста, хотя этот потенциал очень богат.

Для того, чтобы реализовать идею нашего исследования на практике нами разработаны концептуальные подходы к решению проблемы этносоциализации подростков средствами этнопедагогики русского народа, что помогло бы в преодолении всех выше перечисленных недостатков.

Исходя из целей целостного педагогического процесса, были вычленены содержательные возможности отдельных предметов по формированию этнокультурной личности. Представим варианты реализации воспитательного потенциала традиций русской народной педагогики по отдельным учебным предметам.

В предметах эстетического цикла этносоциализация учащихся осуществляется путём нравственного просвещения учащихся через ознакомление с традициями балкарского народа, а также с культурными традициями региона; через активное применение на уроках искусства средств национального искусства и традиции эстетического содержания; через воспитание интереса и любви к национальному искусству и народной музыкальной культуре к мировой музыкальной культуре; через развитие у них на материале ознакомления с этнокультурными традициями творческих способностей, эстетических чувств, понимания прекрасного в народном представлении.

На уроках гуманитарных предметов ставились цели этносоциализации учащихся посредством: формирования у них основ творческого исторического мышления, базовых понятий национальной и региональной, общечеловеческой культуры; формирования у учащихся ценностных представлений об образе жизни русского народа, приобщения к его традициям и нравственным ценностям; развития интереса к родному языку, фольклору и ли-

тературе; развития самостоятельности мышления, творческой фантазии и художественного воображения на материале традиций народной педагогики; развития средствами родной литературы критичности мышления (самостоятельности суждений, способности отстаивать свое мнение), в том числе при обсуждении положений, вытекающих из народной мудрости, содержащейся в пословицах, сказках, песнях и т.д. формирования приёмов сопоставительного анализа родного и изучаемого иностранного языка, на лексических примерах, имеющих отношение к проблематике традиционной этнической культуры воспитания; приобщения учащихся к культурным ценностям русского народа и достижениям общечеловеческой культуры. По предмету физической культуры воспитательный потенциал народной педагогики

проявлялся через: использование народных игр, народной медицины; национальных видов спорта.

На уроках труда эти возможности могли быть реализованы через: осуществление творческого поиска средств и форм обучения для развития индивидуальных способностей учащихся на материале приобщения учащихся к традициям декоративно-прикладного искусства и художественного творчества.

Профессиональные задачи учителя в поликультурной школе, с одной стороны, определяются общими требованиями, предъявляемыми к учителю-предметнику и классному руководителю, с другой стороны, имеют ряд особенностей, связанных с учётом влияния культурного контекста, в рамках которого происходит этносоциализация учащихся.

Библиографический список

1. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы. *Педагогика*. 1999; 4.
2. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Москва, 2000.
3. Кожанов И.В. Сущность и структура этнокультурной социализации личности. *Фундаментальные исследования*. 2013; 8, Ч. 5: 1193 – 1197.

References

1. Makaev V.V., Mal'kova Z.A., Suprunova L.L. Polikul'turnoe obrazovanie – aktual'naya problema sovremennoj shkoly. *Pedagogika*. 1999; 4.
2. Andreeva G.M. *Social'naya psihologiya*. Moskva, 2000.
3. Kozhanov I.V. Suschnost' i struktura `etnukul'turnoj socializacii lichnosti. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013; 8, CH. 5: 1193 – 1197.

Статья поступила в редакцию 31.03.15

УДК-371

Dzhanibekova E.H., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Karachai-Cherkessian State University (Karachaevsk, Russia), E-mail: halimat56@mail.ru*

ON THE PEDAGOGICAL INTERACTION OF STUDENTS IN LEARNING PROCESS OF THE PERSON-FOCUSED EDUCATION. Modern education is characterized by the humanistic, democratic and culturological orientation. It is mostly person-focused. In the centre of school educational system is the individual. Training at school is aimed at providing comfortable, safe and non-conflict conditions for the learner and for realizing his potential. The pupils in educational interaction in the person-focused learning have the relations, which promote the realization of psychological and personal potential of each of these pupils. The basics of pedagogical interaction influence on personal self-development of its subjects is caused by the emergence of psycho-pedagogical phenomena and effects that determine the nature and extent of the influence of the test in the process of exchange between cognitive, volitional, emotional, values and other potentials.

Key words: **personal-focused approach in learning, subject-subject relationship.**

Э.Х. Джанибекова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики ФГБУ ВПО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: halimat56@mail.ru

О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современная образовательная ситуация характеризуется гуманистической, демократической, культурологической и личностно ориентированной направленностью. В центре всей школьной образовательной системы ставится личность ребёнка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий его развития, реализация её природных потенциалов. Между субъектами педагогического взаимодействия, построенного в парадигме личностно ориентированного образования, устанавливаются отношения, способствующие развитию психологического и личностного потенциала каждого из них. Сущность влияния педагогического взаимодействия на личностное саморазвитие его субъектов обусловлена возникновением в процессе обмена между ними когнитивными, волевыми, эмоциональными, ценностными и другими потенциалами психолого-педагогических феноменов и эффектов, определяющих характер и степень исследуемого влияния.

Ключевые слова: **педагогическое взаимодействие, личностно ориентированный подход в образовании, субъект-субъектные взаимоотношения.**

Современная педагогика меняет свои ведущие принципы: активное одностороннее воздействие, принятое в авторитарной педагогике, замещается взаимодействием, в основе которого лежит совместная деятельность педагогов и учащихся.

В связи с определением сущности личностно ориентированной модели образования в педагогической теории обоснован и соответствующий характер педагогического взаимодействия в образовательном пространстве, при котором признан приоритет субъект-субъектных, равноправных, гуманных отношений над субъект-объектными, субординированными, функционально-ролевыми.

Личностно ориентированный подход в образовании требует применения таких технологических стратегий, которые позволили бы поставить личность обучаемого в центр педагогического процесса, преобразовать его объектную позицию в субъектную. Это не значит, что педагог лишился своих основных профессиональных функций (образовательных, воспитательных, организационных и др.) или своей основной роли – вести учащихся за собой, изменилось лишь представление о характере взаимодействия в педагогическом процессе обеих взаимодействующих сторон.

Взаимодействие представляет собой общенаучную категорию. Оно присутствует на всех уровнях бытия, поэтому лежит в основе изучения абсолютно всех процессов и явлений. Познать какое-либо явление возможно лишь, рассмотрев его во взаимодействии с другими объектами. Взаимодействие важно для развития личности и является сущностью педагогической деятельности.

Осмысление современной психолого-педагогической науки подводит к выводу о том, что ее базовая категория – педагогическое взаимодействие – не имеет однозначного определения. Оно представляет собой сложный процесс, состоящий из множества компонентов – дидактических, воспитательных и социально-педагогических взаимодействий, обусловлено и опосредовано учебно-воспитательной деятельностью, целями обучения и воспитания.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить следующие подходы к пониманию сущности педагогического взаимодействия. По мнению исследователей, педагогическое взаимодействие – это:

- детерминированная образовательной ситуацией особая связь субъектов образования, характеризующаяся наличием определенных целей, взаимообусловленностью, регламентированностью, четким ролевым распределением, приводящая к количественным или качественным изменениям (Е.В. Коробаева);
- двусторонний процесс – учения и преподавания, вариант взаимосвязи субъектов педагогического процесса (М.С. Байматова);
- непосредственное или опосредованное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную обусловленность и связь (В.В. Пономарева);
- всегда лично-преобразующее взаимодействие, проявляющееся либо в оптимизации, стимулировании, коррекции, обеспечении развития личности, либо в сдерживании и затруднении процесса развития личности; это лично-детерминируемый процесс, отражающий те или иные личностные предпочтения педагога (И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов) и т.д.

Как отмечает И.А. Зимняя, учебное взаимодействие обучающего (педагога) и обучающихся (учеников), общающихся между собой, входит в сложную систему взаимодействия в образовательном процессе, который реализуется внутри образовательной системы [1]. В этой системе в тесном взаимодействии находятся такие ее подсистемы как управление (министерство, комитет, отделы образования), администрация (директорат), педсовет, преподавательские коллективы, классы. Каждая из них характеризуется структурой взаимодействия, определяющей его ситуацию, стиль и эффективность. Учебное взаимодействие проявляется в сотрудничестве как форме совместной, направленной на достижение общего результата деятельности и общения.

Образовательная система, например, школьное, а также дошкольное образование, взаимодействует с системой «семья» (родители, родители родителей) и с системой «общественность». Все эти связи проецируются в более или менее явной форме на учебно-воспитательный процесс непосредственно в классе. Это выражается в отношении учеников к учебе, учителям, школе, что, в свою очередь, есть проекция системы их ценностей на характер учебной деятельности. Направляющую роль по отношению к другим выполняет взаимодействие педагогов и учащихся.

Педагогическое взаимодействие учащихся и учителя, понимаемое нами как вариант взаимосвязи субъектов педагогического процесса, является интегративным и многофункциональным фактором их обоюдного саморазвития. Оно способно оказывать влияние на целенаправленное, прогрессивное и продуктивное развитие школьников и педагога, а также на укрепление их общности при условии своего систематического обогащения и развития как явления и процесса. Сущность влияния педагогического взаимодействия на личностное саморазвитие его субъектов обусловлена возникновением в процессе обмена между ними когнитивными, волевыми, эмоциональными, ценностными и другими потенциалами психолого-педагогических феноменов и эффектов, определяющих характер и степень исследуемого влияния.

Исследование сущности и специфики педагогического взаимодействия показывает, что оно является вариантом социального взаимодействия, обладает его основными чертами, характерными признаками и вместе с тем реализует в процессе своего осуществления специфическую, но крайне важную для бытия и становления индивида цель: содействие саморазвитию личности. Специфичность взаимодействия педагога и школьников состоит в том, что в ходе его реализации саморазвитие партне-

ров происходит как взаимосвязанное, чему в немалой степени способствуют возникающие при этом своеобразные феномены и эффекты. Одновременно они позволяют превратить содержание педагогического взаимодействия из простого обмена в «обмен превращениями», что дает новые стимулы для личностного роста участников такого рода контактов.

Педагогическое взаимодействие в отличие от любого другого, являясь способом реализации педагогической деятельности, несёт на себе не только влияние этой деятельности, но имеет и общие с нею особенности. Поскольку педагогическая деятельность характеризуется целенаправленностью, определенной организацией, специфическим содержанием, ролевыми предписаниями, то эти же особенности характеризуют и педагогическое взаимодействие, отличая его от других видов взаимодействия [2].

Представления человека о самом себе, характер самовосприятия зачастую формируют доминирующие тактики взаимодействия с окружающими, стиль педагогической деятельности и общения.

Под стилем педагогического общения понимаются индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и обучающихся. В нем находят выражение коммуникативные возможности педагога; сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников; творческая индивидуальность педагога; особенности учащихся.

В стиле общения находят выражение: особенности коммуникативных возможностей учителя; сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников; творческая индивидуальность педагога; особенности ученического коллектива.

Стиль общения непосредственно влияет на атмосферу эмоционального благополучия в коллективе, которая, в свою очередь, во многом определяет результативность учебно-воспитательной деятельности. Наиболее плодотворный процесс воспитания и обучения обеспечивается именно надежно выстроенной системой взаимоотношений. Такая система должна характеризоваться: взаимодействием факторов ведомости и сотрудничества при организации воспитательного процесса; наличием у школьников ощущения психологической общности с педагогами; ориентировкой на взрослого человека с высоким самосознанием, самооценкой; отсутствием авторитарных форм воспитательного воздействия; использованием в качестве фактора управления воспитанием и обучением заинтересованности учащихся; единством делового и личного общения; включением учащихся в целесообразно организованную систему педагогического общения, в том числе через разнообразие формы деятельности: кружки, конференции, диспуты и т. п.

По мнению И.А. Зимней, стиль общения учителя должны отличать: пристальное внимание к мыслительному процессу ученика (учеников) так как малейшее движение мысли требует немедленной поддержки одобрения, иногда просто знака, что мысль замечена; наличие эмпатии – умения поставить себя на место ученика, понять цели, мотивы его деятельности, а значит, и его самого; доброжелательность, позиция заинтересованности старшего коллеги (друга) в успехе ученика; рефлексия – непрерывный строгий анализ своей деятельности как педагога, управляющего познавательной деятельностью учеников, и введение максимально быстрых поправок в учебный процесс [1].

Ознакомление с этими показателями стиля общения, соответствующего прогрессивным тенденциям обучения, позволяет увидеть их сходство с теми качествами, которыми, как было показано, должен обладать учитель, организующий обучение на основе личностно ориентированного подхода.

Среди стратегий взаимодействия традиционно выделяется кооперация, конкуренция, конфликт, компромисс, уклонение, приспособление, сотрудничество. В логике личностно ориентированного подхода в образовании нас особо интересует сотрудничество в учебном процессе.

Анализ педагогической теории и практики позволяет нам сделать вывод о том, что сущность понятия «сотрудничество в учебном процессе» рассматривается с различных позиций.

Пути развития взаимодействия как сотрудничества субъект-субъектных отношений – положительная установка на совместную творческую работу, на совместное планирование, анализ результатов деятельности; осознание ее цели и личностного смысла; создание ситуаций свободного выбора видов и способов деятельности ее участниками; наличие полной информации о состоянии дел в классе; группе, о каждом участнике деятельности; организация коллективных творческих дел, являющейся

наиболее эффективной для развития сотрудничества, взаимодействия, взаимопомощи; соревновательности в процессе которой наиболее полно раскрывается личность и педагога, и воспитанника (М.И. Рожков, Л.В. Байбородова).

И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов выделяют две стратегии педагогического взаимодействия: личностно-развивающую и личностно-тормозящую [3]. При этом они справедливо считают, что для личностно-развивающего педагогического взаимодействия характерны специфические способы общения, основанные на понимании, признании и принятии ребёнка как личности, умении стать на его позицию, идентифицироваться с ним, учесть его эмоциональное состояние и самочувствие, соблюсти его интересы и перспективы развития. При таком общении основными тактиками педагога становятся сотрудничество и партнерство, дающие возможность учащемуся проявить активность, творчество, самостоятельность, изобретательность, затайливость. Гуманистически ориентированный педагог с первых дней пребывания ученика в школе будет взаимодействовать с ним в режиме личностно-развивающего диалога, авансирюя ему многие намерения, желания, мысли.

Основными характеристиками взаимодействия многие исследователи считают: взаимопознание, взаимопонимание, взаимовлияние, совместимость. При этом необходимо понимать, что взаимодействие сторон – это не самоцель, а важнейшее средство, способ успешного решения поставленных образовательных – воспитательных и развивающих задач.

Сегодня остро встала задача – шагнуть на более высокую ступень в организации учебно-воспитательного процесса, от ин-

формационного типа перейти к личностно ориентированному, которое, в большей мере, проецирует развитие и саморазвитие, самоутверждение, самореализацию личности воспитанника. Решить её – значит создать благоприятные условия, в которых это возможно реализовать, и, прежде всего, хороший психологический климат, доброжелательные доверительные взаимоотношения, отношения сотрудничества «на равных» между субъектами образовательного процесса.

Личностно ориентированное взаимодействие «педагог-воспитанник» предполагает признание личности ребёнка не объектом, а субъектом воспитания, образования, партнером в образовательно-воспитательном процессе.

Таким образом, в процессе личностно ориентированного взаимодействия решается главная задача – открывать путь детям, учащимся к их собственному «Я», усиливать личность не только посредством оказания помощи в осознании уникальности и неповторимости, индивидуальности каждого ребёнка путем совместного поиска и открытия нереализованных еще личностных возможностей и ценностей. Для реализации личностно ориентированного подхода в образовании педагогам необходим высокий уровень сформированности педагогических умений, обеспечивающих успешное взаимодействие с учащимися (прогнозировать развитие взаимоотношений с учащимися, планировать способы создания личностно развивающей среды в учебно-воспитательном процессе, организовывать совместную творческую деятельность, устанавливать и развивать субъект-субъектные взаимоотношения с учащимися, реализовывать демократический стиль общения и т.д.).

Библиографический список

1. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*: учебник для вузов. Москва: «Логос», 1999.
2. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. *Педагогическое взаимодействие*. Ростов-на-Дону, 1997.
3. *Педагогика: педагогические теории, системы, технологии*. С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева и др.; под ред. С.А. Смирнова. Москва, 1998.

References

1. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnik dlya vuzov*. Moskva: «Logos», 1999.
2. Kotova I.B., Shiyonov E.N. *Pedagogicheskoe vzaimodejstvie*. Rostov-na-Donu, 1997.
3. *Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tehnologii*. S.A. Smirnov, I.B. Kotova, E.N. Shiyonov, T.I. Babaeva i dr.; pod red. S.A. Smirnova. Moskva, 1998.

Статья поступила в редакцию 31.03.15

УДК 371

Urusova Z.M., senior lecturer, Department of Pedagogy and Pedagogical Technologies, Karachay-Chechess State University
n.a. U. D. Aliev (Karachaevs, Russia), E-mail: halimat56@mail.ru

FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL CULTURE OF STUDENTS IN NEW SOCIO-CULTURAL CONDITIONS. The article deals with the formation of spiritual and moral culture of students of secondary school. Socio-economic, cultural and educational transformations taking place in Russian society demand higher standards of the spiritual and moral character of graduates of educational institutions. It is up to education what kind of priorities will be chosen by humanity in the XXI century. Therefore, one of the priorities of modern Russian education is the development of spiritual and moral sphere of the individual student. Stimulation of the formation of spiritual and moral culture of students of secondary schools is a pivotal social and psychological function of the teacher. The spiritual culture is a complex quality of a person. The author notes that some researchers connect it with belief and religion, other researchers distinguish its two types: social and atheistic. The author of the paper gives definitions of spiritual culture and describes ways for its stimulation in school children.

Key words: formation, education, spirituality, morality, spiritual and moral culture, students.

З.М. Урусова, доц. каф. педагогики и педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: halimat56@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В НОВЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматривается проблема формирования духовно-нравственной культуры учащихся общеобразовательной школы. Социально-экономические и культурно-образовательные преобразования, происходящие в российском обществе, предъявляют более высокие требования к духовно-нравственному облику выпускников образовательных учреждений. Какие приоритеты выберет человечество в XXI веке, во многом зависит от образования. Поэтому одной из приоритетных целей современного Российского образования является развитие духовно-нравственной сферы личности учащегося. Стимулирование процесса формирования духовно-нравственной культуры учащихся – это стержневая социально-психологическая функция педагога.

Ключевые слова: формирование, образование, духовность, нравственность, духовно-нравственная культура, учащиеся.

На современном этапе развития социально-экономических отношений в российском обществе наблюдается общекультурный кризис, характеризующийся огромным информационным потоком, обрушившимся, на молодежь, часто не имеющим духовно-нравственной основы. Недостаточное общение детей с искусством, синтезирующим культурно-исторический опыт и формирующим «здоровую» гуманитарную среду для духовно-нравственного восприятия мира, приводит к изменениям в системе ценностей, размыванию чётких границ между добром и злом, нравственным и безнравственным. Этим объясняется то негативное, что есть в современном обществе – возрастание наркомании, алкоголизма, рост преступности и т. д.

В этих условиях проблема формирования духовной культуры учащейся молодежи является наиболее актуальной.

Об этом свидетельствуют нормативные документы: «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (2009), Государственная программа «Гражданское образование населения Российской Федерации на 2005-2010 годы», Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2011-2015 годы», Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы, «Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года», Закон «Об образовании РФ» (2012 год).

В Федеральном законе «Об образовании РФ» раскрывается сущность содержания образования, которое должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения и самосовершенствования личности, создание условий для её самореализации. Такая постановка проблемы ориентирует учителя на преобразование воспитательной деятельности, осмысление новых целей, поиск стимулов формирования духовно-нравственной культуры учащихся.

Учёные, деятели культуры, педагоги отмечают, что для общества и личности утрата духовных и нравственных ценностей чревата непредсказуемыми последствиями. Высказывание академика Д.С. Лихачёва о том, что «мы не выживем физически, если погибнем духовно», особо актуализирует проблему духовного воспитания подрастающего поколения [1, с. 3].

Поэтому одной из приоритетных целей современного воспитания является развитие духовно-нравственной сферы личности учащегося.

В связи с этим, решая задачи совершенствования качества образования и воспитания, необходимо понять и осознать, что одной из причин социально-экономического кризиса и катастрофического снижения уровня здоровья нации является ухудшение духовно-нравственного воспитания, искажение и деформация духовно-нравственных ценностей и идеалов у значительной части населения, и прежде всего у подрастающего поколения.

Духовность и нравственность воспринимаются исследователями неоднозначно. Духовность – это весьма сложное качество человека: одни связывают её с верой, религиозностью, другие считают, что духовность может быть светской, атеистической. Если рассматривать это понятие в свете сформированности нравственных качеств личности, то, на наш взгляд, духовность – это высшее их проявление. Духовность, нравственность, здоровье как компоненты социализации, превращающие индивид в личность, обогащающие личность правилами взаимодействия с людьми, опытом цивилизованной жизни.

Решение этой сложной проблемы и ответственность по воспитанию духовно-нравственной культуры подрастающего поколения возлагается обществом на общеобразовательную школу и семью при доминирующей роли первой из них. Общеизвестно, что школа должна не только создавать благоприятные условия для овладения учащимися основами научных знаний, но и формировать личность школьника, развивать его физические, умственные и духовные силы.

Принятая Национальная Доктрина образования предусматривает несколько иной подход в отношении целей и содержания образования. «Продуктом» системы образования в качестве ориентира принимается высококвалифицированный специалист, гражданин России, личность с развитыми духовно-нравственными потребностями. К учителю новой школы, его мастерству и профессионализму предъявляются высокие требования.

Роль учителя, как нравственного, духовного наставника требует от него воспитания у учащихся духовно-нравственных

качеств, определённого уровня сформированности духовно-нравственной культуры человека, она связана с моралью, социально-этическими нормами поведения, находит целостное выражение в характере, в убежденности, в стойкой жизненной позиции, в умении действовать в различных ситуациях в соответствии с нравственными нормами. Вследствие чего формирование духовной культуры у учащейся молодежи является важным социальным заказом нашего общества.

Социальное созревание молодежи – сложный социальный и педагогический процесс, который, по мнению учёных-педагогов (Е.В. Бондаревской, В.А. Беляевой, В.С. Библера, А.П. Валицкой, Н.А. Трофимовой, Н.Е. Щурковой, М.Г. Яновской и др.), неразрывно связан с формированием духовно-нравственной культуры. Начинается он с момента осознания ребёнком своего «Я» и продолжается в течение всей жизни человека.

Духовно-нравственная культура включает в себя совокупность знаний о природе, обществе, человеке, его внутреннем мире. Перед человеком многообразие культурных ценностей, созданных всемирной историей, а также несметные ценности природы, которыми он постоянно пользуется и наслаждается в меру своей одаренности, образованности и воспитанности.

По мнению многих учёных, духовно-нравственная культура существует в следующих формах:

- 1) в форме духовных качеств человека и деятельности по их опредмечиванию;
- 2) в форме духовно-нравственных ценностей, созданных человеком, научных работ, произведений искусства, норм права, морали и т.д.

В работе Н.Д. Никандрова «Россия: ценности общества на рубеже XXI века» выражена мысль, что в условиях капитализации российской экономики и новой политической ориентации на многопартийность и плюрализм смещаются ориентации молодежи на такие общечеловеческие ценности, как вера, надежда, любовь, в сторону эгоизма, стяжательства, стремления разбогатеть любыми способами. Молодые люди теряют веру в порядочность, честность, альтруизм, любовь, что может привести к бессмысленности жизни [2, с. 26].

Современное состояние экономической, политической, социальной жизни поставило молодое поколение перед проблемой утраты надежды в завтрашний день. Молодые люди теряют надежду на то, что одни только знания помогут поступить в вузы, найти хорошую работу и утвердиться в жизни. Эта череда надежд и ожиданий то угасает, то появляется, сопровождая ребенка на всем протяжении его жизни и развития, влияя на его эмоциональное состояние. Именно такие переживания с различными видами надежд, ожиданий, мечтаний являются проявлением духовной жизни детей.

Таким образом, проблема воспитания надежд и ожиданий необходима для формирования духовной культуры учащихся. К таким надеждам следует отнести надежду на безопасность, на любовь, на понимание и сострадание, на здоровый психологический климат, на возможность свободы и творчества, на реализацию собственных потребностей.

Н.М. Романенко к важным источникам формирования надежды подрастающего поколения относит: внутренние источники ребенка (психофизиологические и нравственно-эстетические основы индивида); внешние – школа, семья, социальные институты. В её исследовании также определены две группы методов воспитания надежды, а именно: 1) косвенные методы – те, которые создают почву для появления надежды (упражнение, закрепление), и 2) прямые методы – те, которые предназначены для разъяснения содержательной сущности надежды (разъяснение, внушение, актуализация мечты, практическое участие в различных видах деятельности) [3, с. 26].

Здесь следует отдельно выделить метод воспитания надежды, разработанный А.С. Макаренко, – метод перспективы, т.е. постановка близких, средних и дальних перспектив. Построение таких перспектив рождает надежды на радость достижения, успеха, творчества. Надежда заставляет молодого человека строить планы и их достигать.

Любовь как основа нравственности является важным элементом духовного воспитания. Педагогика основана на любви к детям. И.Г. Песталоцци в связи с этим писал: «Чтобы изменить людей, их надо любить. Влияние на них пропорционально любви

к ним» [4, с. 333]. Следует отметить, что много трудов посвящено любви к детям и роли этой любви в воспитании ребенка, но достаточно редко говорится о любви как основе духовного воспитания. Понятия «любви» в религии, психологии, философии отнюдь не совпадают. Так, в философии любовь понимается как отношение между людьми, когда человек испытывает потребность к сближению и отождествляет с этим индивидом свои интересы. Немецкий философ Л. Фейербах писал: «Чтобы познать человека, нужно его полюбить. Любить – это значит быть человеком» [4, с. 165]. Такое понимание любви породило мечту об установлении любви между всеми людьми. Так или иначе данные взгляды отражены в работах Н.С. Гумилева, Н.А. Бердяева, Н.Я. Данилевского, Л.Н. Толстого и др.

В психологии любовь рассматривается как высшая степень эмоционально положительного отношения. Данная любовь имеет глубоко интимный характер и сопровождается чувствами нежности, восторга, ревности. Аристотель считал, что «любить – значит желать другому того, что считаешь за благо, и желать притом не ради себя, но ради того, кого любишь, и стараешься по возможности доставить ему благо».

Воспитательная роль любви огромна, так как она передает всё богатство человеческой индивидуальности, раскрывает глубину духовной культуры учащихся.

Любовь раскрывается во взаимном общении и в таких отношениях между людьми, при которых все помыслы адресованы другому человеку, а собственные поступки соотносятся с оценками другого. Любовь рождает взаимопонимание, доверие, открытость, она пробуждает чувство свободы и духовного обогащения. Б.Т. Лихачев считал, что на благодатной почве любви развиваются все функции подлинной нравственности. По его мнению, дарить любовь заложено в каждом человеке, но это чувство не передается из поколения в поколение, и, следовательно, нужно предпринимать усилия для его сохранения. Дети не могут быть носителями уже пройденных знаний, умений, навыков. Но и дети, и родители, и педагоги являются носителями любви, источниками её излучения [5, с. 91].

О роли любви к Родине писал еще К.Д. Ушинский: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными семейными и родовыми наклонностями» [6, с. 160].

В условиях ослабления патриотического воспитания в России педагоги должны работать над тем, чтобы любовь к Родине, к России была приоритетной. В современных кризисных условиях важно сохранить у подрастающего поколения веру в возможности своей страны, воспитать ответственность за её судьбу. Важно, чтобы ребенок осознал, что от личного вклада каждого гражданина в историю России будет зависеть возрождение России.

Воспитание любви к Родине – это составляющая формирования духовной культуры учащихся. Нельзя считать духовно богатым человека, который не знает истории своего народа и своей страны. Каким бы творчески и интеллектуально одаренным не был человек, проявление «любви и уважения к своей стране и национальной культуре делает эту личность еще ярче, богаче и самобытнее» [7, с. 166].

Основной механизм формирования чувства любви в детях – создание условий, которые способствуют проявлению за-

боты, симпатии, сочувствия, искренности, доброжелательности. Задача педагога – пробудить в душе учащегося духовное чувство и развивать его. Формирование чувства любви невозможно без преодоления собственной лени, злобы, зависти, нетерпимости, себялюбия, т.е. развитие любви связано с самосовершенствованием, самоконтролем, самоанализом, самовоспитанием молодого поколения.

Вышеизложенное даёт обоснование необходимости формирования у школьников следующих духовных ценностей: добра – бескорыстных действий, нацеленных на удовлетворение потребностей другого человека; красоты – воплощения гармонии; истины – символа бескорыстного служения человечеству; совести – нравственной ответственности за свое поведение; веры – уверенности, которая является стимулом и ориентиром человеческой деятельности и основана на информации, выраженной в объекте; надежды – веры в приближение существующей действительности; любви – высокой степени эмоционального положительного отношения индивида к себе и другим людям.

Теоретический анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что духовность и нравственность личности и её совершенствование являются диалектически обусловленными категориями, находящими свое воплощение в процессе поиска, обретения и осуществления личностью своих основных потребностей в самоактуализации и самоутверждении. При этом духовность личности может рассматриваться как основополагающий фактор возможности осуществления личностью совершенствования себя и своих способностей.

По мнению социологов, для определённой части современной молодежи характерны:

- 1) гипертрофия в представлениях молодежи о роли и значении денег, ориентация на личное материальное благополучие любой ценой; пренебрежительное отношение к национальным культурным ценностям и слепое преклонение перед всем иностранным;
- 2) недооценка роли и значения природы для жизни человека;
- 3) нетерпимое отношение к инакомыслящим;
- 4) недооценка доброты, совестливости, милосердия и т.п. [8, с. 149].

Формирование духовно-нравственной культуры учащихся в условиях общеобразовательной школы является важной частью всей работы педагогического коллектива, родителей и ответственности по воспитанию личности. Это предполагает рассматривать понятия «духовность» и «нравственность» как высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, когда основными ориентирами её жизнедеятельности становятся непреходящие общечеловеческие ценности, мораль и нравственные нормы поведения, устоявшиеся в данном обществе.

Духовно-нравственная культура объединяет те явления, которые связаны с сознанием, с интеллектуальной и эмоционально-психической деятельностью человека (язык, знание, умения, навыки, уровень интеллекта, нравственного и эстетического развития, способы и формы общения людей и т.д.). Её формирование у подрастающего поколения не происходит стихийно, необходима организация специальной воспитательной работы в этом направлении.

Библиографический список

1. Шабалкина Н.П. Идеи педагогов-классиков о духовном воспитании детей. *Слово (Saamah)*: Научно-педагогическое, информационно-познавательное издание. 2004; 3: 31-34.
2. Никандров Н.Д. *Россия: ценности общества на рубеже XXI века*. Москва: МИРОС, 1997.
3. Романенко Н.М. *Духовная культура старших школьников*: Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2005.
4. Давтян О.А. *В мире мудрых мыслей*. Санкт-Петербург: Нева; Москва: ОЛМА-ПРЕСС, 2000.
5. Лихачев Б.Т. *Философия воспитания*: учебное пособие для вузов по спец. «Философия», «Психология», «Педагогика», «Социал. работа», «Культурология». Москва: Прометей, 1995.
6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. *Собрание сочинений*. Москва, 1948. Т.IX.
7. Андреев В.И. *Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития*. Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
8. Андреев В.И. *Педагогика творческого саморазвития*. Казань: КГУ, 1998.

References

1. Shabalkina N.P. Idei pedagogov-klassikov o duhovnom vospitanii detej. *Slovo (Saamah)*: Nauchno-pedagogicheskoe, informacionno-poznavatel'noe izdanie. 2004; 3: 31-34.
2. Nikandrov N.D. *Rossiya: cennosti obschestva na rubezhe XXI veka*. Moskva: MIROS, 1997.
3. Romanenko N.M. *Duhovnaya kul'tura starshih shkol'nikov*: Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2005.

4. Davtyan O.A. *V mire mudryh myslej*. Sankt-Peterburg: Neva; Moskva: OLMA-PRESS, 2000.
5. Lihachev B.T. *Filosofiya vospitaniya: uchebnoe posobie dlya vuzov po spec. «Filosofiya», «Psihologiya», «Pedagogika», «Social. rabota», «Kul'turologiya»*. Moskva: Prometej, 1995.
6. Ushinskij K.D. Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii. *Sobranie sochinenij*. Moskva, 1948. T.IX.
7. Andreev V.I. *Pedagogika: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya*. Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2000.
8. Andreev V.I. *Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya*. Kazan': KGU, 1998.

Статья поступила в редакцию 31.03.15

УДК:371.3(07.06):53(07.06)

Ponomareva Ye.A., postgraduate, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia),
E-mail: elena.belokloкова@mail.ru, elena.29-45@yandex.ru

STUDYING OF PEDAGOGICAL CONCEPTS, ARE RELATED WITH THE TERMS “EXPLICIT” AND “IMPLICIT”. The article is devoted to the interpretation of the terms of implicitness and explicitness in the linguistic sense. The interpretation of these terms are considered are they are explained in various dictionaries. The author reveals their Latin origin and finds out the most common characteristics within the meaning of these terms. The author's research shows that the linguistic understanding of these terms began with the interpretation of the concepts of explicitness and implicitness by L. V. Lisochenko, Yu. M. Skrebnev, A. O. Beginina, L. K. Bayramova, P. A. Vyazemsky, T. S. Oganeczova, S. K. Folomkina, N. D. Arutyunova. The paper gives an analysis of how these terms are understood in psychology and pedagogy. The works of G. V. Tokarev, L. Ya. Dorfman, Yu. I. Alexandrov, A. L. Tertel, I. S. Kostrikin, V. M. Smirnova, I. I. Ivanchev, N. V. Moroshkina, Ya. A. Ponomarev, S. B. Kaufman. Using the relationship of complex concepts of “implicit” and “explicit” the author shows how this data can be used in forming certain implicit and explicit methods in teaching.

Key words: implicitness, explicitness, linguistic understanding of implicit and explicit, implicit psychological interpretation of a process, pedagogical rendition, implicit learning, explicit learning, implicit method, explicit method.

Е.А. Пономарева, аспирантка ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»,
г. Оренбург, E-mail: elena.belokloкова@mail.ru, elena.29-45@yandex.ru

ИЗУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ, СВЯЗАННЫХ С ТЕРМИНАМИ «ЭКСПЛИЦИТНЫЙ» И «ИМПЛИЦИТНЫЙ»

Статья посвящена вопросам интерпретации терминов имплицитность, эксплицитность в лингвистическом понимании. Рассмотрена интерпретация терминов explicit и implicit в различных словарях, выявлено латинское происхождение слов, выделяются наиболее общие характеристики в понимании данных терминов, и дается определение понятий с опорой на проанализированные источники. Анализируется лингвистическое понимание терминов, исследуются толкования понятий у Л.В. Лисоченко, Ю.М. Скребнева, А.О. Бегининой, Л.К. Байрамовой, П.А. Вяземского, Т.С. Оганезовой, С.К. Фоломкиной, Н.Д. Арутюновой. Проанализировано понимание терминов в психологии, педагогике, с опорой на толкование понятий эксплицитный и имплицитный у Г.В. Токарева, Л.Я. Дорфман, Ю.И. Александра, А.Л. Тертель, И.С. Кострикиной, В.М. Смирнова, И.И. Иванчей, Н.В. Морошкиной, Я.А. Пономарева, С.Б. Кауфман. Дается определение терминов имплицитный и эксплицитный в лингвистическом, психологическом и педагогическом их понимании. Используя взаимосвязь сложных понятий «имплицитный» и «эксплицитный» с разными педагогическими знаниями, автор анализирует определения имплицитный метод, эксплицитный метод, имплицитная методика, эксплицитная методика.

Ключевые слова: имплицитность, эксплицитность, имплицитный, эксплицитный, лингвистическое понимание имплицитности и эксплицитности, психологическое толкование имплицитного процесса и эксплицитного процесса, педагогическая интерпретация, имплицитное научение, эксплицитное научение, имплицитный метод, эксплицитный метод.

Определение понятий «имплицитность», «эксплицитность» «имплицитный», «эксплицитный» стало сегодня предметом многих наук.

В данных словах explicit и implicit можно выделить словообразующую часть –приставки *ex* и *im*, значение которых влияет на смысл и понимание всего слова. Во многих словарях указывается на латинское происхождение данных частей слова. Слово «им» происходит от латинского *im, in*, обозначающего *в, внутрь* соответственно [1; 2]. Слово «экс» происходит от латинского *ex* – в сложных словах означает «из...», «вы...». Слово «экс-» – это префикс, словообразовательная единица, образующая имена существительные со значением: изнутри, наружу, выход, извлечение, движение изнутри наружу [2; 3; 4].

Рассмотрим толкование целых слов в различных иностранных словарях. Словарь иностранных слов Н.Г. Комлева указывает на происхождение понятия эксплицитный от латинского *explicite*, означающего *явно, открыто*, также данное понятие интерпретируется как явный, открыто выраженный, внешний, противоположный значению термина имплицитный. Термин имплицитный происходит от латинского *implicite* – *включая, в том числе*. Смысл термина определяется как содержащийся внутри, подразумеваемый, внешне не проявляющийся, не выраженный прямо, скрытый, неявный. противоположный значению термина эксплицитный [5].

В Грамматическом словаре указывается, что термины «эксплицитный» и «имплицитный» происходят от латинских слов *explicatus* и *implicatus* соответственно. Эксплицитный означает явный, понятный, ярко выраженный, имеющий внешнее, материальное выражение, как противоположный имплицитному. Имплицитный – запутанный, невнятный, не проявляющийся явно; не обнаруживающийся при поверхностном наблюдении, противоположный эксплицитному [6].

Энциклопедический словарь определяет слово «эксплицитный» как явно, открыто выраженный; от английского *explicit*. Термин «имплицитный» трактуется как подразумеваемый, невыраженный; от английского *implicit* [7].

Термин имплицитный «*implizit*» в универсальном русско-немецком словаре понимается как *невыраженный, неявный, подразумеваемый, скрытый*. Эксплицитный «*explizit*» трактуется здесь как *выраженный, открытый* [8].

В словаре лингвистических терминов Д.Э. Розенталя указывается на французское происхождение терминов, и во французском языке *implicite* и *explicite* интерпретируются следующим образом: имплицитный как подразумеваемый, скрыто содержащийся, невыраженный, неразвёрнутый, термин эксплицитный понимается здесь как явный, определённо выраженный [9; 10].

Так как все Европейские языки произошли от латинского языка, то справедливо предположить, что и рассматриваемые

нами термины имеют всё-таки латинские корни, хотя во многих словарях, как видно из рассмотренного выше, встречается и иное видение на происхождение понятий, в частности от английских слов *explicit* и *implicit*, от французских *implicite* и *explicite*.

Придя в русский язык, многие термины понимаются близко к оригиналу, но иногда наполняются новым дополнительным смыслом. Есть в русском языке интерпретация как у зарубежных толкований, но есть и свои аспекты, связанные с особенностями грамматики русского языка. Рассмотрим толкование терминов в различных словарях иностранных слов.

Толковый переводоведческий словарь Л.Л. Нелюбина определено точно называет ключевые характеристики терминов, которые, в свою очередь, имеют обобщённое содержание понятий: имплицитный – подразумеваемый, невыраженный, эксплицитный – имеющий открытое выражение, маркированный, пояснительный, поясняющий [11].

Полный англо-русский словарь В.М. Мюллера даёт более глубокое толкование слов, определяя термины следующим образом: термин *explicit* определяет как ясный, подробный, высказанный до конца, явный. *Implicit* – подразумеваемый, невыраженный прямо или выраженный неявно [12].

Таким образом, анализируя данные различных словарей, можно выделить то общее, что указывается во всех словарях для каждого термина конкретно. Из всех выше рассмотренных толкований термина имплицитный можно выделить общую характеристику для данного понятия черту «выраженность неявно, скрыто». Для термина эксплицитный, опираясь на выше изложенное, выделяем присущее только этому термину определение «выраженность явно, открыто».

• Учитывая всё вышеизложенное, можно взять за основу понимания данных слов следующее:

- термин имплицитный *implicit* будем понимать как выраженный неявно, несущий скрытый смысл, подразумеваемый в понимании;

- термин эксплицитный *explicit* мы понимаем как выраженный явно, несущий открытый смысл, открытый для понимания.

Сегодня термины «имплицитный» и «эксплицитный» всё чаще используются в сочетании с теми или иными понятиями из различных областей науки. Определение данных понятий становится предметом многих наук. Рассмотрим лингвистическое понимание терминов, психологическую интерпретацию, понимание понятий в педагогике и методике.

Лингвистическое понимание имплицитности, эксплицитности

Трудность однозначной интерпретации терминов даёт возможность существовать различным трактовкам во многих областях науки. Посмотрим данные термины в лингвистическом понимании. Здесь существуют различные подходы к определению понятий имплицитность и эксплицитность, вначале познакомимся с различными авторскими точками зрения на определение терминов.

В определение термина имплицитность Е.В. Ермакова вкладывает узкое значение, определяя как имманентное свойство языковой единицы. Это свойство, связанное с вероятностью структуры неконечного множества признаков слова, реализуемое в контексте речевого сообщения [13].

А.О. Бегина рассматривает более глубокое понимание термина, связывая его со сложным устройством организации текстов. Отличительными чертами имплицитности находит интерференцию, как неявное суждение, которое является лишь возможным, но не обязательным, и подтекст. В «подтексте» А.О. Бегина указывает на двухслойную организацию текста – его контекстуальные значения выражаются эксплицитно и имплицитно, во втором слое присутствует подтекст [14].

Аналогичной точки зрения на интерпретацию понятий придерживается и П.А. Вяземский, имея в виду уровень смыслового значения текста, определяет как существование «на поверхности» – эксплицитность, понятие имплицитность – «присуще глубинным уровням языка» [15].

Л.К. Байрамова трактует термины, делая упор на скрытый смысл устойчивых сочетаний. Под свойствами имплицитности и эксплицитности подразумевает способности фразеологизмов. Способность фразеологизма (в том числе пословицы и басни) употребляться в сокращённом виде, отражает свойство имплицитности. Под свойством эксплицитности подразумевается способность фразеологизма употребляться в развёрнутом виде [16].

Приведённые формулировки отражают различные точки зрения относительно определений понятий имплицитности и эксплицитности в языкознании. Определение понятия, данное Н.Д. Арутюновой является наиболее общим и трактует имплицитность как следствие фундаментального свойства языка, состоящего в том, что план содержания оказывается гораздо шире и объёмнее, чем план выражения. Как пишет Н.Д. Арутюнова, «человек воспринимает больше, чем может выразить язык. За его пределами остаётся несказанное, невыразимое, ненаречённое, неизречённое» [17].

Лингвисты предлагают достаточно обширную классификацию, выделяя три формы имплицитности: структурную, функциональную и процедурную, акцентируют внимание на структуре, функции, смысле понятия. Структурная имплицитность по их мнению обусловлена семантикой языка, функциональная имплицитность зависит от контекста и синонимична выводным позициям, процедурная форма имплицитности – это такая «информация (правило, теория, концепт и т.д.), которая имплицитно содержится в любой процедуре» [18].

Более узкой классификацией является деление имплицитности на системно-языковую и речевую, предложенная А.В. Бондарко. Имплицитность трактуется как один из аспектов категоризации семантики, наряду с инвариантностью / вариативностью элементов семантического содержания, межкатегориальными связями и т.д. [19].

Таким образом, исходя из проведённого анализа многоаспектности, толкование термина имплицитность многие лингвисты связывают с пониманием выражения опосредованно, как выражения со скрытым смыслом. Такой точки зрения придерживаются Л.В. Лисоченко, Ю.М. Скребнев, А.О. Бегина, Л.К. Байрамова, П.А. Вяземский, Т.С. Оганезова, С.К. Фоломкина, Н.Д. Арутюнова [20; 21; 14; 16; 15; 22; 23; 17]. Интерпретируя данный термин А.О. Бегина, П.А. Вяземский, Т.С. Оганезова, С.К. Фоломкина, Н.Д. Арутюнова говорят в основном о содержании текста, понимая как подтекст, представляя собой авторскую идею, концепцию, которая формирует смысл текста. Вкладывают понимание уровня смыслового значения, присущего «глубинным уровням языка» А.О. Бегина, П.А. Вяземский, С.К. Фоломкина, Н.Д. Арутюнова. Л.К. Байрамова связывает данные термины со способностью фразеологизма употребляться в сокращённом виде, А.В. Бондарко трактует имплицитность как один из аспектов категоризации и семантики. Следовательно, из проведённого анализа трактовки понятий имплицитности в языке и речи мы берём за основу определение понятий, данное Н.Д. Арутюновой, так как оно является наиболее точным и отражает наиболее распространённые точки зрения большинства лингвистов, и даём свое определение.

• Под термином имплицитность в лингвистическом понимании мы рассматриваем следующее: свойство содержания высказывания и смысл, который прямо не выражен, но вкладывается в содержание говорящим и распознаётся слушающим.

Определяя значение термина эксплицитность большинство лингвистов, а именно Л.В. Лисоченко, Ю.М. Скребнев, А.О. Бегина, Л.К. Байрамова, П.А. Вяземский, Т.С. Оганезова, С.К. Фоломкина, Н.Д. Арутюнова, придерживаются в толковании точки зрения, согласно которой данное понятие обозначает прямое, вербальное выражение значений, ясный, открытый смысл [20; 21; 14; 16; 15; 22; 23; 17]. Наряду с этим А.О. Бегина, П.А. Вяземский, Т.С. Оганезова, С.К. Фоломкина, Н.Д. Арутюнова говорят так же о понимании термина как содержания текста, как нечто сказанное, о чём непосредственно говорится в тексте, об информации, находящейся на поверхности и не требующей дополнительных комментариев, об эксплицитной информации, формирующей содержание текста. Л.К. Байрамова связывает данные термины со способностью фразеологизма употребляться в развёрнутом виде, А.В. Бондарко трактует эксплицитность как один из аспектов категоризации и семантики. В своём понимании термина эксплицитность в лингвистике придерживаемся точки зрения, которую разделяют Л.В. Лисоченко, Ю.М. Скребнева, А.О. Бегина, Л.К. Байрамова, П.А. Вяземский, Т.С. Оганезова, С.К. Фоломкина, Н.Д. Арутюнова.

• Под термином эксплицитность в лингвистическом понимании мы рассматриваем следующее: свойство содержания высказывания и смысл, который выражен прямо, чётко, и является основой дополнения к значимому фону текста.

Психологическое понимание терминов «имплицитный», «эксплицитный»

Рядом с понятиями имплицитность/эксплицитность всегда рассматриваются понятия имплицитный/эксплицитный. Данные термины сегодня достаточно широко изучаются и используются в психологических исследованиях, поскольку результаты современных исследований более точно можно отразить, интерпретируя их, наполняя нужным смыслом, с помощью новых языковых терминов и понятий, чем и являются термины имплицитный и эксплицитный. Разберём толкование терминов с психологической точки зрения. Начнем с интерпретации значений в словарях. Оксфордский толковый словарь по психологии даёт достаточно широкое толкование терминов. Термин эксплицитный в самом общем смысле даётся как характеристика того, что поддаётся прямому и ясному определению. Более широкое значение: характеристика того, что является явным и открытым для наблюдения. Ещё более широкое значение: характеристика того, что является осознанным; эксплицитные когнитивные процессы – те, которые человек использует осознанно. Имплицитный рассматривается как неявный; как что-то, недоступное непосредственному наблюдению, бессознательный, скрытый, не выраженный, следовательно, процесс, который протекает в значительной степени без осознания его индивидом. Этот термин используется в этом значении для того, чтобы охарактеризовать когнитивные процессы, которые действуют независимо от сознания [24].

Словарь Нейролингвистического программирования объясняет термины узко, обращает внимание на смысловое значение, говорит об эксплицитном, как о явно, формально заявленном, выраженном смысле, названном текстом (вербально), целью высказывания. Имплицитный определяется как скрытый, подразумеваемый, невыраженный смысл [25].

Большая энциклопедия по психиатрии термин эксплицитный определяет в трёх смыслах. Эксплицитный от английского explicit – полностью высказанном, не оставляющим сомнений, точном, определённом. Первое значение – поддающийся прямому, ясному, недвусмысленному определению. Второе определяется как характеристика того, что является осознанным, сознательным, формулируемым. Третий смысл термина трактуется как характеристика того, что является явным, открытым для наблюдения. Антоним к слову имплицитный.

Понятие имплицитный определено здесь в двух значениях. Имплицитный от английского implicit – подразумеваемый, невыраженный. Первый смысл определяется как скрытый, недоступный непосредственному наблюдению. Второе значение термина определено как бессознательный, неосознаваемый, существующий и функционирующий вне и независимо от сознания [26].

Учитывая общее лексическое значение терминов, которые дают словари, многие психологи, тем не менее, в своих исследованиях оперируют разнообразными определениями данных понятий, вкладывая в них более глубокий смысл.

И.И. Иванчей, Н.В. Морозкина данные термины используют в когнитивной психологии, связывая с ними осознанное и неосознанное получение знаний. Об имплицитном обучении говорят как о процессе непреднамеренном, не способном затем полученные знания выразить ясно. Эксплицитный термин также отнесён в их исследованиях к обучению и понимается как осознанное, преднамеренное получение знаний [27].

Г.В. Токарева, Л.Я. Дорфман, рассматривая понятия, опираются на их связь с сознательным и бессознательным в нашей психике. Имплицитные процессы понимаются как подсознательные процессы, невидимые сознанию, неясные ему и неконтролируемые им. Эксплицитные же трактуются как сознательные процессы, которые влияют на мысли, эмоции, поведение, обучение и учение [28].

Многие исследования последних лет в когнитивной психологии термины эксплицитный и имплицитный используют для толкования свойств человеческой памяти.

Ю.И. Александров в своих исследованиях, рассматривая особенности когнитивных процессов, считает возможным деление памяти в зависимости от сохраняемой информации. Имплицитная (недекларативная) память выражается через неосознаваемые изменения деятельности. Как часть имплицитной памяти Ю.И. Александров выделяет так же процедурную память (знание того, как нужно действовать). Эксплицитную (декларативную) память Ю.И. Александров определяет как память, выраженную осознанием воспоминанием прошлых событий. Частью эксплицитной памяти автор считает эпизодическую память, которая состоит из индивидуальных эпизодов, связанных со временем и местом события [29].

А.Л. Тертель, исследуя процессы хранения и воспроизведения информации в памяти, так же выделяет имплицитную и эксплицитную память, называя осознваемой и неосознваемой или активной и пассивной соответственно. Имплицитная память понимается как память без осознания предмета запоминания, или бессознательная память. Эксплицитная же память трактуется как осознаваемая память [30].

Говоря об определении имплицитной памяти, стоит обратить внимание на точку зрения Г.В. Токарева, Л.Я. Дорфман. Имплицитная память определяется как память на события, происходящие при нахождении человека в бессознательном состоянии [28].

Мы постараемся проанализировать содержание приведённых психологических определений и интерпретаций. В большинстве словарей даётся достаточно узкое толкование самих слов, за исключением Оксфордского толкового словаря по психологии, где представлено достаточно подробное во всех смыслах толкование терминов. Как видно из рассмотренного выше, многие психологи используют данные термины в сочетании с психологическими понятиями, пытаясь акцентировать наиболее значимые стороны рассматриваемых понятий. Например, выделяя особые характеристики психологических процессов: сознательное и бессознательное в психике (Г.В. Токарев, Л.Я. Дорфман), отражая свойства человеческой памяти (А.Л. Тертель и Ю.И. Александров, И.И. Иванчей, Н.В. Морозкин), трактуя сознательное и бессознательное в когнитивной психологии.

Говоря о термине имплицитный в психологии, мы будем опираться на интерпретацию, которой придерживается большинство психологов, вкладывая в значение понятия подсознательные процессы, которые невидимы сознанию, неясны ему и неконтролируемы им.

- Мы понимаем имплицитный процесс как процесс, который происходит на бессознательном уровне нашей психики и не находит выражения в действиях, но влияет на поведение и состояние человека в целом.

Определяя термин эксплицитный в психологии, мы так же соглашаемся с интерпретацией, которой придерживается большинство психологов, вкладывая в значение понятия сознательные процессы, влияющие на мысли, эмоции, поведение, обучение и учение.

- Будем понимать эксплицитный процесс как процесс, который происходит на сознательном уровне нашей психики, находит выражение в человеческих действиях, влияя на его поведение, мысли, действия, чувства, эмоции и т.д.

Педагогическая интерпретация терминов имплицитный, эксплицитный.

Поскольку связь психологии и педагогики очевидна, неудивителен тот факт, что данные термины сегодня всё чаще стали появляться и в педагогических исследованиях. Рассмотрим педагогическую интерпретацию терминов. Словарь по педагогике Г.М. Коджаспирова толкует имплицитный как не проявляющийся явно, открыто, не обнаруживающийся при поверхностном наблюдении, как противоположное понятие к термину эксплицитный. Термин эксплицитный понимается здесь как определён и ясно выраженный, развёрнутый [31].

В педагогике сегодня проявляется большой интерес к данным понятиям, этим и объясняется наличие различных точек зрения. Данные термины, так же как и в психологии используются в сочетании с теми или иными педагогическими понятиями для раскрытия их истинного глубинного смысла. Так В.М. Смирнов в своей классификации использует термины для интерпретации пассивного и оперантного научения, определяя их как имплицитное и эксплицитное соответственно [32].

С элементами сознательного и бессознательного в процессе приобретения знаний связывает данные термины И.И. Иванчей. Имплицитное научение определяется как процесс, посредством которого человек приобретает знание непреднамеренно и при этом оказывается неспособен его эксплицитировать, то есть ясно выразить это знание вербально [27].

С возникающими ассоциациями в процессе научения определяет толкование терминов И.С. Кострикина. Эксплицитное научение понимается как основанное на запоминании случившегося ранее, имплицитное научение реализуется через образование ассоциативных связей между многократно повторяющимися внешними воздействиями [33].

Так же И.С. Кострикина использует эти термины, говоря о появлении различных процедур формирования знаний в процессе научения. Так, по И.С. Кострикина данные понятия являются

центральными, следуя за неосознанным знанием ИмPLICITное знание понимается как сопровождаемое повышением субъективной уверенности, интуитивное или мета-знание, то есть человек знает, что он что-то знает, но не может сказать, что именно. Эксплицитное интерпретируется как осознанное знание, которое может быть вербализовано [33].

В исследованиях Я.А. Пономарёва с данными терминами связано толкование селективного и неселективного обучения. ИмPLICITное (неселективное) обучение автор связывает с ориентированием сразу на многие переменные и фиксированием связи между ними (не обобщая свяжи; эксплицитное (селективное) обучение характеризуется как обучение, принимающее во внимание ограниченное число переменных, устанавливая обобщённые отношения, вербальную форму репрезентации [34].

Таким образом, из рассмотренного выше, можно сделать вывод, что педагоги и психологи едины в толковании термина имPLICITный, когда понимают его как характеристику подсознательных процессов, которые невидимы сознанию, неясны ему и неконтролируемы им. Так интерпретируют термин Г.В. Токарева, Л.Я. Дорфман, Ю.И. Александров, А.Л. Тертель, И.С. Кострикина, В.М. Смирнов, И.И. Иванчей, Н.В. Морошкина, Я.А. Пономарев, С.Б. Кауфман [28; 29; 30; 33; 32; 27; 34; 35]. Исследуя процессы памяти, педагоги и психологи Г.В. Токарева, Л.Я. Дорфман, Ю.И. Александров, А.Л. Тертель, И.С. Кострикина, С.Б. Кауфман сходятся во мнении, что термин имPLICITный характеризует память без осознания предмета запоминания или так называемую бессознательную память. Педагоги В.М. Смирнов, И.И. Иванчей, Н.В. Морошкина, С.Б. Кауфман и психологи Ю.И. Александров, И.С. Кострикина активно используют данный термин для толкования особенностей процесса научения, обращают внимание, что научение реализуется через образование ассоциативных связей, бессознательно. Исследуя характеристики процессов обучения, педагоги И.И. Иванчей, Н.В. Морошкина и Я.А. Пономарев, С.Б. Кауфман используют термин имPLICITный, определяя неселективное обучение, которое ориентируется на многие переменные и не может быть вербализовано.

Для нашего понимания термина в педагогике будем опираться на рассмотренные выше педагогические истолкования, беря за основу интерпретацию И.С. Кострикиной, В.М. Смирнова, И.И. Иванчей, С.Б. Кауфман и сам термин для более точного понимания свяжем с педагогическим понятием научения.

- ИмPLICITное научение нами понимается как целенаправленный процесс, организуемый под руководством учителя, неосознанной познавательной деятельности ученика, который реализуется через образование ассоциативных связей, в итоге полученные знания не могут быть вербализованы.

Педагоги и психологи едины и в толковании термина эксплицитный, когда понимают его как характеристику сознательных процессов, которые влияют на мысли, эмоции, поведение, обучение и учение. Данную точку зрения разделяют Г.В. Токарева, Л.Я. Дорфман, Ю.И. Александров, А.Л. Тертель, И.С. Кострикина, В.М. Смирнов, И.И. Иванчей, Н.В. Морошкина, Я.А. Пономарев, С.Б. Кауфман [28; 29; 30; 33; 32; 27; 34; 35]. Анализируя процессы памяти, педагоги и психологи Г.В. Токарева, Л.Я. Дорфман, Ю.И. Александров, А.Л. Тертель, И.С. Кострикина, С.Б. Кауфман используют термин эксплицитный, когда память трактуется как осознаемая память.

Педагоги В.М. Смирнов, И.И. Иванчей, Н.В. Морошкина, С.Б. Кауфман и психологи Ю.И. Александров, И.С. Кострикина данный термин используют для характеристики особенностей процесса научения, обращают внимание, что научение основано на запоминании случившегося ранее. Педагоги И.И. Иванчей, Н.В. Морошкина, Я.А. Пономарев, С.Б. Кауфман используют термин эксплицитный, когда вводят понятие селективного обучения, с ограниченным числом переменных, устанавливая обобщённые отношения, вербальную форму репрезентации.

Для нашего понимания термина эксплицитный берём за основу интерпретацию И.С. Кострикиной, В.М. Смирнова, И.И. Иванчей, С.Б. Кауфман и сам термин по аналогии свяжем с педагогическим понятием научения.

- Под эксплицитным научением мы будем понимать целенаправленный процесс, организуемый под руководством учителя, осознанной познавательной деятельности ученика, который основан на запоминании случившегося ранее, в итоге полученные знания имеют вербальную форму репрезентации.

Понимание понятий имPLICITный, эксплицитный в методике.

Широта педагогического толкования терминов находит своё отражение и в методике преподавания. Выделим теперь особенности методического понимания данных терминов. Словарь методических терминов понятие имPLICITный определяет от английского слова *implicit*, обозначающего подразумеваемый, невыраженный, формирование грамматических навыков без объяснения правил, на основе интуиции. Характерен для неярких методов обучения [36].

Многие методисты определяют термин эксплицитный как опирающийся на использование осознваемой информации.

В методике одним из ключевых понятий является метод. И для более точного раскрытия смысла этих терминов здесь логично будет воспользоваться приёмом, рассмотренным нами ранее в психологии, педагогике и разобрать их значение в словосочетании с центральным методическим понятием метод. Для начала определим, что же такое метод.

А.В. Усова определяет метод как путь следования, которого нужно придерживаться при решении той или иной педагогической задачи [37; 38]. В.И. Загвязинский определяет метод обучения достаточно традиционно как способ взаимной деятельности педагога и обучаемых, направленных на реализацию целей обучения, или как систему целенаправленных действий педагога, организующих познавательную и практическую деятельность обучаемых и обеспечивающих решение задач обучения [39].

М.Н. Скаткин метод обучения представляет как систему целенаправленных действий учителя, организующих познавательную и практическую деятельность учащегося, обеспечивающую усвоение им содержания образования и тем самым достижение целей обучения [39].

Дидакти определяют метод как способ достижения цели, который представляет собой систему последовательных и упорядоченных действий учителя, организующих с помощью определённых средств практическую и познавательную деятельность учащихся по усвоению социального опыта (И.Я. Лернер). Методисты соглашаются с этим, считая методом упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленные на достижение целей образования (А.И. Бугаев) [40]. В педагогических словарях метод толкуется как совокупность относительно однородных приёмов, операций практического или теоретического освоения действительности, подчинённых решению конкретной задачи [31]. Педагоги в определении метода обучения соглашаются с методистами и рассматривают метод как систему последовательных, взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования, развитие их умственных сил и способностей, овладение средствами самообразования и самообучения [39]. Давая определение любого понятия всегда необходимо учитывать родовидовые взаимоотношения понятий, данное видовое понятие нужно подвести под ближайшее родовое понятие, указав при этом характерные отличительные черты данного видового понятия [41].

Таким образом, метод обучения в разных определениях используется как термин для обозначения совокупности приёмов, операций, используемых для целенаправленного достижения результата образовательного процесса.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что в обучении используются как эксплицитные так и имPLICITные методы обучения. Беря за основу определение метода А.В. Усовой и учитывая традиционное определение, данное В.И. Загвязинским:

- Под эксплицитным методом обучения мы будем понимать путь следования, содержащий систему открыто выраженных, явных, целенаправленных действий педагога, организующих познавательную и практическую деятельность обучаемых, обеспечивающую осознанное усвоение им содержания образования и тем самым достижение целей обучения.

- Под имPLICITным методом обучения мы понимаем путь следования, содержащий систему скрытых, выраженных неявно, целенаправленных действий педагога, организующих познавательную и практическую деятельность обучаемых, обеспечивающую бессознательное усвоение им содержания образования и тем самым достижение целей обучения.

Добиваясь сочетания различных методов и приёмов обучения, можно сформировать ту или иную методику обучения, направленную на достижение результата педагогической деятельности. Эффективность методики обучения во многом зависит от соотношения выбранных методов обучения.

Методика обучения традиционно рассматривается как совокупность упорядоченных знаний о принципах, содержаниях, методах, средствах и формах организации учебно-воспитательного процесса по отдельным учебным дисциплинам, обеспечивающих решение поставленных задач [31; 42].

Также во многих словарях методика обучения рассматривается как совокупность форм, методов и приёмов работы учителя, т. е. «технология» профессионально-практической деятельности преподавателя [36].

Соглашаясь с вышеизложенным и опираясь на возможность использования имплицитных и эксплицитных методов в обучении [42; 43]:

• Под имплицитной методикой обучения мы будем понимать совокупность имплицитных методов и имплицитных приёмов работы преподавателя, направленных на организацию образовательного процесса и достижение целей учебно-воспитательного процесса, посредством которых ученик непроизвольно усваивает нужную для образовательного процесса предметную информацию.

• Под эксплицитной методикой обучения мы будем понимать совокупность эксплицитных методов и эксплицитных приёмов работы преподавателя, направленных на организацию образовательного процесса и достижение целей учебно-воспитательного процесса, посредством которых ученик произвольно усваивает нужную для образовательного процесса предметную информацию.

Из рассмотренного выше, можно заметить, что смысл, который заложен изначально в значение слов имплицитный и эксплицитный, независимо от их понимания в той или иной области науки, остаётся неизменным. Значение терминов наполняется каким-то более глубоким смыслом в сочетании данных слов с понятиями, значимость и свойства которых хотят подчеркнуть. Для термина эксплицитный, остаётся неизменным такой смысл, как явный, открытый для понимания; для термина имплицитный – неявный, скрытый от непосредственного понимания. Таким образом, сегодня термины имплицитный и эксплицитный достаточно активно используют в лингвистике, психологии, педагогике, методике и многих других отраслях науки.

Библиографический список

1. Available at: <http://slovaronline.com/search?word=импл>. <http://formaslov.ru/им>
2. Available at: <http://formaslov.ru/им>
3. Available at: <http://www.tangomango.ru/html/6/6ks.html>
4. Available at: <http://www.rulib.info/word/eks.html>
5. Комлев Н.Г. *Словарь иностранных слов*. Москва: Флинта, 2006. Available at: <http://enc-dic.com/fwords/JEKstralingvisticheskij-41678.html>
6. Available at: <http://www.gramota.ru/slovari/dic>
7. Available at: <http://tolkslovar.ru/ie683.html>
8. Available at: http://universal_ru_de.academic.ru/115251
9. Available at: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/DicTermin/i.php
10. Available at: <http://www.webtran.ru/translate/french/from-r>
11. Нелюбин Л.Л. *Толковый переводоведческий словарь*. Москва: Флинта: Наука, 2011.
12. Мюллер В.К. *Полный англо-русский русско-английский словарь*. 300000 слов и выражений. Москва: Эксмо, 2014.-1328с.
13. Ермакова Е.В. Многоаспектность проблемы имплицитности: имплицитность в языке и речи. *Известия Саратовского университета*. 2009; Т. 9, Серия Социология, Политология, вып.1: 58-61.
14. Бегина А.О. Имплицитность и её средства выражения. *Гуманитарные исследования*. 2014; 1 (49): 15-19.
15. Вяземский П.А. *Эстетика и литературная критика*. Сост., вступ. статья и коммент. Л.В.Дерюгиной. Москва: Искусство, 1984.
16. Байрамова Л.К. Релевантные и факультативные характеристики фразеологизмов и их усвоение на уроках русского языка. *Русский язык в школе*. 2013; 5: 19 – 23.
17. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: «Языки русской культуры», 1999.
18. Homer B.D., Ramsay J.T. Making Implicit Explicit: the Role of Learning. *Behavioral and Brain Sciences*. 1999; 22. (5).
19. Бондарко А.В. Эксплицитность / имплицитность в общей системе категоризации семантики. *Эксплицитность/имплицитность выражения смыслов*. Калининград; Светлогорск, 2006.
20. Лисоченко Л.В. *Высказывания с имплицитной семантикой (логический, языковой и прагматический аспекты)*. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1992.
21. Скребнев Ю.М. *Очерк теории стилистики*. Горький, 1971.
22. Оганезова Т.С. Проблема отграничения имплицитности от смежных понятий и явлений. *Гуманитарные исследования*. 2011; 2 (28): 75-84.
23. Фоломкина С.К. *Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе*. Москва: Высшая школа, 1987.
24. Оксфордский толковый словарь по психологии. Под ред. А. Ребера. 2002. Available at: <http://vocabulary.ru/dictionary/487>
25. Ильинский С. *Нейролингвистическое программирование*. Оперативный словарь-справочник. Москва, 2006г.
26. Жмуров В.А. *Большая энциклопедия по психиатрии*, 2012. Available at: <http://i-volos.ru/1589-zhmurov-v-a-bolshaya-enciklopediya-ropsixiatrii-2-e-izd-2012.html>
27. Иванчей И.И., Морошкина Н.В. Взаимодействие имплицитных и эксплицитных знаний при научении искусственным грамматикам. *Психологические исследования*. 2013; Т. 6, № 32: 2 – 20.
28. Токарева Г.В., Дорфман Л.Я. Имплицитные процессы и их исследование в западной психологии. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология»*. 2014; Т. 7, № 1: 17 – 27.
29. Александров Ю.И. Психофизические закономерности научения и методы обучения. *Психологический журнал*. 2012; Т. 33, № 6: 5 – 19.
30. Тертель А.Л. *Психология. Курс лекций*. Москва: ТК Велби, Изд-во: Проспект, 2006.
31. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Словарь по педагогике*. Москва: ИКЦ «Март»; Ростов-на-Дону: Издательский центр «Март», 2005.
32. Смирнов В.М. *Нейрофизиология и высшая нервная деятельность детей и подростков*: Москва: Издательский центр «Академия», 2000.
33. Кострикина И.С. Имплицитная обучаемость как условие реальных достижений в различных видах профессиональной деятельности. *Психологический журнал*. 2008; Т. 29, №4: 66-75.
34. *Неосознаваемые компоненты в творчестве. Логика и интуиция. Имплицитное и эксплицитное знание в решении задач (теория Пономарева и Ребера)*. Available at: <http://litpsy.ru/obshhaya-psixologiya/strukturno-dinamicheskaya-teoriya-myshleniya/neosoznaemye-komponenty-v-tvorchestve-logika-i-intuiciya-implicitnoe-i-eksplicitnoe-znanie-v-reshenii-zadach-teorii-ponomareva-i-rebera>
35. Kaufman S.B., De Young C.G., Gray J.R., Jiménez L., Brown J., Mackintosh N. Implicit learning as an ability. *Cognition*. 2010; V.116: 321–340.
36. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР, 2009: 448.
37. Усова А.В. *Теория и методика обучения физике. Общие вопросы: курс лекций*. Санкт-Петербург: «Медуза», 2002.
38. Усова А.В., Тулькибаева Н.Н. *Практикум по решению физических задач*. Москва: Просвещение, 1992.

39. *Педагогическая психология*: Под ред. Н.В. Ключевой. Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003: 400.
40. Кукушин В.С. *Теория и методика обучения*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.
41. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. *Труды д.р. чл-кор. Российской академии образования (РАО)*. Москва: Издательство РАО, 2007.
42. Баранов С.П., Болотина Л.Р., Слостенин В.А. *Педагогика*: учебное пособие для пед. училищ. по спец. №2001 «Преподавание начальных классов общеобразовательных школ». Москва: Просвещение, 1987.
43. *Zbior raportow naukowych*. «KNOWLENCE SOCIETY». (30.10.2014-31.10.2014)-Warszawa: Sp.zo.o. «Diamond trading tour», 2014.
44. Интеграция отечественной науки в мировую: проблемы, тенденции и перспективы. *Сборник докладов научно-практической конференции*, Москва, 26-29 сентября 2014 года: АНО содействия развитию современно отечественной науки. Москва: «Научное обозрение», 2014: 288 – 296.

References

1. Available at: <http://slovaronline.com/search?word=impl>. <http://formaslov.ru/im>
2. Available at: <http://formaslov.ru/im>
3. Available at: <http://www.tangomango.ru/html/6/6ks.html>
4. Available at: <http://www.rulib.info/word/eks.html>
5. Komlev N.G. *Slovar' inostrannyh slov*. Moskva: Flinta, 2006. Available at: <http://enc-dic.com/fwords/JEKstralingvisticheskiy-41678.html>
6. Available at: <http://www.gramota.ru/slovari/dic>
7. Available at: <http://tolkslovar.ru/ie683.html>
8. Available at: http://universal_ru_de.academic.ru/115251
9. Available at: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/DicTermin/i.php
10. Available at: <http://www.webtran.ru/translate/french/from-r>
11. Nelyubin L.L. *Tolkovyj perevodovedcheskiy slovar'*. Moskva: Flinta: Nauka, 2011.
12. Myuller V.K. *Polnyj anglo-russkiy rusko-anglijskiy slovar'*. 300000 slov i vyrazhenij. Moskva: `Eksmo, 2014.-1328s.
13. Ermakova E.V. Mnogoaspektnost' problemy implicitnosti: implicitnost' v yazyke i rechi. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. 2009; T. 9, Seriya Sociologiya, Politologiya, vyp.1: 58-61.
14. Beginina A.O. Implicitnost' i ee sredstva vyrazheniya. *Gumanitarnye issledovaniya*. 2014; 1 (49): 15-19.
15. Vyazemskij P.A. *Estetika i literaturnaya kritika*. Sost., vstup. stat'ya i koment. L.V.Deryuginoj. Moskva: Iskusstvo, 1984.
16. Bajramova L.K. Relevantnyye i fakul'tativnyye karakteristiki frazeologizmov i ih usvoenie na urokah russkogo yazika. *Russkiy yazyk v shkole*. 2013; 5: 19 – 23.
17. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: «Yazyki russkoj kul'tury», 1999.
18. Homer B.D., Ramsay J.T. Making Implicit Explicit: the Role of Learning. *Behavioral and Brain Sciences*. 1999; 22. (5).
19. Bondarko A.V. `EksPLICITNOST' / implicitnost' v obschej sisteme kategorizacii semantiki. *Eksplicitnost'/implicitnost' vyrazheniya smyslov*. Kaliningrad; Svetlogorsk, 2006.
20. Lisochenko L.V. *Vyskazyvaniya s implicitnoj semantikoj (logicheskiy, yazykovoj i pragmaticheskiy aspekty)*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo universiteta, 1992.
21. Skrebnev Yu.M. *Ocherk teorii stilistiki*. Gor'kij, 1971.
22. Oganezova T.S. Problema otgranicheniya implicitnosti ot smezhnyh ponyatij i yavlenij. *Gumanitarnye issledovaniya*. 2011; 2 (28): 75-84.
23. Folomkina S.K. *Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze*. Moskva: Vysshaya shkola, 1987.
24. Oksfordskij tolkovyj slovar' po psichologii. Pod red. A. Rebera. 2002. Available at: <http://vocabulary.ru/dictionary/487>
25. Il'inskiy S. *Nejrolingvisticheskoe programmirovaniye*. Operativnyj slovar'-spravochnik. Moskva, 2006g.
26. Zhmurov V.A. *Bol'shaya `enciklopediya po psichologii*, 2012. Available at: <http://i-volos.ru/1589-zhmurov-v-a-bolshaya-enciklopediya-po-psichologii-2-e-izd-2012.html>
27. Ivanchej I.I., Moroshkina N.V. Vzaimodejstvie implicitnyh i `eksplicitnyh znaniy pri nauchenii iskusstvennym gramatikam. *Psichologicheskie issledovaniya*. 2013; T. 6, № 32: 2 – 20.
28. Tokareva G.V., Dorfman L.Ya. Implicitnyye processy i ih issledovanie v zapadnoj psichologii. *Vestnik YuUrGU. Seriya «Psichologiya»*. 2014; T. 7, № 1: 17 – 27.
29. Aleksandrov Yu.I. Psichofizicheskie zakonomernosti naucheniya i metody obucheniya. *Psichologicheskij zhurnal*. 2012; T. 33, № 6: 5 – 19.
30. Tertel' A.L. *Psichologiya. Kurs lekciy*. Moskva: TK Velbi, Izd-vo: Prospekt, 2006.
31. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Slovar' po pedagogike*. Moskva: IKC «Mart»; Rostov-na-Donu: Izdatel'skiy centr «Mart», 2005.
32. Smirnov V.M. *Nejrofiziologiya i vysshaya nervnaya deyatel'nost' detej i podrostkov*: Moskva: Izdatel'skiy centr «Akademiya», 2000.
33. Kostrikin I.S. Implicitnaya obuchaemost' kak uslovie real'nyh dostizhenij v razlichnyh vidah professional'noj deyatel'nosti. *Psichologicheskij zhurnal*. 2008; T. 29, №4: 66-75.
34. *Neosoznaemye komponenty v tvorchestve. Logika i intuiciya. Implicitnoe i `eksplicitnoe znanie v reshenii zadach (teorii Ponomareva i Rebera)*. Available at: <http://litpsy.ru/obshhaya-psichologiya/strukturno-dinamicheskaya-teoriya-myshleniya/neosoznaemye-komponenty-v-tvorchestve-logika-i-intuiciya-implicitnoe-i-eksplicitnoe-znanie-v-reshenii-zadach-teorii-ponomareva-i-rebera>
35. Kaufman S.B., De Young C.G., Gray J.R., Jimenez L., Brown J., Mackintosh N. Implicit learning as an ability. *Cognition*. 2010; V.116: 321-340.
36. Azimov `E. G., Schukin A. N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: IKAR, 2009: 448.
37. Usova A.V. *Teoriya i metodika obucheniya fizike. Obschie voprosy: kurs lekciy*. Sankt-Peterburg: «Meduza», 2002.
38. Usova A.V., Tul'kibaeva N.N. *Praktikum po resheniyu fizicheskikh zadach*. Moskva: Prosveschenie, 1992.
39. *Pedagogicheskaya psichologiya*: Pod red. N.V. Klyuevoj. Moskva: VLADOS-PRESS, 2003: 400.
40. Kukushin B.C. *Teoriya i metodika obucheniya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2005.
41. Usova A.V. Formirovaniye u shkol'nikov nauchnyh ponyatij v processe obucheniya. *Trudy d.r. chl-kor. Rossijskoj akademii obrazovaniya (RAO)*. Moskva: Izdatel'stvo RAO, 2007.
42. Baranov S.P., Bolotina L.R., Slostenin V.A. *Pedagogika*: uchebnoye posobie dlya ped. uchilisch. po spec. №2001 «Prepodavaniye nachal'nyh klassah obsheobrazovatel'nyh shkol». Moskva: Prosveschenie, 1987.
43. *Zbior raportow naukowych*. «KNOWLENCE SOCIETY». (30.10.2014-31.10.2014)-Warszawa: Sp.zo.o. «Diamond trading tour», 2014.
44. Integraciya otechestvennoj nauki v mirovuyu: problemy, tendencii i perspektivy. *Sbornik dokladov nauchno-prakticheskoy konferencii*, Moskva, 26-29 sentyabrya 2014 goda: ANO sodejstviya razvitiyu sovremenno otechestvennoj nauki. Moskva: «Nauchnoe obozrenie», 2014: 288 – 296.

Статья поступила в редакцию 09.03.15

УДК 37.03(2)

Pakulova T.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Blagoveshchensk State Pedagogical University (Blagoveshchensk, Russia), E-mail: tat-skyar@yandex.ru

THE SPECIFICS OF EDUCATIONAL WORK IN KINDERGARTENS OF THE AMUR REGION IN THE 1930s. The particular features of organization of educational work with children of preschool age in kindergartens of the Amur Region in the 1930s are considered in this article. All the educational work in kindergartens of the Amur Region was organized irregularly and it was concentrated in the regional capital and in the nearby settlements. The dissemination of the new ideas of preschool education in the Amur region was carried out slowly because of some financial difficulties, far distances between the settlements and lack of specialists. The author conducts an analysis of archival documents that characterized educational work in kindergartens of those days. The research shows that the emphasis had been put on labour, social and political education in educational process until the middle of the 1930s. Later on, the great attention of teachers was paid to physical, social and political education.

Key words: preschool education, sanitary work in summer, organizational classes, educational curriculum for kindergartens.

T.B. Пакулова, канд. пед. наук, доц. Благовещенского государственного педагогического университета, г. Благовещенск, E-mail: tat-skyar@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДЕТСКИХ САДАХ АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ В 30-Е ГОДЫ XX ВЕКА

В данной статье рассматриваются особенности организации воспитательно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста в детских садах Амурской области в 30-е годы XX века. Воспитательная работа в детских садах области осуществлялась неравномерно и была сосредоточена в областном центре и близлежащих населённых пунктах. Распространение новых идей дошкольного воспитания по области проходило медленно в силу финансовых трудностей, отдалённости населённых пунктов и нехватки специалистов. Анализ архивных документов, характеризующих воспитательно-образовательную деятельность детских садов того времени показал, что до середины 30-х годов в содержании воспитательного процесса был упор на трудовое и общественно-политическое воспитание, а со второй половины 30-х годов большее внимание стало уделяться ещё и физкультурно-оздоровительному воспитанию.

Ключевые слова: дошкольное воспитание, летне-оздоровительная работа, организованные занятия, программа для детского сада.

На современном этапе дошкольное образование находится в поиске новых решений, способствующих более качественному выполнению поставленных задач перед дошкольными учреждениями. Для успешного их решения необходим глубокий и всесторонний анализ не только современного опыта, но и историко-педагогического наследия прошлого. Критический анализ исторического опыта способствует лучшему пониманию направления развития педагогической мысли, может послужить основой для поиска новых путей решения современных педагогических проблем в системе дошкольного образования. Знание особенностей развития дошкольного воспитания обогащает опыт структур власти, способствующих выработке стратегии его дальнейшего развития.

Анализ архивных документов, характеризующих воспитательно-образовательную деятельность детских садов, позволил выявить то, что организация воспитательного процесса с детьми дошкольного возраста в Амурской области в данный период времени проходила в условиях отсутствия единой программы развития и воспитания дошкольников – вплоть до 1933 г. дошкольные учреждения не имели нормативных документов по организации воспитательного процесса.

Не во всех детских садах и сезонных площадках организовывались занятия и игры с детьми, а если проводились, то без учёта особенностей детей дошкольного возраста. Многие дошкольные учреждения служили, по сути, столовыми или пунктами присмотра. Не имея педагогического опыта, практические работники не совсем ясно понимали цель, задачи, формы и содержание работы с дошкольниками.

Для улучшения воспитательной работы в дошкольных учреждениях в 1932 г. Далькрайоно было принято решение о создании методических кабинетов в Благовещенске, Хабаровске и Владивостоке [1]. Руководство методической работой осуществляли инструкторы по дошкольному воспитанию, в обязанности которых входило изучение и внедрение передового педагогического опыта, организация агитационной работы среди населения, проведение консультаций, разработка методического материала для дошкольных учреждений и многое другое.

В Благовещенске функционировал образцовый детский сад №1, на базе которого проводились показательные занятия. Воспитатели данного учреждения испытывали нехватку в учебных

пособиях, но выходили из положения, принося из дома необходимый материал для занятий. Изучая передовой опыт педагогов других регионов страны, они сами разрабатывали конспекты занятий и распространяли их в другие детские сады области.

Положение других дошкольных учреждений Амурской области, особенно в сельской местности, оставляло желать лучшего. Из-за слабой работы отделов народного воспитания, до детских садов практически не доходили новые разработанные планы и конспекты занятий, информация о проводимых конференциях, совещаниях и подготовительных курсах.

В 1932 г. в Наркомпросе при участии коллектива теоретиков и практиков был разработан «Проект программы детского сада». Данный документ являлся первым нормативным документом для детских садов и стал отправной точкой создания современной программы.

Проект программы в Амурской области впервые появился лишь в 1933 г. – один экземпляр на область, который находился в педагогическом техникуме г. Благовещенска. Знакомить дошкольных работников с содержанием программы приходилось через конференции, семинары, совещания, курсы, выездные консультации [2]. Из-за плохой информированности и финансовых трудностей не все дошкольные работники области могли посещать проводимые мероприятия, что затрудняло распространение новых форм работы в регионе.

С целью улучшения качества работы дошкольных учреждений в 1934 г. в Благовещенске проводилась межобластная дошкольная конференция (Амурской и Зейской областей). Участниками конференции были приняты решения: обеспечить руководство дошкольной работой в области; доукомплектовать областной методический кабинет до трёх человек; сотрудникам методического кабинета подобрать материалы и игры для работы с детьми; практиковать командировки дошкольных работников на курсы и экскурсии в центральные регионы страны и др. В силу сложных финансовых обстоятельств, принятые решения частично или полностью воплотить в жизнь не удалось.

Анализ архивной документации показал, что в результате работы по новой программе педагоги области столкнулись с определёнными трудностями: программа не предусматривала региональных условий Дальнего Востока; объём знаний был завышен; не учитывались возрастные особенности детей; на-

блюдалась перегруженность познавательным материалом по общественно-политическому и трудовому воспитанию, не отводилось должного внимания игре и развитию речи. Несмотря на недочёты, проект программы являлся первым документом, упорядочивающим работу дошкольных учреждений, делая её целенаправленнее и содержательнее.

В 1934 г. Народным Комиссариатом просвещения РСФСР был принят новый программный документ «Программы и внутренний распорядок детского сада». Но в Амурской области ещё долгое время некоторые детские сады работали по проекту программы 1932 г. Новая программа была выделена образцовому детскому саду в Благовещенске и дошкольному инструктору для проработки конспектов занятий и распространения их по области.

Перед каждым учреждением стояла задача освоения детьми на занятиях материала, намеченного программой для каждой возрастной группы. Вся воспитательная работа была поделена на организационные моменты, которые включали все разделы воспитания и состояли из организованных занятий.

Организованное занятие должно было иметь определённую цель, задачи, содержание. Проведение занятий предусматривалось каждый день и в каждой возрастной группе. Перед проведением организованного занятия педагог предварительно изучал соответствующую литературу и готовил весь необходимый материал: демонстрационный и рабочий. Если планировалась экскурсия, воспитатель заранее договаривался с администрацией учреждения, куда запланирован выход детей, осматривал место экскурсии и намечал план беседы с детьми.

При подготовке к занятиям для помощи воспитателю привлекались дети, помогая раздавать рабочий материал (в младшей группе); подготавливать, рассортировывать и раздавать материал (в средней и старшей группах); обсуждать план работы, заготавливать необходимый материал для занятия (в старшей группе).

Во время занятий детей приучали работать в коллективе. В спокойной, организованной обстановке они помогали друг другу, делились и обменивались материалом. В этом большая роль отводилась педагогу, который направлял внимание детей на помощь другим.

Во время работы взрослый следил за правильным обращением с инвентарём и материалом. В трудовой деятельности детей поощрялась инициатива и творчество. В процессе всей работы руководительница следила за тем, чтобы все дети выполняли задания, и при необходимости кому-то оказывала помощь, давала советы или указания. Все организованные занятия заканчивались уборкой рабочего места и подведением итогов [3].

Во второй половине 30-х годов на организацию воспитательного процесса в дошкольных учреждениях Амурской области повлиял ряд решений и постановлений, принятых на федеральном и региональном уровнях. Большое место в практике дошкольной работы с этого времени заняло физическое воспитание детей. Оно стало рассматриваться как важнейшая сторона коммунистического воспитания детей дошкольного возраста.

Особое внимание было обращено на оздоровительные мероприятия в летний период. Режим дня, питания, привитие гигиенических навыков – вот те основные направления физического воспитания, над которыми приходилось работать воспитателям. На детских площадках и в детских садах проводились экскурсии, занятия, где дети получали сведения об окружающей жизни, политических событиях и т.д. [4].

Для эффективности оздоровительной работы считалось немаловажным соблюдение режима дня. Областным ОНО рекомендовался примерный режим дня для дошкольников. Каждый типовой режим обсуждался коллективом дошкольного учреждения с участием врача.

Для оздоровительной работы большое значение имело питание. Отдел народного образования Амурской области призвал к трёхразовому сбалансированному питанию с интервалом 3 – 4 часа. Для разнообразия и полноценности питания детей, а также в целях хозяйственной экономии, детским садам предлагалось разводить молочный скот, кроликов, кур, выращивать сельскохозяйственные культуры, правильно, умело заготавливать и хранить продукты питания [5].

Таким образом, анализ учебно-методической и нормативно-правовой документации показал, что содержание воспитательного процесса в дошкольных учреждениях Амурской области в 30-е годы прошлого века претерпело существенные изменения. Организация воспитательной работы с учётом новых требований была сосредоточена в областном центре и близлежащих населённых пунктах. Распространение новых идей дошкольного воспитания по области проходило медленно в силу финансовых трудностей и нехватки специалистов.

В течение всего десятилетия выделяются два основных направления в содержании воспитательного процесса: до середины 30-х годов – упор на трудовое и общественно-политическое воспитание, а со второй половины 30-х годов – на физкультурно-оздоровительное и общественно-политическое воспитание. То положительное, что было создано в 30-е годы XX века, актуальным остаётся и до настоящего времени. Так, например, оздоровительные мероприятия включали закаливающие процедуры детей солнцем, воздухом и водой, а подобные формы закаливания используются и в настоящее время. Более детальное изучение регионального опыта работы позволит найти новые пути организации работы и не повторить прошлых ошибок.

Библиографический список

1. Государственный архив Амурской области. Фонд 69, опись 1, дело 4-а.
2. Скляр Т.В. *Становление и тенденции развития дошкольного воспитания Амурской области (конец XIX – первая треть XX вв.)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Чита, 2009.
3. Государственный архив Амурской области. Фонд 69, опись 1, дело 28.
4. Государственный архив Амурской области. Фонд 2306, опись 1, дело 4-а.
5. Государственный архив Амурской области. Фонд 69, опись 1, дело 17-а.

References

1. *Gosudarstvennyj arhiv Amurskoj oblasti*. Fond 69, opis' 1, delo 4-a.
2. Sklyar T.V. *Stanovlenie i tendencii razvitiya doshkol'nogo vospitaniya Amurskoj oblasti (konec XIX – pervaya tret' XX vv.)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chita, 2009.
3. *Gosudarstvennyj arhiv Amurskoj oblasti*. Fond 69, opis' 1, delo 28.
4. *Gosudarstvennyj arhiv Amurskoj oblasti*. Fond 2306, opis' 1, delo 4-a.
5. *Gosudarstvennyj arhiv Amurskoj oblasti*. Fond 69, opis' 1, delo 17-a.

Статья поступила в редакцию 16.03.15

УДК 378.22:069.01

Rodionova D.D., *Cand. of Sciences (Philosophy), Head of Museums Department, Kemerovo State University of Culture and Arts (Kemerovo, Russia), E-mail: dasha.d.rodionova@yandex.ru*

Uskov I.Yu., *Cand. of Sciences (History), academic researcher, Institute of Ecology and Man, Siberian Branch of Russian Academy of Sciences, senior lecturer, Museums Department, Kemerovo State University of Culture and Arts (Kemerovo, Russia), E-mail: Yskov74@gmail.com*

A COURSE OF "AUXILIARY HISTORICAL DISCIPLINES" IN VOCATIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN MUSEUM MANAGEMENT. The article considers the problem of strengthening vocational training of specialist who major in "Museum studies and preserving the objects of cultural and natural heritage" through the course of "Auxiliary historical disciplines". The researchers tell that acquiring methods of auxiliary historical disciplines is demanded by the Federal State Educational Standard of Higher Professional Education and by the professional standards on museum management. The level of students' training in science is also fostered at "Auxiliary historical disciplines" course. The authors' didactic course is divided into six parts (two parts for each term). The authors present the information on the course, the meaning of the base information. The authors propose to divide the teaching methods book into disciplines, connected with history of material culture and historical disciplines relating to the professional disciplines of educational plan for the professional specialization "Museum management and preserving the objects of cultural and natural heritage". Such disciplines as archive science and archaeography, which are important for students in seizing research skills are put into independent part. The group of disciplines oriented to fundamental cultural universals (feeling time, space and related communications) is put separately.

Key words: auxiliary historical disciplines, museum source study, teaching methodic, training.

Д.Д. Родионова, канд. филос. наук, зав. каф. музейного дела Кемеровского государственного университета культуры и искусств, г. Кемерово, E-mail: dasha.d.rodionova@yandex.ru

И.Ю. Усков, канд. ист. наук, науч. сотр. Института экологии человека Сибирского отделения РАН; доц. каф. музейного дела Кемеровского государственного университета культуры и искусств, г. Кемерово, E-mail: Yskov74@gmail.com.

КУРС «ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МУЗЕЕВЕДА

В статье актуализируется проблема усиления профессиональной подготовки бакалавра по направлению «Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия» информационным полем курса «Вспомогательные исторические дисциплины» (ВИД). Овладение методиками ВИД и их использование в практике музейного дела продиктовано не только требованиями ФГОС ВПО по указанному направлению подготовки, но и профилирующими профессиональными стандартами. Уровень научной подготовки и эрудиции студента обусловлен постановкой в вузе преподавания ВИД как учебной дисциплины. Дидактически авторский курс разделён на шесть разделов (по два в семестре). Приведено обоснование классификации комплекса ВИД, состоящего из 14 наименований, а также значение базовой информации и методик конкретных дисциплин в подготовке бакалавра-музееведа. Сохранено из предшествующего образовательного стандарта деление комплекса на дисциплины, связанные с историей материальной культуры, и исторические дисциплины, относящиеся к профессиональному циклу дисциплин учебного плана направления подготовки «Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия». В самостоятельный раздел отнесены архивоведение и археография, обладающие значительным потенциалом в овладении обучающимися навыками исследовательской деятельности. Отдельно выделена группа дисциплин, сориентированных на фундаментальные культурные универсалии (восприятие времени, пространства, родственных связей).

Ключевые слова: вспомогательные исторические дисциплины, музейное источниковедение, методика преподавания, подготовка кадров.

Проблема усиления профессиональной и интеллектуальной подготовки специалистов с целью обеспечения их конкурентоспособности является актуальной для современной высшей школы.

Государственный стандарт ВПО по специальности 052800 (070503) Музейное дело и охрана памятников (2002 г.) в федеральном компоненте цикла специальных дисциплин, необходимых для получения квалификации, включал курс «Вспомогательные исторические дисциплины» (СД. Ф. 02). Стандарт предусматривал реализацию данной дисциплины (представленной комплексом из 14 наименований) единым курсом или отдельными модулями [1].

Формирование корпуса ВИД начинается в XVII веке в рамках классической модели научного знания преимущественно с целью критики исторических источников и установления достоверных фактов как материала исторической науки. В контексте современного гуманитарного знания проявился универсальный характер ВИД, объект которых сориентирован на фундаментальные культурные универсалии (восприятие времени, пространства, знаковые системы) [2; 3].

С музейным делом ВИД связаны, прежде всего, своей практической (критика источника) функцией. Уже этап комплектования фондов сопряжен с изучением и интерпретацией источников (будущих музейных предметов), определением их ценности, исходя из профиля музейного учреждения. Выявление специфики различных типов музейных предметов предполагает их источниковедческое изучение (атрибуцию, классификацию, систематизацию и интерпретацию) [4, с. 233]. Методика музейного источниковедения представлена атрибуцией и переатрибуцией на основе материала и приёмов изготовления, стилистических особенностей и авторской манеры, внимания к истории бытования предмета и обстоятельствам его поступления в музей, содержательной интерпретацией с учётом перспектив экспонирования [5,

с. 80]. Прикладной задачей источниковедения (в т. ч. музейного) является повышение информативной отдачи источника, что связано с совершенствованием методик исследования, разрабатываемых прежде всего ВИД.

В комплексе ВИД, представленном в стандарте 2002 г., выделяется архивоведение, объектом познания которого является документная ретроспективная информация. Работающая в исследовательской практике преимущественно на этапе эвристики дисциплина обладает исключительным потенциалом для овладения студентами навыками научной деятельности. В силу этого в КемГУКИ преподавание архивоведения в рамках общего курса «ВИД» было выделено в отдельный модуль, возможность чего представлял стандарт.

Создание новых условий на рынке труда, а также вхождение России в Болонский процесс, обусловило пересмотр образовательных стандартов.

В принятом на смену предыдущему Федеральном государственном образовательном стандарте ВПО по направлению подготовки 072300 «Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия» (2009 г.) в перечне дисциплин для разработки примерных программ курс «Вспомогательные исторические дисциплины» отсутствует. Между тем, стандарт предусматривает, что в результате изучения базовой части профессионального цикла студент должен знать основы вспомогательных исторических дисциплин, источниковедения и архивоведения; владеть основными технологиями, методами и приемами практической музейной работы, навыком работы с архивными документами [6].

Возросшие требования к квалификации бакалавров исходят из утверждённых в 2014 г. Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации профессиональных стандартов: 1) специалиста по учёту музейных предметов (04.004) [7] и 2) хранителя музейных ценностей (04.003) [8]. Профстандарты

включают в себя описание трудовых функций и их характеристики. Для выполнения трудовых действий по указанным видам профессиональной деятельности среди прочего необходимы умения архивировать и систематизировать документы, проводить атрибуцию музейных предметов, устанавливать их подлинность; а также знания источниковедческого анализа и синтеза, методов и методики научно-исследовательской работы, основ документоведения и архивоведения. Тем самым, овладение будущими музейоведами методиками вспомогательных исторических дисциплин и их использование в практике музейного дела является требованием со стороны современного работодателя.

В силу вышеизложенного в учебном плане по направлению подготовки 072300.62 «Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия» (профили подготовки «Культурный туризм и экскурсионная деятельность», «Выставочная деятельность»), утверждённым Ученым советом КемГУКИ в региональном компоненте профессионального цикла оставлен курс «Вспомогательные исторические дисциплины» (СЗ. Р.2). С целью реализации образовательного процесса по данной дисциплине был разработан учебно-методический комплекс [9]. Общая трудоемкость дисциплины составляет 10 зачётных единиц (360 часов), которые распределены на три семестра (5-й, 6-й и 7-й) с итоговой формой контроля – экзаменом. Содержание дисциплины разделено на 6 разделов (по два на семестр), количественное наполнение ВИД взято из стандарта 2002 г.

Первый раздел «Вспомогательные исторические дисциплины в системе гуманитарного знания» посвящён теоретико-методологическим основам курса (объект, предмет изучения, принципы классификации) и истории развития ВИД. В контексте данных проблем рассматриваются такие ВИД как *дипломатика*, с появлением которой связано оформление критического метода в историческом познании, в связи с чем её можно считать основоположницей всего комплекса, и *филателия* с её неопределённым среди исследователей статусом. На примере последней дидактически решается вопрос о статусе отрасли знания: самостоятельная дисциплина, раздел иной дисциплины или тематическое направление исследований.

Второй раздел «Архивы как составная часть социальной памяти общества» включает изучение *архивоведения* и *археографии*, традиционно выделяемых в комплексе ВИД в отдельную группу дисциплин [10, с. 483; 11, с. 16]. Расширение источниковой базы исследований, постоянное совершенствование приёмов и методов анализа и обработки документов, предъявляют особые требования к бакалаврам, будущим сотрудникам музеев и учреждений музейного типа. Цель раздела – сформировать у студентов целостное профессиональное понимание процессов и явлений, закономерностей и особенностей истории отечественного архивного дела, его современной организации как особого направления государственной и общественной деятельности, в том числе на примере Кемеровской области. Особое внимание уделяется взаимосвязи музеев, библиотек и архивов – равноценным, взаимодополняющим друг друга подсистем единой системы исторической памяти. Рассматриваются объекты музейного (предмет), библиотечного (книга) и архивного (документ) хранения. Разумеется, не исключается возможность и даже необходимость взаимопроникновения каждого из этих объектов в разные сферы их хранения, целесообразность которого доказана примерами формирования единых архивно-музейных, архивно-библиотечных, музейно-библиотечных комплексов. Обосновывается объединение усилий для эффективного сохранения и использования, как накопленной исторической памяти, так и памяти о современности.

Основу дидактического наполнения третьего раздела «Методы атрибуции письменных источников» составили практические занятия по *палеографии*, цель которых – приобретение навыка прочтения отечественных рукописных памятников XI-XVIII вв.,

без чего невозможны любые другие формы работы с данным корпусом источников (музейных предметов). Раздел дополняет материал об исследовательском потенциале *бонистики* – вспомогательной исторической дисциплины, изучающей разновидности бумажных денег, которые представляют традиционный вид музейных коллекций.

В четвертый раздел «Методы атрибуции предметов материальной культуры» включены традиционные ВИД, объектом изучения которых являются отдельные виды вещественных и изобразительных источников знакового характера – *фалеристика*, *сфрагистика*, *геральдика*. Значение данных дисциплин в практике музейного дела (при атрибуции музейных предметов) достаточно подробно освещено в литературе [12; 13; 14; 15 и др.]. Большое внимание при изучении данных дисциплин отводится преподавателем изобразительному ряду: знакам отличия, печатам и гербам.

Пятый раздел «Время и пространство: фундаментальные величины гуманитарного знания» посвящён источникам, позволяющим поместить исторические процессы во времени и в пространстве, объектам изучения – *исторической метрологии*, *исторической географии* и *исторической хронологии*. Данная группа дисциплин, представляющая модель мира в той или иной культуре, наделяется исследователями универсальным характером, а овладение их методиками должно стать задачей для любого учёного-гуманитария [2]. Актуальность высказанного подхода можно проиллюстрировать многочисленными примерами некорректного использования методик исторической хронологии, когда вплоть до законодательной практики за теми или иными историческими событиями закрепляются мифические даты [16; 17; 18]. В связи с этим существенное внимание при освоении материала отведено решению практических заданий.

Шестой раздел «Источниковедческие проблемы наук о человеке» (*генеалогия*, *историческая ономастика*). Генеалогия как наука занимает уникальное место в системе знания. С одной стороны, являясь частью источниковедения, она входит в комплекс дисциплин, составляющих историческую науку, с другой – междисциплинарна, способна существовать вне сферы истории как науки, а именно там, где одним из предметов изучения является человек в его родственном окружении (юриспруденция, генетика, медицина, антропология и др.) или же используются генеалогические методы исследования (демография, социология, фольклористика, лингвистика, биология и т. д.). Кроме того, генеалогия может существовать вообще вне сферы науки как факт общественного и индивидуального самосознания, как часть повседневного практического опыта. В современной историографии формируется понятие «генеалогическая культура», внутреннюю часть которой составляет семейно-родословная культура (технологии сохранения родовой памяти, знаково-символическая самоидентификация личности и т.д.), а внешней характеристикой определяет генеалогический климат: генеалогия в социальной ткани общества, степень научной разработки генеалогических проблем, механизм внедрения генеалогических идей, кооперирование с другими науками, методы генеалогического просветительства [19, с. 244; 20, с. 96].

Успешное осуществление музеями своей миссии возможно при чётком понимании целей, задач и перспективных направлений деятельности музейного механизма. Ни для кого не секрет, что для успешной деятельности музеев необходимо научиться создавать качественный информационный продукт (экскурсия, выставка и т.д.) и доносить его до потребителя [21]. Это возможно сделать только профессионально подготовленными специалистами в области музееведения, чья квалификация будет соответствовать современным требованиям. Углублённое изучение корпуса вспомогательных исторических дисциплин поможет с новой стороны изучить музейный предмет и представить его в современном музее.

Библиографический список

1. ГОС ВПО специальности 052800 Музейное дело и охрана памятников. Available at: <http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/list.plx?substr=052800&gr=0&st=all>
2. Пчелов Е.В. *Вспомогательные исторические дисциплины в современном научном контексте*. Available at: <http://kogni.ru/text/p434.pdf>
3. Наумов О.Н. Специальные исторические дисциплины в современной России. *Преподавание истории в школе*. 2008; 5.
4. *Музейное дело России*. Под ред. С.А. Каулен, И.М. Коссовой, А.А. Сундиевой. Москва: ООО «ВК», 2010.
5. Самарина Н.Г. Об определении понятия «музейное источниковедение» // *Международные музейные чтения «Современные проблемы музееведения»*. Музеи, архивы и библиотеки в современном информационном пространстве: сборник научных статей, докладов и тезисов. Орёл; София, 2011.

6. ФГОС ВПО о специальности 072300 Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия. Available at: <http://edu.ru/db/cgi-bin/portal>
7. Профессиональный стандарт «Специалист по учёту музейных предметов». Available at: <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps502896>
8. Профессиональный стандарт «Хранитель музейных ценностей». Available at: <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps503976>
9. Вспомогательные исторические дисциплины: учебно-методический комплекс для студентов очной и заочной форм обучения по направлению подготовки 51.03.04 (072300) «Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия». Д.Д. Родионова, И.Ю. Усков. Кемерово: КемГУКИ, 2014.
10. Отечественная история: энциклопедия. Москва, 1994; Т. 1.
11. Шепелев Л.Е. Источниковедение и вспомогательные исторические дисциплины: к вопросу о их задачах и роли в историческом исследовании. Вспомогательные исторические дисциплины. Ленинград: Наука, 1982; Т. XIII.
12. Борисов И.В. Гербовый музей. Вестник геральдиста. 1990; 1, 2. 1991; 1.
13. Глинка В.М. Об установлении лиц, изображенных на портретах, по форменному платью и орденам. Труды Государственного Эрмитажа. Ленинград, 1974; Т. XV.
14. Косолапов Б.А. Идентификация портрета работы В.Л. Боровиковского. Памятники культуры. Новые открытия: ежегодник, 1978. Ленинград, 1979.
15. Лукомский В.К. Герб как исторический источник. Краткие сообщения института истории материальной культуры. 1947; Вып. XVII.
16. Бабкин М.А. О хронологии некоторых событий всемирно-исторического значения. Вопросы истории. 2011; 1.
17. Пчелов Е.В. Хронологический комментарий ко «Дню народного единства». Гербовед. 2005; 7 (85).
18. Чекунова А.Е., Комиссаренко А.И. Дилетантизм в исторической хронологии. Вопросы истории. 1996; 1.
19. Баикина А. Генеалогическая эвристика: научный и воспитательный ресурс. Генеалогический вестник. Санкт-Петербург, 2004; Вып. 19.
20. Зайцева Ю.О. Генеалогическая культура на рубеже тысячелетий. Третьи Тюменские родословные чтения. Тюмень, 2003.
21. Родионова Д.Д., Покровская А.Ф. Анализ потребности в квалифицированных кадрах музеев Кемеровской области. Мир науки, культуры образования. 2014; 1 (44)

References

1. GOS VPO special'nosti 052800 Muzejnoe delo i ohrana pamyatnikov. Available at: <http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/list.plx?substr=052800&gr=0&st=all>
2. Pchelov E.V. Vspomogatel'nye istoricheskie discipliny v sovremenном nauchном kontekste. Available at: <http://kogni.ru/text/p434.pdf>
3. Naumov O.N. Special'nye istoricheskie discipliny v sovremennoj Rossii. Prepodavanie istorii v shkole. 2008; 5.
4. Muzejnoe delo Rossii. Pod red. S.A. Kaulen, I.M. Kossovoj, A.A. Sundievoj. Moskva: OOO «VK», 2010.
5. Samarina N.G. Ob opredelenii ponyatiya «muzejnoe istochnikovedenie» V mezhdunarodnye muzejnye chteniya «Sovremennye problemy muzevedeniya». Muzei, arhivy i biblioteki v sovremenном informacionном prostranstve: sbornik nauchnyh statej, dokladov i tezisov. Orel; Sofiya, 2011.
6. FGOS VPO o special'nosti 072300 Muzeologiya i ohrana ob'ektov kul'turnogo i prirodnogo naslediya. Available at: <http://edu.ru/db/cgi-bin/portal>
7. Professional'nyj standart «Specialist po uchetu muzejnyh predmetov». Available at: <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps502896>
8. Professional'nyj standart «Hranitel' muzejnyh cennostej». Available at: <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps503976>
9. Vspomogatel'nye istoricheskie discipliny: uchebno-metodicheskij kompleks dlya studentov ochnoj i zaochnoj form obucheniya po napravleniyu podgotovki 51.03.04 (072300) «Muzeologiya i ohrana ob'ektov kul'turnogo i prirodnogo naslediya». D.D. Rodionova, I.Yu. Uсков. Кемерово: КемГУКИ, 2014.
10. Otechestvennaya istoriya: `enciklopediya. Moskva, 1994; Т. 1.
11. Shepelev L.E. Istochnikovedenie i vspomogatel'nye istoricheskie discipliny: k voprosu o ih zadachah i roli v istorichesком issledovanii. Vspomogatel'nye istoricheskie discipliny. Leningrad: Nauka, 1982; Т. XIII.
12. Borisov I.V. Gerbovyj muzej. Vestnik geraldista. 1990; 1, 2. 1991; 1.
13. Glinka V.M. Ob ustanovlenii lic, izobrazhennyh na portretah, po formennomu plat'yu i ordenam. Trudy Gosudarstvennogo `Ermitazha. Leningrad, 1974; Т. XV.
14. Kosolapov B.A. Identifikaciya portreta raboty V.L. Borovikovskogo. Pamyatniki kul'tury. Novye otkrytiya: ezhegodnik, 1978. Leningrad, 1979.
15. Lukomskij V.K. Gerb kak istoricheskij istochnik. Kratkie soobscheniya instituta istorii material'noj kul'tury. 1947; Вып. XVII.
16. Babkin M.A. O hronologii nekotoryh sobytij vsemirno-istoricheskogo znacheniya. Voprosy istorii. 2011; 1.
17. Pchelov E.V. Hronologicheskij kommentarij ko «Dnyu narodnogo edinstva». Gerboved. 2005; 7 (85).
18. Chekunova A.E., Komissarenko A.I. Diletantizm v istoricheskoy hronologii. Voprosy istorii. 1996; 1.
19. Baikina A. Genealogicheskaya `evristika: nauchnyj i vospitatel'nyj resurs. Genealogicheskij vestnik. Sankt-Peterburg, 2004; Вып. 19.
20. Zajceva Yu.O. Genealogicheskaya kul'tura na rubezhe tysyacheletij. Tre'ti Tyumenskie rodoslovnye chteniya. Tyumen', 2003.
21. Rodionova D.D., Pokrovskaya A.F. Analiz potrebnosti v kvalificirovannyh kadrah muzeev Kemerovskoj oblasti. Mir nauki, kul'tury obrazovaniya. 2014; 1 (44)

Статья поступила в редакцию 25.02.15

УДК 37.034: 371

Sunduy G.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Laboratory of Ethnic Pedagogic Studies, Institute of National School Development, Ministry of Education of the Republic of Tuva (Kyzyl, Russia), E-mail: sundui@inbox.ru

THE FORMATION OF CONSCIENTIOUS ATTITUDES IN PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF ROLE-PLAY (ON THE MATERIAL OF A TUVAN GAME OF "SAYZANAK"). In this article, the author presents his views on the possibility of the effect of education in the process of spiritual interaction, conscientious subject-subject relations of educators and students through collective role-playing game. The pedagogical support and the collective creative activity that takes place in the process of the game form such qualities as conscience, tolerance, responsibility, communication, collectivity in children. In the new historical situation, the author pays attention to the necessity of a thorough analysis of the contents of existing educational technologies, which allow identifying the most appropriate of them to secure the positive and reduce the negative factors of real life. The article reveals the teaching possibility of children's game "sayzanak" as a specific component of Tuvan culture. Today this game is treated as a fertile soil for cooperation of adults and children, which learn conscience, tolerance, responsibility, communication, group-thinking and an ability to enter into the world of friendly interpersonal relations.

Key words: children's game, education, conscience, culture, conscientious attitude, playing field, sayzanak, environment.

Г.Д. Сундуй, канд. пед. наук, зав. лаб. этнопедагогических исследований Института развития национальной школы Министерства образования и науки Республики Тыва, г. Кызыл, E-mail: sundui@inbox.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ДОБРОСОВЕСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ (на материале тувинской игры «сайзанак»)

В статье автор излагает свой взгляд на возможность эффекта воспитания в процессе духовного взаимодействия, добросовестных субъект-субъектных отношений (воспитателей и воспитанников) посредством коллективной ролевой игры. Педагогическая поддержка и коллективная творческая деятельность как педагогические технологии в процессе игры формируют у детей такие качества как добросовестность, толерантность, ответственность, общительность, коллективизм. В свете новой исторической ситуации автор обращает внимание на необходимость глубокого анализа содержания существующих педагогических технологий, позволяющих выделить из них наиболее подходящие для закрепления позитивных и снижения негативных факторов влияния реальной жизни. В статье раскрываются возможности детской игры «сайзанак» как специфического компонента культуры тувинцев.

Ключевые слова: детская игра, воспитание, культура, совесть, добросовестные отношения, игровая площадка, сайзанак, окружающая среда.

Приоритетной задачей государственной политики в области образования определено духовно-нравственное воспитание и развитие детей. В связи с этим возникает необходимость осознания и понимания ключевой роли учреждений образования, особенно для детей дошкольного возраста. Современная социокультурная ситуация отличается гуманистическими преобразованиями, призванными помочь участникам педагогического процесса в проявлении и развитии своего духовного потенциала – добросовестного отношения к себе и другим людям. В данном контексте особую значимость приобретает выбор педагогических технологий, призванных наращивать благодатную почву формирования и развития добросовестных отношений личности ребенка с учетом игровых традиций этнической культуры. Сказанным и объясняется актуальность изучения и внедрения концептуальных подходов, приемов и методов как народной педагогики, так и современных педагогических технологий в новых социокультурных условиях современности.

На необходимость рассмотрения совести в группе морально-правовых отношений к себе, людям и предметам внешнего мира, также во взаимоотношениях с самосознанием указывали ведущие отечественные психологи В.Н. Мясищев и Б.Г. Ананьев [1; 2]. При раскрытии исследуемой нами темы формирования добросовестных отношений в контексте использования современных педагогических технологий сыграли взгляды В.А. Сухомлинского, Б.Т. Лихачёва, Г.Н. Волкова, Е. Бондаревской – авторов целого ряда исследований, в которых остро ставится проблема воспитания в контексте ослабления добросовестных отношений между людьми. Обращая большое внимание воспитанию совести, В.А. Сухомлинский осуществлял формирование добросовестных отношений посредством специальных уроков воспитания совестливости. Он справедливо призывал учителей помочь найти детям тропинки к своей совести [3]. Б.Т. Лихачёв, определяя совесть как динамическую неустойчивую гармонию и дисгармонию, считал, что чувство совести обуславливается характером общественных отношений [4]. Г.Н. Волков видел причину «потери совести повсеместно в тотальной грубости во взаимных отношениях граждан» [5, с. 3]. По утверждению Е. Бондаревской, желание человека жить по совести, может быть успешно исполнено, если под сущностью воспитания будем понимать процесс духовного взаимодействия, взаимно расположенного общения, субъект-субъектных отношений воспитателей и воспитанников, организованных на равенстве и понимании ими друг друга [6, с. 10].

Одним из возможных путей осуществления процесса духовного взаимодействия субъект-субъектных отношений выступает игровая деятельность, в ходе которой воспитатель помогает осмысливать и формировать добросовестное отношение ребенка не только к себе и другим, но и природе, семье, предметам внешнего мира, культуре и обществу. Мы рассматриваем понятие добросовестное отношение как социально-культурную характеристику личности, проявляющуюся в ценностных ориентациях.

Роль ролевой игры в формировании системы отношений ребенка к окружающими, мотивационной сферы и предпосылок к самоконтролю и саморегуляции отмечали такие известные ученые как, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн, В.Т. Кудрявцев, К. Гроос, В. Штерн, К. Бюллер, Ф. Ботендаик, Ж. Пиаже, Э. Эриксон, М. Мид и др.

В исследованиях Г.С. Виноградова, Г.Н. Волкова, А.Ш. Гашимова, А.Э. Измайлова, Я.И. Ханбикова, Ш.А. Мирзоева, И.С. Кон и др. детская игра народов занимают видное место. Г.С. Виноградов рассматривал народные игры как составную часть культуры [7]. И.С. Кон в свое время заявлял о начале исследований, посвященных «более интимным, скрытым от взрослых аспектам детской игры» [8, с. 63]. А.В. Черная подчеркивает важность поддержания традиции игровой культуры в современное время, в содержании которого присутствует опыт освоения предметного, образно-знакового, природного, социально-нормативного мира [9]. В данной статье представлены возможности ныне существующей тувинской ролевой игры «сайзанак» в формировании добросовестных отношений к себе и другим, организуемые в дошкольном учреждении.

История тувинской детской игры «сайзанак» уходит вглубь веков и имеет богатую историю. По сообщению информатора Т.Н. Сундуй, существует утверждение о том, что игра для ребенка настолько значима, что он даже не чувствует боли, если незаметно для себя порвет свой желудок и оттуда будут выпадать кишки. Он будет их ловить на ходу, обратно засунув в желудок и продолжит свою игру. Ролевая детская игра «сайзанак» находит свое широкое отражение в фольклоре, исторических, художественных и музыкальных произведениях. Ценные сведения для изучения содержания и структуры, традиций и компонентов игры «Сайзанак» дают работы тувинских ученых такие как, М.Б. Кенин-Лопсан, И.У. Самбуу, Г.Н. Курбатский, К.Б. Салчак, Х.Д.-Н. Ооржак, А.С. Шаалы и др. Правильная организации игры взрослыми, как отмечает М.Б. Кенин-Лопсан, является залогом успешного нравственного воспитания детей [10]. В своем исследовании, посвященном педагогическому содержанию физической культуры народов Южной Сибири, Х.Д.-Н. Ооржак отмечает, что в процессе коллективной игры «сайзанак» дети отображают всю хозяйственную деятельность взрослых, при этом развивают ум, сознание и творчество, учатся друг у друга» [11, с. 157].

Вместе с тем, вопросы формирования нравственных качеств добросовестных отношений ребенка к себе и другим на материале игры «сайзанак» не нашли достаточного отражения в науке. Отсутствуют специальные работы, посвященные использованию методов, средств и способов народной и научной педагогики в формировании у детей дошкольного возраста, таких качеств как, добросовестность, доброжелательность, общительность.

Сайзанак – это детская игрушечная постройка из мелких камней. Собственно название игры происходит от слова сай (галька, мелкие камни). Обычно это подразумеваемая территория всего аала: юрта со своими утварью и хозяйственными постройками, стойло, скотом, людьми. А окружающий мир (пастбище, ручейки, Тенгри, солнце, земля и др.) детьми используется в естественном виде. Игрушками служат цветные речные камушки, с размера пальцев рук и ладоней самих детей. Камушки совмещают людей, утварь, животных, продукты питания и других предметов. В игру «сайзанак» дети вовлекаются с раннего детства, обычно с 3-5 лет с учётом времени и пространства. В игровом действии разыгрывается жизнь всего светового дня: начинается с пробуждения членов семьи и заканчивается их засыпанием вечером. Участниками игры становится весь воображаемый социум: родители и их дети, соседи, гости. Сайзанак малышей 3-5 лет располагался возле юрты, а подростков 6-12 лет на территориях пастбищ.

В настоящее время «сайзанак» играют везде: в доме (квартире), во дворе и близлежащей от дома природной зоне.

В игре «сайзанак» соблюдаются совестливые установки самого тувинского народа, в частности, детьми соблюдаются установки по отношению человека к себе и другим людям (членом семьи и рода, соседям, сверстникам, чабанам), к различным предметам: к жилищу, музыкальным инструментам, игрушкам, обрядовым атрибутам и т.д. Дети, с учетом возраста, соблюдают весь аальный этикет. Роли распределяются самими детьми: мальчики замещают роль отца (охотника, пастуха, брата, соседа, путника, шамана, борца, сказителя, брата, дяди и др.). Жизнь в сайзанаке начинается с родителей: проснувшись, отец выходит из юрты (дома) и обхаживает аальную территорию, а мать затопливает печь, начинает готовить завтрак. Дети просыпаются от запаха готовящегося вкусного завтрака, при этом их встречает ласковое лепетание родителей в их адрес, что является мотивом такого же доброжелательного отношения к ним. Весь процесс игры строится на отношениях, например, на отношении отца к матери, младшего брата к старшему брату и т.д. При этом ребёнок познаёт всю прелесть/сложность отношений, тем самым вырабатывает опыт отношения к окружающему миру и людям.

Результаты полевых исследований, осуществлённых автором на территории семи районах Республики Тыва (Улуг-Хемский, Кызылский, Бай-Тайгинский, Овюрский, Чеди-Холский, Чаа-Холский, Барыын-Хемчикский), также проведения опытно-экспериментальной работы позволяют говорить о глобальной трансмиссии в деятельности игры «сайзанак» и наполнении её содержания инновационными компонентами. Кроме таких ролей, как предприниматели, спортсмены, артисты-звезды, шоумены, придумываются новые роли: бандитов, вампиров, миллионеров, хороших/нехороших начальников, бомжей, детей-сирот. Пока в игре «сайзанак» сохраняются реальные отношения и взаимоотношения, которые в сознании ребёнка рассматриваются не сами по себе, а в контексте этнокультуры. Современные дети в процессе игры стараются соблюдать почти все этикетные правила на аальной территории и в юрте (дома). При этом соблюдаются традиционные обращения и обрядовые действия, обращенные к Тенгри, внутрисемейные, межаальные отношения; гостевые, межличностные, межнациональные диалоги. Например, «хозяева» встречаются на территории аала путника (шамана, сказителя, русского друга и др.), ведут с ним специфический диалог, приглашают в юрту, рассаживают и т.п. Эти и другие этикетные совестливые установки формируют у детей доброжелательные отношения к другим людям, складывающиеся в процессе разных жизненных ситуаций.

Важной особенностью «сайзанака» вне образовательного учреждения является совмещение игры с реальной жизнью, т.е. дети играют, трудясь (наблюдая за скотом, младшими братьями и сестрами и т.д.). Самым удивительным при этом является то, что «родители» используют почти все народные методы в воспитании «своих детей»: убеждают их, показывают собственным

пример для подражания, приучают, советуют, намекают, упрекают, заставляют, запрещают, наказывают, ругают, дают наставления и т.д. Взрослые помогают выполнять различные социальные роли, при этом соблюдать правила, нормы поведения и общения; самостоятельно разрешать конфликтные ситуации; относиться к партнёрам по игре уважительно, доброжелательно.

Тувинская игра «сайзанак» также включает в себя собственные детские живые традиции, как повторяющиеся из поколения в поколение, так и вновь возникающие традиции. В данном контексте необходим глубокий анализ содержания существующих педагогических технологий, позволяющий выделить из них наиболее подходящих для закрепления позитивных и снижения негативных факторов влияния взрослой жизни.

В настоящее время игра «сайзанак» занимает достойное место в дошкольном учреждении. Почти в каждом учреждении имеется имитированный уголок под юрту, где соблюдаются традиционная расстановка утвари и правила хождения и т.д. Деятельность учреждения в данном контексте выступает тем пространством, сочетающим и представляющим большие возможности для организации целенаправленного процесса формирования добросовестных отношений. По нашему мнению, в формировании добросовестного отношения более приемлемыми являются педагогическая поддержка и коллективная творческая деятельность. Педагогическая поддержка направлена на содействие ребёнку освоением субъектно-субъектных доброжелательных отношений с другим человеком – родителем, воспитателем, девочкой (мальчиком) и т.д. В таком же русле формируется бережливое субъектно-объектное отношение к предметному миру – игрушкам, инвентарю, одежде, посуде и т.д. По своей природе игра «сайзанак», как мы выше отмечали, является коллективной игрой и потому эффективным педагогическим методом выступает коллективная творческая деятельность, связанная с именем А.С. Макаренко [12]. Игра «сайзанак» как специфический компонент культуры сегодня является благодатной почвой сотрудничества взрослых и детей в процессе которого формируются такие качества как добросовестность, толерантность, ответственность, общительность, групповое мышление, умение войти в мир доброжелательных межличностных отношений.

Таким образом, тувинская игра «сайзанак» в современном обрамлении имеет свои преимущества, а именно в выполнении различных функций (коммуникативной, социализирующей, развивающей, коррекционной); создании условий формирования добросовестных отношений к себе и другим, окружающему предметному миру. Однако, оценивая потенциальный ресурс и реальную возможность развития позитивных отношений взаимодействующих сторон, воспитателям необходимо учитывать автономные факторы: возраст и пол ребенка, особенности семьи, культуры и социокультурное состояние современного общества. В данном контексте, безусловным условием эффективного использования современных педагогических технологий служит педагогическое мастерство, любовь и пример воспитателя.

Библиографический список

1. Мясичев В.Н. *Психология отношений*. Москва: МПСИ, 2005.
2. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания. *Известия АПН РСФСР*. 1948, Вып.18 .
3. Сухомлинский В.А. *Как воспитать настоящего человека*. Москва: Педагогика, 1990.
4. Лихачёв Б.Т. *Социология воспитания и образования*. Москва: Прометей, 2010.
5. Волков Г.Н. *Педагогика любви*. Москва: Магистр-Пресс, 2002.
6. Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании. *Педагогика*. 2012; 7: 3 – 13.
7. Виноградов Г.С. *Народная педагогика*. Иркутск: Изд. Восточно-Сибирское отделение Русского географического общества, 1926.
8. Кон И.С. *Ребёнок и общество*. Москва: Наука, 2003.
9. Черная А.В. *Развитие личности в контексте традиций игровой культуры*. Автореферат диссертации ... доктора психологических наук. Москва: МГПУ, 2007.
10. Кенин-Лопсан М.Б. *Тувинские традиции*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1999.
11. Ооржак Х.Д.-Н. *Педагогическое содержание физической культуры народов Южной Сибири*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1995.
12. Макаренко А.С. *Коллектив и воспитание личности*. Москва: Педагогика, 1972.

References

1. Myasishev V.N. *Psichologiya otnoshenij*. Moskva: MPSI, 2005.
2. Anan'ev B.G. K postanovke problemy razvitiya detskogo samosoznaniya. *Izvestiya APN RSFSR*. 1948, Vyp.18 .
3. Suhomlinskij V.A. *Kak vospitat' nastoyaschego cheloveka*. Moskva: Pedagogika, 1990.
4. Lihachev B.T. *Sociologiya vospitaniya i obrazovaniya*. Moskva: Prometej, 2010.
5. Volkov G.N. *Pedagogika lyubvi*. Moskva: Magistr-Press, 2002.

6. Bondarevskaya E.V. Gumanitarnaya metodologiya nauki o vospitanii. *Pedagogika*. 2012; 7: 3 – 13.
7. Vinogradov G.S. *Narodnaya pedagogika*. Irkutsk: Izd. Vostochno-Sibirskoe otdelenie Russkogo geograficheskogo obshchestva, 1926.
8. Kon I.S. *Rebenok i obshchestvo*. Moskva: Nauka, 2003.
9. Chernaya A.V. *Razvitiye lichnosti v kontekste traditsij igrovoy kul'tury*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora psichologicheskikh nauk. Moskva: MGPU, 2007.
10. Kenin-Lopsan M.B. *Tuvinskie traditsii*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1999.
11. Oorzhak H.D.-N. *Pedagogicheskoe sodержanie fizicheskoy kul'tury narodov Yuzhnoj Sibiri*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1995.
12. Makarenko A.S. *Kollektiv i vospitanie lichnosti*. Moskva: Pedagogika, 1972.

Статья поступила в редакцию 17.03.15

УДК 371.72, 796/799

Tulupchi N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Academy of Physical Culture and Sports, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: nvtulupchi@sfedu.ru*

Begday E.S., *graduate student, Academy of Physical Culture and Sports, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: esisaeva@sfedu.ru*

Grevtsev V.N., *graduate student, Academy of Physical Culture and Sports, Southern Federal University, Head of Center of Physical Training and Sports (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: viktor-grevtsev@mail.ru*

ALL-RUSSIAN SPORTS COMPLEX AS A REGULATORY FRAMEWORK OF PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOL STUDENTS. The research presents the experience of implementation of the All-Russian sports complex in the daily lives and studies of children in high schools. The study reviewed and applied recommendations for motor mode to prepare for the implementation of standards nationwide sports complex, used tests of physical fitness at the beginning and end of the study, a comparative analysis of the types of tests one age category belonging to the modern Russian sports complex and the complex "Ready for work and defense" of the Soviet system of physical education, as well as the estimated growth of physical fitness among seniors, observe the weekly motoring mode. The relevance of the work is in the fact that among the main priorities of social and economic policy in the second stage of innovative development of the Russian economy (2013-2020) the popularization of standards of healthy lifestyle is listed. The physical culture and sport are defined as a factor of strengthening the spiritual and physical health.

Keywords: Russian sports complex, physical fitness, weekly motoring.

Н.В. Тулупчи, *канд пед. наук, доц. Академии физической культуры и спорта Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, E-mail: nvtulupchi@sfedu.ru*

Е.С. Бегдай, *магистрант Академии физической культуры и спорта Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, E-mail: esisaeva@sfedu.ru*

В.Н. Гревтсев, *магистрант, рук. Центра физической культуры и спорта Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: viktor-grevtsev@mail.ru*

ВСЕРОССИЙСКИЙ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНЫЙ КОМПЛЕКС КАК НОРМАТИВНАЯ ОСНОВА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлен опыт внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса в повседневную жизнь детей старшего школьного возраста, включая и учебный процесс. В ходе исследования рассматриваются и применяются рекомендации по двигательному режиму школьников для их подготовки к выполнению норм ВФСК. Актуальность работы заключается в том, что среди основных приоритетов социальной и экономической политики на втором этапе инновационного развития российской экономики (2013 – 2020 годы) указывается распространение стандартов здорового образа жизни. При этом физическая культура и спорт определены как фактор укрепления духовного и физического здоровья населения.

Ключевые слова: Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс, физическая подготовленность, недельный двигательный режим.

В своём выступлении с Посланием к Федеральному Собранию в Георгиевском зале Большого Кремлевского дворца в декабре 2012 года Президент России Владимир Путин отметил, что одним из важнейших направлений социально-экономического развития является развитие физической культуры и спорта. Но задачу приобщения к занятиям спортом и физической культурой, массовым спортом, не решишь лишь за счет проведения международных спортивных форумов и даже увеличения учебных часов физкультуры в школах и вузах [1]. В нашей стране занятия физической культурой и спортом являются конституционным правом. А подписанный Президентом России Указ «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)», есть проявление заботы государства о населении, обеспеченность состоянием его здоровья [2].

В феврале 2014 года закончился подготовительный этап разработки Всероссийского физкультурного комплекса. В Администрацию Президента Российской Федерации были внесены проект указа и проект положения о комплексе [3]. Для уточнения нормативов комплекса и проведения пробного тестирования школьников и студентов были определены 12 экспериментальных площадок: Владимирская область, Иркутская область, Московская область, Кемеровская область, Пензенская область, Свердловская область, Ярославская область, Красноярский край, Республика Марий Эл, Республика Мордовия, Республика

Татарстан, Удмуртская Республика. Предполагается, что внедрение комплекса во всех общеобразовательных школах регионов РФ начнется с сентября 2015 года. 24 марта 2014 г. был подписан Указ Президента РФ № 172 «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)». Согласно Указу Президента РФ следует установить, что реализация мероприятий по поэтапному внедрению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) осуществляется федеральными органами исполнительной власти и органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации в пределах бюджетных ассигнований, предусматриваемых указанным органам соответственно в федеральном бюджете и в бюджетах субъектов Российской Федерации [3].

Ростовская область в качестве экспериментальной площадки не была задействована. Но мы решили самостоятельно провести исследование в течение 2013-2014 учебного года на уроках физической культуры на базе МБОУ СОШ № 16 имени 339-й Ростовской стрелковой дивизии Первомайского района города Ростова-на-Дону.

В качестве объекта нашего исследования выступили учащиеся 11-х классов, занимающиеся согласно рекомендациям по недельному двигательному режиму для подготовки к выполнению норм Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО). Наше внимание

было направлено на приобщение учащихся к систематическим занятиям физической культурой и спортом посредством ВФСК. Данному возрасту соответствует V ступень «Сила и грация» Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса, поэтому наше внимание в большей степени было направлено на изучение данной ступени.

Цель исследования заключалась в выявлении роста физической подготовленности у старшеклассников, соблюдающих рекомендации по недельному двигательному режиму для подготовки к выполнению норм V ступени «Сила и грация» Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО). Мы предполагали, что соблюдение рекомендаций по двигательному режиму ВФСК «ГТО» приведет к улучшению результатов контрольных тестов, а также повысит мотивацию учащихся старших классов к занятиям физической культурой и спортом как в учебное, так и во внеучебное время.

В проекте Положения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса представлены рекомендации для подготовки к выполнению норм Комплекса в недельном двигательном режиме для каждой из ступеней. Мы определили, каким должен быть двигательный режим в течение дня, для того чтобы учащийся 10-11 класса мог сдать нормы Комплекса.

Предполагалось, что контролировать выполнение всех рекомендаций по подготовке к сдаче норм Комплекса ежедневно нам не удастся, поэтому каждый урок физической культуры обязательно включал данные упражнения в полном объеме. Также проведенный предварительный опрос учащихся об их занятиях физической культурой и спортом во внеучебное время показал, что практически половина класса посещают либо фитнес-клубы и спортивные секции, либо занимаются самостоятельно на имеющихся в округе спортплощадках. Проведенный семинар, посвященный разъяснению предназначения Комплекса – его объективных «плюсов», позволил надеяться на то, что остальные ребята, которые во внеучебное время не занимались физическими упражнениями, будут заниматься самостоятельно в течение проведения нашего исследования [4]. В ходе подготовки к исследованию нами была разработана балльная система оценивания полученных результатов, которая включала в себя не только традиционные нормы по сдаче на «золотой» и «серебряный» значок, но и «бронзовый», так как в проекте Положения, на момент проведения исследования, такой значок не был предусмотрен. Нормы мы определили самостоятельно. Применение такой системы оценивания, на наше мнение, позволило внести соревновательный эффект, который заключался в том, что в конце учебного года после проведения контрольных тестов ученики, занявшие по общей сумме баллов призовые места, награждались грамотами и памятными призами. В конце сентября мы провели среди учащихся, участвующих в исследовании, контрольные испытания. В дальнейшем на каждом уроке физической культуры участниками исследования выполнялся комплекс упражнений, исходя из выявленных нами норм дневного двигательного режима. В остальные дни мы рассчитывали на интерес в сдаче норм Комплекса, вызванный у участников исследования. В середине мая 2014 года нами были проведены повторные контрольные испытания. Данные учитывались отдельно как по юношам, так и по девушкам. Так как рассчитанное значение t -критерия Стьюдента по всем испытаниям было больше критического, мы сделали вывод о том, что наблюдаемые различия статистически значимы ($p \leq 0,05$).

Об эффективности следования рекомендациям Комплекса ВФСК по выполнению недельного двигательного режима можно было судить по видимым положительным сдвигам в физической подготовленности, как у юношей, так и девушек. Так, например, значительный прирост показателей теста «наклон вперед из положения стоя» у юношей составил 44%, а у девушек 19%. У девушек серьезный прирост наблюдался в тесте «сгибание и разгибание рук в упоре лежа», который составил 24,7%. У юношей произошли изменения в силовом тесте «подтягивание на перекладине» – прирост 18,8%. Девушки в свою очередь увеличили свои показатели в тесте «метание снаряда на дальность» на 9,3%. В тесте «Поднимание туловища из положения лежа за 1 минуту» у девушек и юношей также наблюдалась положительная динамика: прирост у юношей 10,7%, у девушек – 12,4%. В тестах «прыжок в длину с разбега» и «бег 100 м» улучшение результатов было не столь значительным и находилось в диапазоне 0,3 до 2,6%.

В процессе изучения литературных источников мы провели сравнительный анализ одинаковых видов испытаний и соответ-

ствующих норм, которые имеются как в III ступени «Сила и мужество» Всесоюзного физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне СССР» (ГТО), так и в V ступени «Сила и грация» Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса. Данные ступени были выбраны, так как охватывают практически одну и ту же возрастную категорию [5].

Сравнительный анализ показал, что Комплекс ГТО по скоростно-силовым видам испытаний имел нормативы выше, чем ВФСК, как при сдаче на «золотой», так и «серебряный» значки. Но в ВФСК нормативы по силовым видам испытаний «подтягивание на высокой перекладине из виса» у юношей на «серебряный» значок выше на 20%, чем в Комплексе ГТО, а по «золотому» значку одинаковы. А вот у девушек во ВФСК в тесте «сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу» на «золотой» и «серебряный» значки нормативы выше соответственно на 25% и 16,7%, чем в Комплексе ГТО.

В исследовании мы также провели анализ соотношения количества полученных «золотых», «серебряных» и «бронзовых» значков на начало и конец учебного года по каждому из видов испытаний, как у юношей, так и у девушек. Количественный прирост значков у юношей наблюдался по тестам «метание спортивного снаряда на дальность» (два «золотых» значка и по одному «серебряному» и «бронзовому» значку) и тесту «подтягивание на перекладине» – три «золотых» и один «серебряный» значок.

У девушек количественный прирост значков произошел по всем видам испытаний, и выглядел следующим образом: «метание спортивного снаряда на дальность» – 2 «серебряных» значка; «сгибание и разгибание рук в упоре лежа» – по одному «золотому», «серебряному» и «бронзовому» значку; «наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье» – один «бронзовый» значок; «поднимание туловища из положения лёжа» – один «серебряный» значок; «прыжок в длину с разбега» – по одному «золотому» и «бронзовому» значку; «бег 100 м» – один «золотой» и пять «бронзовых» значков.

В результате наших исследований мы пришли к следующим выводам:

1. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс разработан во исполнение подпункта «а» пункта 1 перечня поручений Президента Российской Федерации от 4 апреля 2013 года № Пр-756. Комплекс создан с учетом опыта внедрения Всесоюзного физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне СССР» (далее – комплекс ГТО), который с 1931 года был программной и нормативной основой государственной системы физического развития и подготовленности различных возрастных групп граждан.

2. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» 2013 года существенно отличается от предшественника – комплекса ГТО СССР. В организационно-содержательную и нормативно-тестируемую части внесено более 200 изменений. Эти изменения направлены на совершенствование системы физического воспитания граждан, начиная с дошкольного возраста. Целью комплекса является повышение эффективности использования возможностей физической культуры и спорта в укреплении здоровья, гармоничном и всестороннем развитии личности, воспитании патриотизма, улучшении качества жизни граждан Российской Федерации.

3. Проведенный анализ нормативов испытаний, входящих в Комплекс ГТО и ВФСК «ГТО» одной возрастной категории, позволил сделать вывод о том, что Комплекс ГТО по сравниваемым скоростно-силовым видам испытаний имел нормативы выше, чем в ВФСК. В свою очередь нормативы по силовым видам испытаний Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса в среднем выше на 20,5% по сравнению с Комплексом ГТО.

4. В ходе подготовки к проведению исследования нами был определен двигательный режим в течение дня, основанный на Рекомендациях для подготовки к выполнению норм Комплекса в недельном двигательном режиме. Проведенный нами семинар, посвященный знакомству с Всероссийским физкультурно-спортивным комплексом, позволил мотивировать учащихся к более ответственному участию в исследовании. Разработанная балльная система оценивания результатов внесла соревновательный эффект среди участников исследования.

5. Полученные результаты прироста показателей физической подготовленности практически по всем тестам (наблюдаемые различия статистически значимы ($p \leq 0,05$)) дают право объективно судить о положительном влиянии от применения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса в общеобразовательной школе.

Библиографический список

1. Указ Президента Российской Федерации «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО). Available at: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102351560&intelsearch>
2. О развитии массового спорта и физического воспитания населения. Совет при Президенте Российской Федерации по развитию физической культуры и спорта. Москва, 2014.
3. Проект Положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО) 2013 года.
4. Изучение мотивационной сферы к занятиям физической культурой у старшеклассников в школах разного профиля. Available at: <http://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/izuchenie-motivacionnoy-sfery-k-zanyatiyam-fizicheskoy-kulturoy-u>
5. Порребной А.И. История ГТО. Available at: http://kakzdorovo.ru/library/esli_hochesh_byt_zdorovym/48/890.html

References

1. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii «O Vserossijskom fizkul'turno-sportivnom komplekse «Gotov k trudu i oborone» (GTO). Available at: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102351560&intelsearch>
2. O razvitii massovogo sporta i fizicheskogo vospitaniya naseleniya. Sovet pri Prezidente Rossijskoj Federacii po razvitiyu fizicheskoy kul'tury i sporta. Moskva, 2014.
3. Proekt Polozheniya o Vserossijskom fizkul'turno-sportivnom komplekse «Gotov k trudu i oborone» (GTO) 2013 goda.
4. Izuchenie motivacionnoj sfery k zanyatiyam fizicheskoy kul'turoj u starsheklassnikov v shkolah raznogo profilya. Available at: <http://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/izuchenie-motivacionnoy-sfery-k-zanyatiyam-fizicheskoy-kulturoy-u>
5. Pogrebnoj A.I. Istoriya GTO. Available at: http://kakzdorovo.ru/library/esli_hochesh_byt_zdorovym/48/890.html

Статья поступила в редакцию 12.03.15

УДК 37.01

Shkorova L.V., Cand. of Sciences (Arts Studies), senior lecturer, Department of History of Russian and Foreign Arts, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: Larazmei@mail.ru

PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF TRAINING IN NATIONAL ARTS AND CRAFTS. In the article the problem of development of new level of thinking of a personality that is necessary for realization of art activity in the course of creation of material and spiritual benefits is analyzed. As a methodological basis of training in the field of national arts and crafts the theory of activity as psychology and pedagogical development in a person of theoretical thinking and consciousness, and its applied value for modern education are considered. The specifics of training in arts and crafts are characterized. The psychological mechanisms of art creativity in folk art promoting development of creative thinking and determination of individual nature of its development, which is trained at any stage, are defined. The research is based on the idea that the artistic work stimulates an intensive development of artistic kind of thinking.

Key words: national arts and crafts, creative activity, empirical and theoretical thinking, art creativity.

Л.В. Шокорова, канд. искусствоведения, доц. каф. истории отечественного и зарубежного искусства, Алтайский государственный университет, факультет искусств, г. Барнаул, E-mail: Larazmei@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ НАРОДНОМУ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ

В статье анализируется проблема развития нового уровня мышления личности, необходимого для реализации художественной деятельности в процессе создания материальных и духовных благ. В качестве методологической основы обучения в области народного декоративно-прикладного искусства рассматривается теория деятельности, как психолого-педагогический процесс развития у человека теоретического мышления и сознания, и её практико-прикладное значение для современного образования. Характеризуется специфика обучения декоративно-прикладному искусству. Определяются психологические механизмы художественного творчества в народном искусстве, способствующие развитию творческого мышления и определению индивидуального характера каждого обучающегося на любом этапе его развития.

Ключевые слова: народное декоративно-прикладное искусство, творческая деятельность, эмпирическое и теоретическое мышление, художественное творчество.

В современных условиях развития общества, характеризующихся глобализацией всех сфер социальной действительности, происходит смена ценностных ориентиров, рушатся стереотипы мышления, отмирают догмы межкультурных связей и нравственных отношений. Разрушение и дискредитация духовных ценностей приводит к кризису идентичности как отдельной личности, так и культур различных народов. «Основой любого общественного кризиса становится потеря духовности, как базисной основы человеческой личности, связывающей её с тонкомерным миром окружающей среды» [1, с. 15]. Духовность определяется как совокупность проявлений духа в человеке и мире и выражается в виде моральных ценностей и традиций на основе высших сторон внутреннего опыта человека. Нарушение системы моральных ценностей, накапливаемых из поколения в поколение, утрата духовного компонента личности неизбежно приводит как к психологической, душевной и творческой нестабильности человека, так и национально-этнического самосознания народа, обеспечивая деградацию общества в целом. Наиболее мощным транс-

лятором социального и культурного наследия, включающим в себя определённые нормы, ценности, идеи и обряды, являются традиции как необходимое условие существования всех социальных и культурных систем. Традиции присущи всем областям культуры, но наиболее ярко выражены и устойчивы они в народном искусстве, отражающем единство духовных ориентиров и уклада жизни людей [2, с. 13].

Народное декоративно-прикладное искусство является важной составляющей частью традиционной художественной культуры, аккумулирующей и транслирующей социокультурный и духовный опыт народа. Рожденное в глубокой древности на основе материально-духовного производства, народное искусство было непосредственным образом связано с укладом жизни человека, его миропониманием и мировосприятием природы, религии и повседневного быта. Многоплановость функций народного искусства, отражающих коллективный духовный опыт народа, воззрения, устремления и идеалы человека, определила синкретичность его эстетической природы.

Ведущими принципами развития народного искусства являются традиции, преемственность, коллективный характер труда, взаимопроникающая связь природы и мира человека. Традиция – это система связей настоящего с прошлым, при помощи которых совершается определённый отбор типического опыта, способного воспроизводиться в своих лучших образцах. Механизм воспроизводства традиций возникает при социально-культурной потребности в чём-то новом, которое нередко оказывается результатом готового, «сложившегося и отработанного в прошлом стереотипа», внося в современную жизнь принципиально новые элементы и свойства. Искусственное и нарочитое новаторство, оторванное от традиционных основ и истоков, обрекает инновацию на кратковременность, не имеющую общечеловеческого значения. И.Я. Богуславская отмечает: «Нет традиции вообще, а есть традиции конкретной сферы человеческой деятельности у конкретного народа, в конкретном месте и в определённую эпоху. Традиция – понятие многослойное. Традиции пронизывают все явления жизни, быта, производства, экономики, культуры, искусства, в каждой сфере обладая своей спецификой в содержании и проявлении» [3, с. 3]. На основе традиций, духовно-нравственных установок конкретной общности и социокультурной среды происходит развитие личности с определёнными формами мировоззрения. Носителями традиций являются мастера как личности особого духовного психологического склада, сформировавшиеся в определённой целостной социокультурной среде. Систему особых условий жизни и деятельности мастера определяет семейная и трудовая среда, прочно связывающая несколько поколений наличием единообразного мышления и общей трудовой деятельности, включающей и художественное ремесло. Совокупность личного мастерства с определённым ритмом повседневной коллективной жизни характеризует ремесло как культурную ценность и созидательное начало в деятельности народного мастера.

В основе всей жизни человека лежит деятельность как целенаправленное сознательное проявление активности человека на достижение целей для получения желаемого результата. Только в деятельности, вначале игровой, а затем учебной и трудовой, развиваются органы чувств и познавательные психические процессы, чувства и воля, черты характера и способности, потребности и мотивы поведения, формирующие убеждения и мировоззрение. Наибольший вклад в развитие теории деятельности внесли А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и другие. В их трудах деятельность рассматривается через законы формирования психики в процессе взаимоотношения человека с окружающим миром. А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн теорию деятельности рассматривали в её связи с потребностями, приводящими в результате деятельности к внутреннему удовлетворению человека. В.С. Кузин, характеризуя потребности как основу жизнедеятельности человека, выявляет материальные и духовные потребности, которые включают в себя потребность в познании, труде, общении и эстетическом наслаждении.

В крестьянстве духовные и материальные потребности удовлетворялись в процессе создания предметов быта и труда: узорных холстов, вышивок, игрушек, различной утвари, резных наличников. Уровень выполнения работ был очень высок и требовал от каждого члена семьи больших усилий и тесного сплочения во взаимоотношениях. Создание предметов в народном творчестве было не только работой, но и творчеством, становилось событием, что и делало его непреходящим, живым и столь необходимым народу. «Вместе с трудовыми навыками человек с детства усваивал и народную мораль, вбирая в себя народное чувство жизни, где было сильно понятие общего, совместного, нужного для всех» [4, с. 15]. Совместная деятельность всех членов большой семьи, осуществляемая в рамках ведущей деятельности, такой как изготовление предметов, необходимых для жизни и быта, являлась ведущим условием развития личности в конкретной социокультурной среде. В.С. Кузин отмечал: «В деятельности, протекающей в социальной среде, в системе человеческих отношений не только формируется, но и реализуется общественная и социальная сущность человека. Всякая деятельность специфична по своему характеру и существенно влияет на развитие психики и формирование личности» [5, с. 35].

Теория деятельности стала основой концепции развивающегося обучения, в основе которого лежит психолого-педагогический процесс развития у человека теоретического мышления и сознания. В психологии и диалектической логике различают два типа мышления – разумный (теоретический) и рассудочный (эм-

пирический). По теории В.В. Давыдова эмпирическое мышление развивается на основе повседневных сведений об окружающем мире и опыте обучающихся. Основными составляющими теоретического мышления по определению В.В. Давыдова являются рефлексия, внутреннее планирование и содержательный анализ. Эти компоненты теоретического мышления позволяют в процессе мысленного экспериментирования и абстрагирования выявить органические, системные, внутренние связи предметов и закономерности их развития, раскрыть развитие вещей и явлений и, тем самым, понять закон их существования.

В процессе обучения народному искусству органично сочетаются все составляющие компоненты деятельности, необходимые для любого вида образования, в том числе и художественного: мышление, деятельность, развивающее обучение. Основоположающим традиционным методом познания в изобразительной деятельности является восхождение от абстрактного к конкретному, что возможно лишь при умении не только выявлять противоречия, но и диалектически разрешать их. Это говорит о необходимости развитого теоретического (научного) мышления, направляющего человека на осмысление, познание и усвоение знаний. Деятельность, направленная на изучение народного декоративно-прикладного искусства, в котором обучающийся помимо обучения мастерству, познает и смежные дисциплины (рисунок, живопись, композиция и т. п.), требует развитого теоретического уровня мышления. Таким образом, использование эмпирической теории, как простого жизненного опыта, в процессе обучения народному декоративно-прикладному искусству явно недостаточно. Для обучения народному декоративно-прикладному искусству необходимо выработать иную форму научного знания, новый уровень мышления, которое имеет преобразующее начало и играет огромную роль в становлении художественной деятельности, как способе самореализации личности в процессе создания материальных и духовных благ.

Художественная деятельность способствует интенсивному развитию художественного мышления, направленного на формирование художественных образов в сознании человека. Созданию художественного образа способствует огромное богатство ассоциативных связей художественного мышления, накапливаемых в процессе творческой деятельности и художественно-эстетическом восприятии человеком окружающего мира. Неотъемлемым качеством художественной деятельности является художественное творчество как процесс создания качественно новых материальных и духовных ценностей при художественно-образном освоении мира. Л.С. Выготский, рассматривая творческую деятельность в контексте развития человека, определял творчество как «деятельность человека, которая создает нечто новое... Творчество везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупицей ни казалось это новое по сравнению с созданиями гениев» [6, с. 26].

Уникальность результатов творчества является основным критерием, отличающим его от производственного процесса. Специфика обучения декоративно-прикладному творчеству, как и любому другому виду изобразительного искусства, складывается из рассмотрения предмета, образования в сознании представления об этом предмете, придумывания изобразительной формы этого представления и, наконец, реализации этой изобразительной формы техническими средствами» [7, с. 28]. Использование мысленного эксперимента в изобразительной деятельности способствует развитию теоретического и творческого мышления и определению индивидуального характера каждого обучающегося на любом этапе его развития.

Психологические механизмы художественного творчества привлекали к себе внимание М. Вертгеймера, В.М. Бехтерева, П.М. Якобсона, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, которые предлагали свои модели творчества. З. Фрейд, выявляя в творческом процессе бессознательное, полагал, что в процессе творчества происходит вытеснение из сознания художника социально неосуществимых потребностей и устранение тем самым реальных жизненных конфликтов. Подобной точки зрения придерживался и У. Моррис, определявший народное искусство как бессознательное «инстинктивное умение».

Однако именно наличие неразрывных связей художественного творчества народного мастера со всеми аспектами его жизни, унаследованное в непосредственной передаче всего опыта поколений, воспитанное средой и природным окружением, явилось той основой, на которой родилось его умение. Творческий процесс глубоко сознателен и основан на процессах, происходящих в недрах человеческой психики, вызывающих к жизни саму

потребность в творчестве. В универсальной основе народного искусства заложен богатый источник духовных эстетических ценностей, включающих понимание и осознание красоты, нравственных идеалов и радость труда. Поэтому народное искусство не может быть приравнено к бессознательному примитиву, как индивидуально-особенному. О.А. Кривцун писал: «Творческий процесс в своей основе – не демонстрация уникального мастерства, не блажь, не роскошь, не развлечение. Стремление претворять свой дух в красках, звуках, словах, удваивает себя в формах внешнего мира и приводит к рождению уникальных форм самопознания художника, шире – к сложению самосознания человечества. Любое творение выступает не только как итог субъективных усилий, но и как феномен культуры, как голос своего времени» [8, с. 5].

Таким образом, на основании вышеизложенного, следует сделать вывод, что народное декоративно-прикладное искусство – это тип художественной культуры, обладающий целостностью, созидательностью, содержательностью и специфическим выражением человека к окружающей действительности. Сохраняя национальную индивидуальность и самобытность, народное искусство способно соответствовать современным запросам

времени, как необходимый элемент художественного образования и способ развития творческого художественного мышления. Усвоение основных принципов народного декоративно-прикладного искусства в процессе обучения выступает как способ познания традиционной культуры, созданной предшествующими поколениями.

Использование потенциала народного искусства в образовательном процессе способствует продуктивному функционированию тех особенностей психики, которые обеспечивают продуктивные преобразования в деятельности личности. Это ассоциативность, экспрессивность, умение переключаться с одного класса объектов на другой, адаптационная гибкость, умение придавать художественной форме необходимые очертания. Наличие таких способностей обеспечивает создание художественных ценностей, приводит к эстетическому освоению и осмыслению реальной действительности, проявляющейся в различных формах духовно-практической действительности. Образование в области народного декоративно-прикладного искусства формирует художественный вкус человека, уважение к культурному наследию, созданному предшествующими поколениями.

Библиографический список

1. Ведич-Берендей В. *Кедр – Концепция единого духовного развития: Украина и социогуманизм*. Киев: ООО «Пан-Тот», 2011.
2. Шокорова Л.В. *Художественные промыслы Западной Сибири*. Барнаул. Изд-во АлтГУ, 2014.
3. Богуславская И.Я. Проблемы традиций в искусстве современных народных художественных промыслов. *Творческие проблемы современных народных художественных промыслов*. Сборник статей. Ленинград: «Художник РСФСР», 1981.
4. Некрасова М.А. *Народное искусство как часть культуры*. Москва, 1983.
5. Кузин В.С. *Психология*. Москва: Высшая школа, 1982.
6. Выготский Л.С. *Психология искусства*. Москва: Феникс, 1998.
7. Щербakov В.С. *Изобразительное искусство: обучение и творчество*. Москва: Просвещение, 1969.
8. Кривцун О.А. *Психология искусства*. Москва: Высшая школа, 2010.

References

1. Vedich-Berendey V. *Kedr – Konceptsiya edinogo duhovnogo razvitiya: Ukraina i sociogumanizm*. Kiev: ООО «Pan-Tot», 2011.
2. Shokorova L.V. *Hudozhestvennyye promysly Zapadnoj Sibiri*. Barnaul. Izd-vo AltGu, 2014.
3. Boguslavskaya I.Ya. Problemy tradicij v iskusstve sovremennyh narodnyh hudozhestvennyh promyslov. *Tvorcheskie problemy sovremennyh narodnyh hudozhestvennyh promyslov*. Sbornik statej. Leningrad: «Hudozhnik RSFSR», 1981.
4. Nekrasova M.A. *Narodnoe iskusstvo kak chast' kul'tury*. Moskva, 1983.
5. Kuzin V.S. *Psihologiya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1982.
6. Vygotskij L.S. *Psihologiya iskusstva*. Moskva: Feniks, 1998.
7. Scherbakov V.S. *Izobrazitel'noe iskusstvo: obuchenie i tvorchestvo*. Moskva: Prosveschenie, 1969.
8. Krivcun O.A. *Psihologiya iskusstva*. Moskva: Vysshaya shkola, 2010.

Статья поступила в редакцию 09.02.15

УДК 378.11

Shcherbakov Yu. I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychopedagogical Education, Moscow State Humanitarian University named after M.A. Sholokhov (Moscow, Russia), E-mail: drpmgopu@bk.ru

PROBLEMS OF SCHOOLS IN THE AREA OF MANAGEMENT AND SOLUTIONS. The research paper investigates the improving the effectiveness of management of a university with the help of innovation and information technologies. The author has analyzed the works of scientists, who worked in the field of problems that face higher education today. The author has studied the proposed ways of solving educational problems and offers his own direction on the way of their solution. As the professor states, one of the ways to improve the effectiveness of the management system of a university is the introduction of information technologies into the system of university administration and the implementation of the management system of quality according to international standards. The factors that make the research up-to-date include: the correspondence of university's work with demands of the state; the meeting requirements of employers; the lowering budget funding for education; the growth of competition between universities to receive budget funding; the growth of competition in the market of educational service; the changes in educational law, etc.

Key words: system of university management, technology improves efficiency of university management, quality management system, problems of universities.

Ю.И. Щербakov, д-р пед. наук, проф. каф. психолого-педагогического образования, Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова, г. Москва, E-mail: drpmgopu@bk.ru

ПРОБЛЕМЫ ВУЗОВ В СФЕРЕ УПРАВЛЕНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Статья посвящена проблеме повышения эффективности системы управления вузом на основе инноваций и информационных технологий. Проанализированы труды ученых в области проблем стоящих перед современной высшей школой и направления их решения. Одной из путей повышения эффективности системы управления вузом является внедрение информационных технологий в систему управления вузом, а также внедрение системы управления менеджмента качества соответствующая международным стандартам.

Ключевые слова: система управления вузом, технология повышения эффективности управления вузом, система управления качеством, проблемы вузов.

Информатизация общества, формирование глобальной информационной среды, основанной на знаниях, объективно предполагают серьезное обновление системы образования. В Концепции социально-экономического развития России до 2020 года образование рассматривается как один из результатов инновационного развития и как необходимое условие для системных изменений в различных сферах деятельности государства, при этом, конкурентная борьба на рынке образовательных услуг, определяют необходимость внедрения инновационных подходов к управлению образовательными учреждениями. Для принятия решений менеджменту вуза необходимо иметь информационные механизмы поддержки, включающие совокупные факторы, наиболее полно отражающие характеристики деятельности образовательной организации.

Перед любым вузом возникает задача создания эффективной системы управления, которая может быть основана на внедрении в процесс управления информационных технологий, что позволит сократить трудозатраты работников вуза, позволит оптимизировать деятельность подразделений и, в конечном счете, создаст преимущество в конкурентной борьбе на рынке образовательных услуг.

На сегодняшний день, когда основные ниши уже заполнены и конъюнктура существенно модифицировалась в направлении специального реального сектора экономики, необходимо прояснение концепции развития вуза, анализ его конкретных преимуществ и определение той стратегии, которая обеспечит устойчивость развития, будь то стратегия диверсификации, углубления специализации или какая-то иная.

В настоящее время в вузах используются три основные модели управления качеством подготовки специалистов, основанные на следующих методах и подходах:

- оценочный метод управления качеством деятельности вуза (SWOT-анализ);
- концепция, основанная на принципах Всеобщего управления качеством (TQM);
- подход, основанный на требованиях международных стандартов качества ISO 9000: 2000 [1].

Обобщение опыта вузов по совершенствованию управления, проведенное, например, по итогам реализации Инновационного проекта развития образования [2, с. 32 – 35], показало, что актуальность создания системы эффективного управления в сфере высшего профессионального образования обусловлена рядом факторов, к числу которых отнесены:

- соответствие деятельности университетов потребностям государства;

- соответствие запросам граждан и работодателей;
 - относительное снижение государственных расходов на образование;
 - рост конкуренции между вузами за бюджетные средства;
 - рост конкуренции на рынке образовательных услуг;
 - изменения в правовом статусе вузов;
 - необходимость создания систем управления качеством высшего образования;
 - необходимость использования информационно-коммуникационных технологий;
 - развитие непрерывного образования;
 - интеграционные процессы в образовании.
- Итак, современные проблемы можно разделить по следующим уровням:

Проблемы, обусловленные внешними условиями, которые влияют на деятельность вузов с внешней стороны, к ним относятся сокращение контингента поступающих из-за «демографической ямы», и как следствие, обострение конкурентной борьбы среди вузов, необходимость приспособления к постоянно меняющейся инфраструктуре российской экономики, быстрое изменение нормативной базы регламентирующей деятельность вуза, проблема современного качества образования и т.д. Решить их средствами одного вуза, даже очень большого, достаточно сложно, но данные проблемы определяют общие принципы и направления движения и развития вуза, в том числе и его управленческой сферы [3].

К внутренним проблемам управления вузом относятся неэффективность и громоздкость административного аппарата, недостаточная прозрачность в принимаемых решениях, проблема постоянного поиска оптимального пути вуза.

И наконец, управленческие проблемы, которые стоят перед региональными гуманитарными вузами, которые обладают определенной спецификой, как то: недостаток высококвалифицированного профессорско-преподавательского персонала, постепенное сокращение финансирования, проблема последующего трудоустройства выпускников по специальности (направлению подготовки).

Таким образом, перед высшим образованием стоит ряд проблем некоторые из них являются критичными для выживания современного вуза, но некоторые из них можно решить или минимизировать их отрицательные последствия, используя инновационные подходы в управлении, в частности, широко применяя систему менеджмента качества, сертифицированную по стандарту ISO 9001:2008 на основе информационных технологий.

Библиографический список

1. Цауркубуле Ж. Проблемы внедрения комплексной системы управления качеством работы вуза. Starpaugstskolu zinātniski praktiskās un mācību metodiskās konferences raksti. *Материалы межвузовской научно-практической и учебно-методической конференции «Актуальные проблемы образования»*. Рига, 2007: 165-171.
2. Коноплина Н.В. *Системно-целевое управление развитием педагогического вуза*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Сургутский государственный педагогический университет. Сургут, 2000.
3. Кириллов А.Г. Технология совершенствования системы управления вузом. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2014.; 1-1 (57): 68-72.

References

1. Caurkubule Zh. Problemy vnedreniya kompleksnoj sistemy upravleniya kachestvom raboty vuza. Starpaugstskolu zinātniski praktiskās un mācību metodiskās konferences raksti. *Materialy mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj i uchebno-metodicheskoj konferencii «Aktual'nye problemy obrazovaniya»*. Riga, 2007: 165-171.
2. Konoplina N.V. *Sistemno-celevoe upravlenie razvitiem pedagogicheskogo vuza*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskix nauk. Surgutskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. Surgut, 2000.
3. Kirillov A.G. Tehnologiya sovershenstvovaniya sistemy upravleniya vuzom. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014.; 1-1 (57): 68-72.

Статья поступила в редакцию 16.03.15

УДК 378

Valitov I.F., adjunct of part-time studies, Department of Methods and Theory of Continuous Professional Education, St. Petersburg Military Institute of Internal Troops of Ministry of Internal Affairs of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: valitow.ir@yandex.ru

THE USE OF PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE PROMOTION OF OFFICERS OF THE INTERNAL TROOPS OF THE MIA OF RUSSIA. In the work the author examines the introduction of approaches to "pedagogic stimulation" for there are active full-scale reforms of the internal troops of the MIA of Russia. The author writes about the need to change the system of commanding officers' training units of the internal troops of the MIA of Russia, as the basic unit in the training and education of subordinates servicemen of the interior Ministry of Russia is the officer who by level of education and training must meet all the requirements for modern officer. The work is to a considerable extent based on theoretical ideas on pedagogical stimulation worked out by Z. I. Ravkina. The author of the paper understands motivation as the influence upon a commanding officer that activates his interest in acquiring new knowledge. Motivation affects pedagogical processes intensely. The author takes into account the following types of motives: wide social motives (responsibility), narrow social motives (career prospects), motives of social co-work (professional carrier), wide learning motives (satisfaction from learning), educational motives (ways of learning knowledge), motives for self-education.

Key words: encouragement, motivation, tools, techniques, knowledge, interest, activities of officers.

И.Ф. Валитов, адъюнкт заочной формы обучения, каф. методики и теории непрерывного профессионального образования, Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, г. Санкт-Петербург, E-mail: valitow.ir@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ПОДХОДОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СТИМУЛИРОВАНИЮ ОФИЦЕРОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

В статье автор рассматривает применение подходов к «педагогическому стимулированию» в свете полномасштабной реформы внутренних войск МВД России остро возникает необходимость в изменении системе командирской подготовки офицеров подразделений внутренних войск МВД России, поскольку основной единицей в обучении и воспитании подчинённых военнослужащих ВВ МВД России является офицер, который по уровню образования и профессиональной подготовки должен отвечать всем требованиям предъявляемые к современному офицеру.

Ключевые слова: стимулирование, мотивация, средства, методы познание, интерес, деятельность, офицер.

От современного офицера подразделения внутренних войск МВД России требуется не только мужество, но и эрудиция, творческий подход к решению стоящих перед ним служебно-боевых задач. Хорошо подготовленный офицер подразделения внутренних войск МВД России помимо одобрения должен получать мощный «стимул» в достижении служебной деятельности. В этом случае для осуществления внешнего воздействия предлагается выявление и учёт некоторых свойств и особенностей объекта.

Ученый К.К. Платонов определяет стимул «как внешнее воздействие на организм, личность или группу людей, отражаемое в формах психической «реакции» или «мотива». Также ученый уточняет понятия «стимул» (как отражаемое) и «мотив» (как отражённое). Проблема действительного влияния на мотивационную сферу личности – одна из центральных проблем теории стимулирования» [1, с. 109].

По мнению А.А. Ручка и Н.А. Сакада «... стимулом является любой фактор (предмет, явление, процесс), который в той или иной степени детерминирует (побуждает, направляет, подталкивает) деятельность человека» [2, с. 32].

Стимулирование можно рассматривать как сторону всей организационно педагогического процесса командирской подготовки офицеров подразделений внутренних войск с целью повысить эффективность и заинтересованность офицеров подразделений внутренних войск в системе командирской подготовки в преодолении ими познавательного интереса. Именно поэтому актуальной научно-исследовательской задачей становится изучение современных способов применения стимулирования к офицерам подразделений внутренних войск МВД России, поиск средств «педагогического стимулирования» в процессе познавательной деятельности. Понятие «стимул» связано с глаголами как *активизировать, заинтересовывать, дать стимул к чему-либо*. Понятие «стимулирование» сегодня становится междисциплинарным, о чём говорит его наличие в различных специализированных словарях, и означает опосредованное воздействие на внутренние побуждения человека.

Таким образом, необходимо рассмотреть различие понятий «педагогического стимулирования» в научных исследованиях для полного понимания и осмысления данной проблемы.

«Педагогическое стимулирование» – достаточно разработанный понятийный аппарат. В.Г. Пряникова определяет педагогические стимулы как «специфические воспитательные средства, потенциально способные осуществлять побудительные

функции по отношению к внутренним движущим силам развития личности» [3, с. 75]. Л.Ю. Гордин предполагал, что «педагогические стимулы есть не что иное, как особые побудители деятельности и активности обучаемого, которые опосредствуют цели и средства их достижения, связывают их, образуя промежуточные сегменты системы» [4, с.56].

В нашей работе мы опираемся на значительный теоретический вклад в педагогическое стимулирование З.И. Равкина [5, с.121]. По его мнению, педагогическое стимулирование определяется как процесс активизации личностных внутренних движущих сил человека с помощью внешних, обособленных средств побуждения, эффективность действия которых зависит от общественной и индивидуальной значимости стимулируемой деятельности. Без правильно выстроенной системы педагогического стимулирования офицеров подразделений внутренних войск в познавательной деятельности невозможно добиться и зафиксировать какие-либо положительные результаты. Разработка выступает как система педагогического стимулирования офицеров подразделений внутренних войск к познавательному интересу и является основной целью исследования.

«Глубоко и всесторонне исследован «познавательный интерес», как «ценнейший мотив» учебной деятельности. Особо подчеркивалось, что познавательный интерес, как глубокое личностное образование, становится духовной потребностью лишь на высшем уровне развития, который достигается далеко не у каждого человека. Обращает внимание на то, что для образования мотива недостаточно только внешних стимулов, которые должны опираться на потребности самой личности, чтобы стать ее мотивом. В мотиве закрепляется и утверждается то, что для самой личности представляет необходимость» [6, с. 95-126].

Анализ исследований по проблеме педагогического стимулирования показал, что понятие «стимул» рассматривается учёными в тесной связи с понятием «мотив», но каждое из них имеет свою специфику: «стимул» является объективным побудителем познавательной деятельности и поведения офицеров подразделений внутренних войск, а «мотив» – побудителем субъективного характера. Чтобы «стимул» преобразовался в «мотив», офицеру-педагогу необходимо осознать личностную значимость офицера подразделения внутренних войск. В этом случае «стимул» становится «мотивом», так как целенаправленный характер поведения офицера подразделения внутренних войск и деятельности в конечном итоге зависит от мотива.

«Мотивация» является побудителем офицеров подразделений внутренних войск к действию в познания и включает в себя «интерес», который и является мощным активатором. Под его влиянием педагогические процессы протекают интенсивно и напряженно, а сама познавательная деятельность становится увлекательной и продуктивной.

Действующие классификация мотивов в системе познавательной деятельности, осуществляется по различным основаниям. Так, по видам мотивы подразделяются на социальные и познавательные. В зависимости от уровня выделяют:

- широкие социальные мотивы – долг, честь, ответственность, понимание социальной значимости командирской подготовки, стремление офицера через познание утвердиться в социальной среде, установить свой социальный статус;

- узкие социальные, или позиционные, мотивы – стремление занять определенную воинскую должность в будущем, получить признание окружающих, достойно вознаграждение за вклад в свой воинский труд;

- мотивы социального сотрудничества – ориентация на различные способы взаимодействия с окружающими, утверждение своей роли и позиция в воинском обществе;

- широкие познавательные мотивы, которые проявляются как ориентация на эрудицию, реализуется как удовлетворение от самого процесса познавательной деятельности и его результата. Познавательная деятельность офицера подразделения внутренних войск является ведущей сферой его военной жизнедеятельности;

- учебно-познавательные мотивы – ориентация на способы добытия знаний, усвоение конкретных предметов изучения в системе командирской или самостоятельной подготовки;

- мотивы самообразования – ориентация на приобретение дополнительных знаний в военно-профессиональной деятельности офицеров.

В практической педагогике эти мотивы объединяются в группы по направленности и содержанию: социально-ценностные; познавательные; профессионально-ценностные; эстетические; коммуникативные; статусно-позиционные; традиционно-исторические; утилитарно-практические.

Различие мотивов имеет неодинаковую силу влияния на протекание и результаты педагогического процесса. Например, широкие познавательные мотивы, проявляются в стремлении охватывать большой спектр содержания, являются относительно более слабыми по сравнению с учебно-познаваемыми мотивами, стимулирующими проявление самостоятельности и напористости в узкой области.

Рассмотрев подход к педагогическому стимулированию, освещенный в работах В.Г. Пряникова, Л.Ю. Гордин, З.И. Равкина, Г.И. Шукиной и др., можно утверждать, что вышеназванные авторы предлагают понимать педагогическое стимулирование как процесс опосредованного создания (конструирования) мо-

тивнообразующих социальных условий развития офицеров подразделений внутренних войск в познавательной деятельности. В качестве результата они видят включение личности в социально значимые отношения. Выделяют четыре группы взаимодействующих и взаимопроникающих друг в друга педагогических стимулов:

- определяющие установку на готовность к активной познавательной деятельности офицеров подразделений внутренних войск;

- способствующие формированию ценностных ориентаций личности и коллектива в целом;

- укрепляющие статус офицера и офицерского корпуса, их ролевое положение, повышающие уровень их оправданных притязаний;

- стимулы, которые предполагают сознательно организованные офицером-педагогом или же возникающие в соответствующей ситуации проявления таких побудительных средств, которые, эффективно влияя на мотивационную, компетентностную, эмоционально-волеву сферу офицера подразделения внутренних войск, вызывают у него активное чувство долга, патриотизма, ответственность к познавательному интересу. К побудительным средствам педагогического процесса в системе командирской подготовки офицеров подразделений внутренних войск относятся средства стимулирования.

И.З. Гликман [7, с. 34] выделяет средства стимулирования как определенные потребности на удовлетворение офицеров подразделений внутренних войск:

- средства влияния преимущественно на сознание (убеждение, принуждение, требование, общественное мнение, соревнование, перспективы в дальнейшей службе);

- средства влияния преимущественно на неосознаваемую сферу психики (личный пример, внушение, поощрение и дисциплинарное взыскание);

- средства оптимизации настроения (ситуация успеха, доверие со стороны командиров (начальников)).

Таким образом, посредством целенаправленного стимулирования офицеров подразделений внутренних войск к познавательной деятельности можно сформировать систему устойчивых «мотивов». Под влиянием «стимулов», объекты потребностей офицера подразделения внутренних войск выступают в качестве ее «мотивов». Эффективность в применении педагогического стимулирования офицеров подразделений внутренних войск к познавательной активности зависит от многих факторов и условий. Возможности проявления её, прежде всего, зависят от внутренних условий субъекта, от его психического состояния, мотивов, уровня интеллектуального, профессионального и эмоционально-волевого развития, а также от внешних условий в виде моделей «педагогического стимулирования» в системе командирской подготовки воинских частей и подразделений внутренних войск МВД России.

Библиографический список

1. Платонов К.К. *О системе психологии*. Москва: Мысль, 1972.
2. Винтер Е.И. *Педагогическое стимулирование как фактор профессионально-творческой подготовки будущего учителя*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2004.
3. Пряникова В.Г. *Становление и развитие концепции педагогического стимулирования в теории советской педагогики*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 1993.
4. Гордин Л.Ю. *Теория и практика педагогического стимулирования*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 1979.
5. Равкин З.И. *Стимулирование как педагогический процесс. Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследования истории советской школы*. Йошкар-Ола: МГПИ, 1972.
6. Шукина Г.И. *Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе*. Москва: Просвещение, 2003.
7. Петрова Е.В. *Педагогическое стимулирование нравственного самовоспитания старшеклассников*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Смоленск. 2011.

References

1. Platonov K.K. *O sisteme psihologii*. Moskva: Mysl', 1972.
2. Vinter E.I. *Pedagogicheskoe stimulirovanie kak faktor professional'no-tvorcheskoj podgotovki budushego uchitelya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2004.
3. Pryanikova V.G. *Stanovleniya i razvitie koncepcii pedagogicheskogo stimulirovaniya v teorii sovetskoj pedagogiki*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1993.
4. Gordin L.Yu. *Teoriya i praktika pedagogicheskogo stimulirovaniya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1979.
5. Ravkin Z.I. *Stimulirovanie kak pedagogicheskij process. Problemy pedagogicheskogo stimulirovaniya i metodologii issledovanij istorii sovetskoj shkoly*. Joshkar- Ola: MGPI, 1972.
6. Schukina G.I. *Aktivizaciya poznavatel'noj deyatelnosti uchashchihся v uchebno-m processe*. Moskva: Prosveschenie, 2003.
7. Petrova E.V. *pedagogicheskoe stimulirovanie nnavstvennogo samovospitaniya starsheklassnikov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Smolensk. 2011.

Статья поступила в редакцию 16.03.15

УДК 378

Gereyhanov M.A., adjunct, Department of Methods and Theory of Continuous Professional Education, St. Petersburg Military Institute of Internal Troops of Ministry of Internal Affairs of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: timur1305@yandex.ru

DEVELOPMENT OF SKILLS OF CONFLICT MANAGEMENT IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MILITARY UNIVERSITY. The article reveals the problem of the development of the skills of conflict management in the educational environment of a military university, briefly describes the concept and essence of the educational environment, also the specifics and the specifics of the educational environment of a military university. The paper describes the process and analysis of the results of the survey the purpose of which was to identify the educational needs of the cadets, their preferences in the educational environment, as well as their relationship to the resolution of conflict situations in the educational environment. The researcher tells about the specifics of a military educational school: the discipline rules concerns all people in a university; education continues during special training actions, military field and additional training trips; strict commanding; prevailing of male officers among military teachers.

Key words: educational environment, conflict, questioning, life principle, self-knowledge, introspection, reflection.

М.А. Герейханов, адъюнкт каф. теории и методики непрерывного профессионального образования Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России, г. Санкт-Петербург, E-mail: timur1305@yandex.ru

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье раскрывается проблема развития умений управления конфликтами в образовательной среде военного вуза, кратко описывается понятие и сущность образовательной среды, также раскрываются особенности и специфика образовательной среды военного вуза. Описывается процесс и анализ результатов анкетирования, целью которого было определение образовательных потребностей курсантов, их предпочтений в образовательной среде, а также их отношения к разрешению конфликтных ситуаций в образовательной среде.

Ключевые слова: образовательная среда, конфликтная ситуация, анкетирование, жизненный принцип, самопознание, самоанализ, рефлексия.

В состав постоянных задач педагогики входит изучение и обобщение практики, опыта педагогической деятельности, создание оригинальных технологий бесконфликтного взаимодействия. Любые творческие усилия в образовательной практике найдут свое место в системе ценностей, в теоретических обоснованиях, научной интерпретации, позволяющих проникать в сущность инноваций и проявлять индивидуальность педагога-новатора. Кроме этого, современные условия образования потребовали выделения по крайней мере трёх групп принципов обучения в высшей школе, указывающих на необходимость организации разнообразных форм взаимодействия:

- развитие личности обучающегося, имеющего собственную позицию;
- понимание тенденций развития науки, техники, технологий и соответствующий подбор содержания высшего образования;
- гармоничное сочетание групповых и индивидуальных форм взаимодействия субъектов образовательной деятельности.

С 2011 года в адъюнктуре Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России осуществляется подготовка по научно-педагогической специальности 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (педагогика, высшее образование). Содержанием этой специальности является разработка теоретико-методологических основ теории, методики и технологии предметного образования (обучения, воспитания, развития) в образовательной области педагогики, в контексте отечественной и зарубежной образовательной практики. Области исследований и разработок отражают основные структурные компоненты научной отрасли «Теория и методика предметного образования», определяя перспективы её развития, ориентированы на разрешение актуальных проблем развития образования. Четвёртый раздел по паспорту специальности ориентирует на разработку теории и методики внеурочной и воспитательной работы по предмету:

- теория и практика руководства самостоятельным творчеством;
- теория и методика дополнительного образования по предмету;
- методика организации предметных олимпиад, конкурсов, общественных инициатив [1, с. 156].

Так как содержание четвертого раздела паспорта специальности целиком предусматривает развитие и расширение образовательной среды предметной области «Педагогика», то

возникает необходимость сначала разобраться в понятии образовательной среды и особенностях образовательной среды военного вуза.

Термин «образовательная среда» прочно вошёл в обиход в конце XX века. Понятие «образовательная среда» подчёркивает факт множественности воздействий на обучающегося и объёмлет широкий спектр факторов, определяющих воспитание, обучение и развитие личности. У разных авторов существуют различные трактовки определения «образовательная среда», разные позиции в раскрытии её структуры, функций и ориентиры в выборе методов её проектирования и экспертизы. Так, по мнению И.Г. Шендрик, образование как единство процесса и результата движения субъекта к прообразу, содержащемуся в культуре, можно рассматривать как освоение им образовательной среды и расширение тем самым образовательного пространства, которое можно описать совокупностью четырёх понятий: образовательная среда, положение, место и пространство. Образовательная среда представляет собой совокупность культурных прообразов, которые необходимы для её функционирования и развития.

Среда содержит в себе возможности для создания условий, способствующих образованию человека, т.е. обладает образовательным потенциалом. Образовательная среда определяется как совокупность факторов, компонентов и параметров, планируемых на уровне системы институтов образования, считает С.В. Кривых [2, с. 106]. Среда задаёт пределы существования субъекта. Культурная среда, в которой оказывается после рождения человек, несёт в себе определённые способы взаимодействия с окружающей его действительностью и самим собой. Образование целенаправленно влияет на положение человека в культурной среде. Оно воздействует на образуемого и на окружающую его среду [3, с. 11-12].

В.В. Рубцов определяет образовательную среду как «сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в учебном заведении. Используя в дальнейшем прилагательное «образовательная» в словосочетании «образовательная среда», мы будем придерживаться его значения, связанного с процессом специально организованного целенаправленного формирования личности по определённому образцу.

Итак, под образовательной средой (или средой образования) можно понимать «систему влияний и условий формиро-

вания личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [3, с. 14]. При этом следует отметить, что специфика образовательной среды военного вуза, а соответственно и содержание её компонентов представляют совершенно особый вид учебного заведения и имеет особенности:

- уставная дисциплина и армейский уклад жизни всех военнослужащих в вузе;
- распространение образовательной среды вуза на воинские части в период проведения тактико-специальных учений, полевых выходов, войсковых стажировок и практик;
- наличие жёсткого контроля деятельности со стороны командования;
- доминирование мужского контингента среди преподавателей, военнослужащих и обучаемых и др. [4, с. 99–120].

Для определения образовательных потребностей курсантов, их предпочтений в образовательной среде было организовано анкетирование, целью которого было обсуждение предметной области «Педагогика» в военном вузе. Также одной из целей ставилось выявление отношения курсантов к своим школьным учителям: какие качества в них нравились; привлекает ли их сейчас (если ли привлекает – чем) предметная область «Педагогика» в военном вузе; какими педагогическими способностями должен обладать офицер для проведения воспитательной работы с личным составом; какие знания по педагогике необходимы будущему офицеру, а также одной из задач было выявление заинтересованности в участии курсантов в педагогических олимпиадах, конкурсах, проектах.

Анализ результатов анкетирования позволил выделить наибольшую заинтересованность курсантами в вопросах шестой группы: «Какими, на Ваш взгляд, педагогическими способностями должен обладать офицер?»

- в затруднении адаптации новых работников и молодых педагогов к социально – психологическим условиям коллектива;
- в прагматическом подходе к педагогам, пренебрежении к творческой стороне их деятельности и даже к их профессиональной компетентности, с одной стороны, и в чрезмерной переоценке чисто исполнительских качеств подчиненных – с другой.

Личностные конфликты проявляются:

- в недостаточной компетентности отдельных педагогов в вопросах индивидуального подхода, например, базируясь на своем представлении о современных обучаемых, преподаватели соответственно строят свое поведение с ними, нередко недооценивая современные условия развития индивидуальности обучаемых;
- острой реакции педагога на оценку своих личностных качеств, поскольку педагог привык оценивать других, ему очень трудно согласиться с выводами о том, что неблагоприятное развитие педагогической ситуации часто предопределено его собственными лично – профессиональными слабостями и недостатками [5, с. 65–67].

Анализ результатов анкетирования и беседы с курсантами подвели к пониманию того, что для них более актуальными являются личностные конфликты. Исходя из этого, первым шагом к развитию умений управлять конфликтами в образовательной среде стало самопознание курсантами себя в конфликтных ситуациях. С этой целью был предложен тест «Сетка Томаса – Килмена», «Как обычно я реагирую на конфликтные ситуации». В тесте предлагаются стили разрешения конфликтов и возможность их самооценивания. Анализ результатов тестирования показал, что чаще курсанты прибегают к уклонению или приспособлению в конфликтных ситуациях. Реже прибегают к сотрудничеству и компромиссу. Поэтому следующим шагом в работе с курсантами было предложено описать свой жизненный принцип или девиз в

Таблица 1

Результаты опроса о педагогических способностях офицера

Варианты ответов	Ученье без принуждения	Мастерство убеждения	Умение разрешать конфликтные ситуации	Мастерство владения педагогической техникой	Мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности военнослужащих
Процентное соотношение	0.5 %	7 %	76 %	2.5 %	14 %

Анализ ответов показал, что наиболее важно для курсантов – это развитие умений разрешать конфликтные ситуации. Результаты анкетирования были представлены курсантам. От них поступило предложение организовать специальные мероприятия по обсуждению путей разрешения конфликтных ситуаций в образовательной среде. Для курсантов было подготовлено информационное сообщение о разных видах конфликтов.

Многие учёные отмечают, что конфликтогенные события в образовательной среде переживаются острее, в силу того, что среда наиболее активно воспринимает все проблемы социума. Поэтому конфликтогенность образовательной среды обусловлена действием факторов, продуцирующих конфликты.

Нами были проанализированы виды конфликтов в образовательной среде. В основном можно выделить две группы: организационные, личностные.

Организационные конфликты, обусловлены несовершенством организационных структур и управленческой деятельности системы образования и проявляются:

- в отсутствии преемственности в содержании и организации основных звеньев учебно – воспитательного процесса;
- в непродуманном введении педагогических инноваций;

условиях конфликтов в образовательной среде.

Анализ жизненных принципов и девизов в условиях конфликта указывает на тенденцию стремления к сотрудничеству. Очевидным становится противоречие: с одной стороны, в конфликтах чаще присутствуют конкуренция или уклонение, а с другой стороны, курсанты стремятся прибегать к сотрудничеству.

На следующем воспитательном мероприятии было предложено упражнение – тест «Устойчивость к конфликтам». Большинство курсантов выразили и продемонстрировали стремление к компромиссу в конфликтных ситуациях. Далее был предложен лист рефлексии: отразить положительную динамику развития умений разрешать конфликты в образовательной среде.

Таким образом, один из подходов к развитию у курсантов умений разрешать конфликты в образовательной среде заключается в последовательной организации ситуаций взаимодействия, в которых участники обсуждают варианты действий конфликтующих сторон. Основу этого подхода составляет самопознание и рефлексия курсантами своего поведения в конфликтах. С другой стороны, создание таких условий деятельности и взаимодействия курсантов военных вузов снижают вероятность возникновения и деструктивного развития противоречий между ними.

Библиографический список

1. Березнова Л.Н., Стефанова Н.Л. *Теория и методика обучения и воспитания в предметной области «Педагогика»*. Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, 2014.
2. Кривых С.В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 2 (27): 106 – 111.
3. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл, 2001.
4. Коровин В.М. *Система профессионального становления офицеров в военных вузах*. Воронеж: ВГУ, 2002.
5. Анцупов А.Я. *Профилактика конфликтов в школьном коллективе*. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003.

References

1. Berezhnova L.N., Stefanova N.L. *Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya v predmetnoj oblasti «Pedagogika»*. Sankt-Peterburgskij voennyj institut vnutrennih vojsk MVD Rossii, 2014.
2. Krivykh S.V. Sootnoshenie ponyatij «sreda» i «prostranstvo» v sociokul'turnom i obrazovatel'nom aspektah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 2 (27): 106 – 111.
3. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya proektirovaniyu*. Moskva: Smysl, 2001.
4. Korovin V.M. *Sistema professional'nogo stanovleniya oficerov v voennyh vuzah*. Voronezh: VGU, 2002.
5. Ancupov A.Ya. *Profilaktika konfliktov v shkol'nom kollektive*. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2003.

Статья поступила в редакцию 16.03.15

УДК 378

Krivykh S.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Institute of Continuous Education for Adults (St. Petersburg, Russia), E-mail: krivih71@yandex.ru

Chernykh A.N., postgraduate, Institute of Continuous Education for Adults (St. Petersburg, Russia), E-mail: ipkspo@mail.ru

TECHNOLOGY OF INFORMATION SUPPORT IN EDUCATION FOR ADULTS. The article considers the problem of information support in androgogy. The paper suggests the idea according to which education should use interactive teaching technologies. Today life requires from an adult the ability to efficiently and quickly acquire theoretical knowledge in short periods of time. This leads to the necessary change in the organization of studies that require a qualitative change in methods of information support of adult education. The article offers the following educational technologies in the educational process of adult learners: a technology of collective learning, a technology of adaptive teaching systems, a technology of absorption, a technology of split-level education, research training technology, a game-based technology, a technology of modular training and other types of interactive technologies. The paper reveals the key characteristics of these interactive teaching forms.

Key words: adult education, information support, training technology.

С.В. Кривых, д-р пед. наук, проф. Института непрерывного образования взрослых, г. Санкт-Петербург, E-mail: krivih71@mail.ru

А.Н. Черных, аспирант Института непрерывного образования взрослых, г. Санкт-Петербург, E-mail: ipkspo@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ ИНФОРМАЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

В статье рассматривается проблема информационного сопровождения образования взрослых, заключающаяся в реализации интерактивных технологий обучения. Сегодня требуется умение взрослого человека квалифицированно и быстро приобретать теоретические знания при сжатых сроках обучения, что требует качественного изменения методики информационного сопровождения образования взрослых. В статье предлагаются следующие образовательные технологии в образовательном процессе взрослых обучающихся: технология коллективного взаимообучения, технология адаптивной системы обучения, технология полного усвоения, технология разноуровневого обучения, технология исследовательского обучения, технология игрового обучения, технология модульного обучения и др.

Ключевые слова: образование взрослых, информационное сопровождение, технологии обучения.

В антропологическом контексте образования человека, становления полноценной личности с её индивидуальным мышлением, совестью и собственным вектором управления жизнью наиболее актуальной становится необходимость самосозидания личности взрослого человека при всех формах и видах информационного сопровождения образования взрослых. Из простого приспособления взрослого человека к новым социально-экономическим условиям должна формироваться сознательная, регулируемая самим индивидом образовательно-ролевая модель, способствующая самоопределению, самореализации личности в новой, непривычной для него окружающей среде, соответствующая его жизненному мотиву.

Необходимость, диктуемая «вызовом» времени, перехода взрослого человека к умению квалифицированно и быстро пользоваться теоретическими знаниями на практике, при сжатых сроках обучения, требует качественного изменения методики информационного сопровождения образования взрослых. Поэтому вся технология информационного сопровождения образования взрослых должна строиться таким образом, чтобы взрослый человек мог в короткие сроки осваивать, тренировать и закреплять профессиональные навыки, превращая знания-сведения в знания-навыки. Потребность изменения методики информационного сопровождения образования взрослых обусловлена значительным увеличением объема информации, которую получает взрослый человек.

Современные взрослые люди получили своё образование в рамках традиционного авторитарного обучения, ориентированного на передачу стандартного знания пассивному слушателю. Но сегодня иные времена и иные требования времени к образо-

ванию. Сегодня многие прогрессивные андрагоги строят образовательные процессы в соответствии с идеями так называемого «недирективного обучения» [1]. Эти идеи просты, основаны на непредвзятом наблюдении за взрослым человеком и поэтому эффективны:

- Чтобы быть эффективной, любая программа обучения должна учитывать процесс взрослости, самовыражения и самоопределения каждого учащегося.
- Взрослые студенты вовлечены в непрерывный процесс развития. Скорость и направление обучения и изменения могут варьироваться применительно к разным людям, однако все люди активно вовлечены в динамический процесс изменений.
- Каждый обучаемый привносит в обучение собственный опыт, знания и эмоции.
- Взрослые студенты обычно приходят обучаться с определенными намерениями. Обучение подразумевает и включает в себя признание целей, намерений, мотиваций и чаяний обучающихся, хотя зачастую и различных, и противоречивых. Все это лежит в основе решения учиться.
- Базируясь на собственном прошлом опыте, взрослые вносят в обучение определённые ожидания относительно как способов обучения, так и собственных способностей к обучению.
- Каковы бы ни были условия или причины обучения, все взрослые приходят обучаться из конкретной социальной среды и предъявляют к обучению требования, которые обусловлены целым рядом взаимоотношений – с родными, друзьями, соседями, коллегами по работе и т.д.
- Все взрослые уже развили в себе (осознанно или неосознанно) собственный метод продвижения к цели в соответствии с

их требованиями к обучению или совершенствованию, то есть они обладают собственными определенными моделями обучения.

В соответствии с этими наблюдениями андрагоги пытаются найти основания для создания разнообразных и эффективных методов проведения занятий со взрослыми. Большое значение для решения этой проблемы имеет всестороннее, глубокое изучение и творческое использование исторического багажа образования взрослых. В современной системе образования взрослых и его информационном сопровождении сконцентрировались все успехи и недостатки прошлого.

Историко-методологический анализ опыта образования в нашей стране, соотнесенного с зарубежным позволяет проследить процесс возникновения и развития различных форм и методов образования взрослых, прогнозировать их в перспективе и использовать уроки прошлого в современных условиях. Непреходящее значение для решения проблемы эффективности образования взрослых достижения адапционно-ролевого резонанса имеет выбор форм и методов информационного сопровождения образования, которые детерминированы, в основе своей, основными направлениями обучения:

- проблемность характера информационного сопровождения образования взрослых;
- использование в информационном сопровождении образования взрослых деловых игр;
- разработка и применение в информационном сопровождении образования взрослых индивидуального подхода к обучаемым и др.

Эти направления обусловлены тем, что в отличие от традиционного, авторитарного образования, образование взрослых опирается на способности и возможности саморазвиваться, самореализовываться, самоутверждаться. Акцент на «само», при выборе форм и методов образования означает прежде всего преодоление привычного представления об обучаемом как объекте обучения.

Для выбора форм и методов информационного сопровождения образования взрослых, как важного фактора повышения эффективности обучения взрослых, важное значение имеет выдвинутое Л.С. Выготским концептуальное положение о двух уровнях интеллектуального развития человека. Первый уровень актуального развития, характеризующийся объемом и уровнем обученности, которые уже стали его внутренним достоянием, сформированной способностью выполнять учебные задания самостоятельно. Второй – зона ближайшего развития. Она определяется расхождением между уровнем задач, доступных для самостоятельного решения, и уровнем задач, решаемых совместно с преподавателем, под его руководством.

Концепция двух уровней интеллектуального развития акцентирует формирующую роль потенциала человека в процессе обучения, позволяет учитывать динамику его развития, и, учитывая достигнутое, прогнозировать, планировать перспективу. Словом, речь идет о современном стимулировании внутренних сил – интеллектуальных, эмоциональных, волевых. Ведь потенциальные возможности проявляются и дают о себе знать лучше всего тогда, когда перед обучаемым ставятся трудные, но посильные задачи. Мы акцентируем внимание на этих принципиальных положениях потому, что из них вытекает одно из принципиальных требований к индивидуализации учебной деятельности: систематическое, последовательное расширение потенциальных возможностей людей разного возраста.

Характерным аспектом обучения взрослых является прагматическое обучение. Педагогические идеи прагматизма, сформулированные У. Джеймсом, Д. Дьюи и др. Основной принцип – получение от образования максимальной выгоды; основной метод – инструментализм. Инструментом в обучении может быть все, что угодно, однако, научная педагогическая теория становится наиболее эффективным средством достижения успеха в образовании. Для прагматической теории обучения характерен рационализм, которому присущ ряд особенностей. Во-первых, он непосредственно ориентирован на факты, житейскую практику; во-вторых, мышление рассматривается как инструмент успеха. «Мышление, – писал У. Джеймс, – всегда связано с личным интересом». В-третьих, критерием истины становится интерсубъективность.

Ключевой идеей образования взрослых является идея развития, реализуемая посредством технологии обучения. Технология обучения должна:

- обеспечить безусловную реализацию целей обучения с наивысшей эффективностью;
- быть посильной для осуществления в любом учебном заведении любым педагогом;

- психологической сущностью новых технологий обучения должно стать планирование учебного процесса «от ученика», то есть психологически ориентированное обучение.

В связи с этим основной задачей становится поиск такой технологии информационного сопровождения образования взрослых, которая отвечала бы принципам природосообразности (то есть наибольшей степени соответствия естественным механизмам усвоения опыта обучающимися), а также интенсивности (то есть более быстрого и более высокого уровня решения дидактических задач).

Одной из наиболее эффективных технологий информационного сопровождения образования взрослых, является педагогическая технология, реализующаяся через систему учебных занятий, интерактивные формы и методы обучения. Обучающийся развивается, участвует в таких видах деятельности, как игровая, познавательная, трудовая и общение. Процесс развития личности взрослого человека идет прежде всего на учебном занятии, и поэтому задача андрагога состоит в том, чтобы обеспечить включение каждого учащегося в разные виды деятельности, сочетание которых определяется целью учебного занятия и отдельных его частей. Именно правильно выбранная цель определяет отбор методов и форм организации учебно-познавательной деятельности обучающихся. В практике обучения взрослых применяются такие формы учебных занятий, как лекция, семинар, коллоквиум, собеседование, консультация, экскурсия, дискуссия, конференция, экспедиция, поход, учебная игра, упражнения, самостоятельная работа и другие интерактивные методы и формы.

Однако в основе многообразных форм учебных занятий, имеются общие характеристики:

- каждое учебное занятие имеет цель, конкретное содержание, определенные методы организации учебно-педагогической деятельности;
- любое учебное занятие состоит из отдельных взаимосвязанных этапов;
- построение учебного занятия осуществляется в определенной логической последовательности, зависящей от его цели и типа.

В соответствии с выявленными сходствами учебные занятия группируются на основе единства педагогических целей на занятия по:

- получению новых знаний и умений, цель которых – первичное получение знаний;
- закреплению знаний и умений;
- обобщению и систематизации знаний и умений, то есть обобщение единичных знаний в систему;
- комплексному применению знаний и умений с целью выработки способности переносить знания и умения в новые условия;
- контролю и коррекции знаний, необходимых для проведения оценки результатов деятельности каждого обучающегося.

Научно-педагогической основой организации образовательного процесса являются личностно-ориентированные технологии обучения. Всякое обучение по своей сути есть создание условий для развития личности взрослого человека. Проектирование личностно-ориентированной системы обучения предполагает признание обучающегося основным субъектом процесса обучения, а в качестве ее основополагающей цели – развитие индивидуальных способностей обучающегося, отмечают С.В. Кривых и А.В. Жданов [2, с. 3-7].

Перечислим наиболее эффективные технологии обучения взрослых, применяемые сегодня в учреждениях дополнительного образования: технология коллективного взаимобучения, технология адаптивной системы обучения, технология полного усвоения, технология разноуровневого обучения, технология исследовательского обучения, технология игрового обучения, технология модульного обучения и др.

Таким образом, новые технологии могут радикально перестроить процесс обучения. Технология информационного сопровождения образования взрослых становится средством общения и обучения в том случае, когда андрагог и обучаемый опираются на похожие переживания. Деятельность андрагога по реализации технологии информационного сопровождения образования взрослых по своей психо-физической природе, сути – рефлексивна. Андрагог не только имеет собственные представления об

изучаемом объекте, но и знает, каковы представления об этом объекте у обучаемых, т.е. умеет и способен становиться на точку зрения учащегося, имитировать его рассуждения, предвидеть возможные трудности, понимать, почему слушатель действует

так, а не иначе. Иначе говоря, рефлексивное управление технологией информационного сопровождения образования взрослых – основа профессионально-педагогической деятельности андрагога.

Библиографический список

1. Роджерс К.Р. *Взгляд на психотерапию: Становление человека*. Москва: Прогресс-Универс, 1994.
2. Кривых С.В., Жданов А.В. Ценностно-целевой аспект непрерывного образования взрослых. *АКАДЕМИЯ профессионального образования*. 2015; 2: 3 – 7.

References

1. Rodzher K.R. *Vzglyad na psihoterapiyu: Stanovlenie cheloveka*. Moskva: Progress-Univers, 1994.
2. Kriviy S.V., Zhdanov A.V. Cennostno-celevoj aspekt nepreryvnogo obrazovaniya vzroslykh. *AKADEMIYA professional'nogo obrazovaniya*. 2015; 2: 3 – 7.

Статья поступила в редакцию 16.03.15

УДК 378

Kuznetsov P.V., adjunct, Department of Theory and Methods of Continuous Professional Education, St. Petersburg Military Institute of Internal Troops of MIA of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: vacen9578@mail.ru

FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS IN MILITARY SCHOOLS OF MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA WITH THE HELP OF PROFESSIONAL INTROSPECTION. The article examines the pedagogical possibilities of formation of professional orientation of cadets during training at a military college, with the help of professional introspection. The author relates the problem of orientation of the individual with the motivational sphere of the person as a driving force for its development. The article reveals the important role of professional self-reflection in the formation of professional orientation of future officers. The author cites the data of the pedagogical experiment on ranking of professionally significant qualities of the officer. The survey includes interviewing with the following questions: Why did you enter this military institute?; What attracts you in cadet's life?; To what extent are you satisfied by your future profession?; What do you like in the profession of an officer? The data of the interview is analyzed and the conclusion is given.

Key words: professional orientation, professional introspection.

П.В. Кузнецов, адъюнкт каф. теории и методики непрерывного профессионального образования Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России, г. Санкт-Петербург, E-mail: vacen9578@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ ПРИ ПОМОЩИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОАНАЛИЗА

В статье анализируются педагогические возможности формирования профессиональной направленности у курсантов в период обучения в военном вузе при помощи профессионального самоанализа. Автор связывает проблему направленности личности с мотивационной сферой человека как движущей силы его развития. В статье раскрывается важная роль профессионального самоанализа в формировании профессиональной направленности будущих офицеров. Автор приводит данные педагогического эксперимента по ранжированию профессионально-значимых качеств офицера.

Ключевые слова: профессиональная направленность, профессиональный самоанализ.

В период реформирования военной организации государства, динамично изменяющейся внутри политической обстановки в стране, возрастает роль офицера в решении сложных, стоящих перед войсками задач. В связи с этим, подготовка качественных кадров для внутренних войск является одним из приоритетных направлений. Повышается ответственность военных вузов за профессиональную подготовку офицеров. Ситуация усугубляется тем, что в последние годы из-за экономического положения в стране, повсеместного платного высшего профессионального образования, военные вузы переполнены. С одной стороны, это положительный фактор – появляется возможность для качественного отбора абитуриентов – будущих курсантов. С другой стороны, такая ситуация приводит к увеличению числа курсантов военных вузов, слабо ориентированных на профессию офицера. Поэтому возникает необходимость в целенаправленной работе по формированию направленности курсантов на профессиональную военную службу во внутренних войсках в качестве офицера.

Направленности личности на какую-либо деятельность посвящены работы С.Л. Рубинштейна [1], А.Н. Леонтьева [2], Б.Г. Ананьева [3] и др. Так, например, С.Л. Рубинштейн считает, что «**проблема направленности** – это прежде всего вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве **мотивов** определяют человеческую деятельность, сами в свою очередь опре-

деляясь ее целями и задачами» [1, с. 461]. Под динамическими тенденциями понимается стремление человека освободиться от чувства дискомфорта, которое человек испытывает в отсутствии того, в чем испытывает потребность или заинтересованность. Таким образом, мы можем утверждать, что проблема профессиональной направленности будущих офицеров, неразрывно связана с проблемой мотивации.

Анализ психолого-педагогической литературы (В.А. Кан-Калик [4], В.А. Якунин [5], С.В. Кривых [6] и др.) позволяет нам определить мотивацию как совокупность определенных мотивов, в основе которых лежат конкретные потребности личности – индикаторы внутреннего противоречия между необходимым и реально существующим состоянием человека (В.Ю. Колпаков [7]). Пройдя внутри сознания через мировоззрение личности, потребности выступают одной из основных движущих сил деятельности человека. С целью изучения мотивов выбора профессии офицера внутренних войск, нами была отобрана группа военнослужащих из числа курсантов 3 курса Саратовского военного института внутренних войск МВД России, которым было предложено ответить на ряд следующих вопросов:

- Почему Вы поступили в военный институт?
- Что Вас больше всего привлекает в курсантской жизни?
- В какой мере Вы удовлетворены выбранной профессией?
- Если бы Вам вновь пришлось поступать в военный вуз?

Таблица 1

Мотивы выбора профессии офицера внутренних войск курсантами СВИ ВВ МВД РФ

1	Почему Вы поступили в военный институт?	династия военных	14%	под влиянием друга	10%	просто была такая возможность	20%	Армия – моя стихия	42%	Кто-то должен защищать Родину	14%
2	Что Вас больше всего привлекает в курсантской жизни?	возможность изучать военное дело	42%	возможность развиваться	35%	беззаботные курсантские годы	-	самостоятельная жизнь	23%		
3	В какой мере Вы удовлетворены выбранной профессией?	профессия очень нравится	59%	скорее нравится, чем нет	24%	отношусь безразлично	17%	скорее не нравится, чем нравится	-	профессия очень не нравится	-
4	Если бы Вам вновь пришлось поступать в военный Вуз?	да	65%	скорее да, чем нет	18%	отношусь безразлично	17%	скорее нет, да	-	нет	
5	В какой мере Вас удовлетворяет перспектива службы в войсках?	полностью удовлетворяет	65%	скорее да, чем нет	23%	отношусь безразлично	12%	скорее нет, чем да	-	нет	
6	Чем Вас привлекает профессия офицера?	мне нравится обучать и воспитывать	46%	профессия позволяет управлять людьми	15%	престижность профессии в обществе	15%	стабильность в материальном плане	24%		

- В какой мере Вас удовлетворяет перспектива службы в войсках?

- В какой мере Вас удовлетворяет перспектива службы в войсках?

- Чем Вас привлекает профессия офицера?

Ответы представлены в таблице 1.

Одним из основных способов, формирующих позитивную мотивацию курсантов, является профессиональный самоанализ, активизирующий внутреннюю мотивацию будущих офицеров. Л.Н. Бережнова определяет профессиональный самоанализ как «индивидуально выработанный алгоритм (методика) конструирования и организации формирования профессионализма» [8]. Профессиональный самоанализ имеет трёхкомпонентную структуру и включает в себя ценностный, содержательно-процессуальный и рефлексивный компоненты, которые находятся в тесной взаимосвязи между собой.

Исходя из выше изложенного, мы можем утверждать, что профессиональный самоанализ может являться одним из спо-

собов формирования профессиональной направленности курсантов военных вузов на службу в войсках, так как его результатами выступают: осознание курсантами приобретённых знаний, их оценивание, проектирование себя в роли будущего офицера, выстраивание стратегии саморазвития и т.д.

Во втором задании нами было предложено курсантам провести ранжирование профессионально значимых качеств офицера внутренних войск по 10 бальной шкале, где наиболее значимое качество, по их мнению, оценивалось бы наивысшим балом, и наименее значимое, наименьшим (таблица 2).

Курсант, проранжировав профессионально-значимые качества офицера войск, зафиксировал внутри своего сознания модель того каким, по его мнению, должен быть офицер сегодняшнего дня. Обращаем внимание, что **нами не ставилась задача оценить качество и свойства этой модели**, насколько она соответствует реалиям настоящего времени. Нам представляется важным отыскать пути и способы для профессионального самоанализа курсантов военного вуза.

Таблица 2

Ранжирование профессионально значимых качеств офицера внутренних войск курсантами СВИ ВВ МВД России.

№ п/п	Качество	Баллы	%
	знание требований руководящих документов войск, общевоинских уставов	82	8 %
	умение качественно проводить занятия с л/с	101	10 %
	знание и владение вооружением и военной техникой	123	12 %
	умение вести служебную документацию	91	9 %
	лидерские качества	100	10 %
	умение управлять подразделением в повседневной жизнедеятельности и при выполнении служебно-боевых задач	125	13 %
	личная моральная и физическая подготовка	99	10 %
	умение воспитывать подчиненных	105	11 %
	высокие морально-нравственные качества	82	8 %
	умение вести войсковое хозяйство	78	8 %

Ранжирование собственных качеств курсантами СВИ ВВ МВД России

№ п/п	Качество	Баллы	%
	знание требований руководящих документов войск, общевоинских уставов	114	10 %
	умение качественно проводить занятия с л/с	125	11 %
	знание и владение вооружением и военной техникой	133	12 %
	умение вести служебную документацию	87	8 %
	лидерские качества	103	9 %
	умение управлять подразделением в повседневной жизнедеятельности и при выполнении служебно-боевых задач	113	9 %
	личная моральная и физическая подготовка	138	12 %
	умение воспитывать подчиненных	113	9 %
	высокие морально-нравственные качества	120	11 %
	умение вести войсковое хозяйство	77	7 %

Теперь задача курсанта – получить сведения о самом себе. Насколько он соответствует этой модели, что, по нашему мнению, должно привести к реализации побудительной функции профессионального самоанализа. В следующем задании курсантам было предложено оценить наличие собственных профессионально-значимых качеств по десяти бальной шкале. Иными словами, провести сравнение между имеемым и желаемым состоянием. Результаты приведены в таблице 3.

Анализ результатов всей проделанной работы показывает, что на сегодняшний день, современные курсанты имеют достаточно высокую мотивацию к освоению профессии офицера. Следует отметить также, что учащемуся курсанту достаточно

сложно представить современные требования к профессии офицера и соразмерить свои возможности, знания навыки и умения.

Проведенное исследование и выполненная работа убеждают нас в необходимости прохождения следующих этапов при формировании профессиональной направленности курсантов:

1. Выявить мотивы выбора профессии.

2. Расширить знания курсантов о содержании и формах деятельности, о качествах личности, необходимых в профессии офицера.

3. Знакомить курсантов с методами и приемами самосовершенствования через профессиональный самоанализ.

Библиографический список

1. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург, 2002.
2. Леонтьев А.Н. *Деятельность, сознание, личность*. Москва, 1980.
3. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург, 1969.
4. Кан-Калик В.А., Н.Д. Никандров. *Педагогическое творчество*. Москва, 1990.
5. Якунин В.А. *Обучение как процесс управления* Москва, 1988.
6. Кривых С.В., Касиманова Л.А. Изучение влияния социально-культурной среды на личность. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6 (43)6: 179 – 181.
7. Колпаков В.Ю., В.А. Суворов, Шарухин А.П. *Организация процесса воспитания в частях внутренних войск МВД России*. Москва, 2012.
8. Бережнова Л.Н. Формирование навыков профессионального самоанализа у студента. *Армия и общество*. 2014; 4.

References

1. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg, 2002.
2. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost', soznanie, lichnost'*. Moskva, 1980.
3. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. Sankt-Peterburg, 1969.
4. Kan-Kalik V.A., N.D. Nikandrov. *Pedagogicheskoe tvorchestvo*. Moskva, 1990.
5. Yakunin V.A. *Obuchenie kak process upravleniya* Moskva, 1988.
6. Krivyyh S.V., Kasimanova L.A. Izuchenie vliyaniya social'no-kul'turnoj sredy na lichnost'. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6 (43)6: 179 – 181.
7. Kolpakov V.Yu., V.A. Suvorov, Sharuhin A.P. *Organizaciya processa vospitaniya v chastyah vnutrennih vojsk MVD Rossii*. Moskva, 2012.
8. Berezhnova L.N. Formirovanie navykov professional'nogo samoanaliza u studenta. *Armiya i obschestvo*. 2014; 4.

Статья поступила в редакцию 16.03.15

УДК 378.14

Gordienko Ye.A., postgraduate, assistant teacher, Amur State University (Blagoveshchensk, Russia),
E-mail: evgenia5@mail.ru

JUSTIFICATION OF DISCIPLINES' CONTENTS OF CUSTOMS SPECIALISTS' LANGUAGE TRAINING ON THE BASIS OF REGIONALLY-ORIENTED APPROACH. The article is devoted to disciplines' contents of the English and Chinese languages of customs specialists according to the particulars of professional activity region. The purpose of this work is to justify disciplines' contents of customs specialists' language training on the basis of regionally-oriented approach. Within the conducted research the regionally-oriented materials for teaching of didactic contents of disciplines of customs specialists' language training are worked out. It reflects the professional specific of custom affairs language preparation of future customs specialists, the particular features of the region of professional activity and also cultural and national communicative particulars of participants of foreign economic activity of this region.

Key words: didactic contents, discipline of language training, regional particulars, specialist of custom affairs, professional activity.

Е.А. Гордиенко, ассистент каф. иностранных языков Амурского государственного университета, г. Благовещенск,
E-mail: evgenia5@mail.ru

ОБОСНОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИН ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ТАМОЖЕННОГО ДЕЛА НА ОСНОВЕ РЕГИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

В статье рассматривается наполнение содержания дисциплин английского и китайского языков специалистов таможенного дела с учётом особенностей региона профессиональной деятельности. Цель работы – обосновать содержание дисциплин языковой подготовки специалистов таможенного дела на основе регионально-ориентированного подхода. В рамках проведённого исследования было разработано регионально-ориентированное наполнение дидактического содержания дисциплин языковой подготовки будущего специалиста таможенного дела, которое отражает профессиональную специфику таможенного дела, особенности региона профессиональной деятельности, а также культурные и национальные особенности коммуникации участников внешнеэкономической деятельности данного региона.

Ключевые слова: дидактическое содержание, дисциплина языковой подготовки, региональные особенности, специалист таможенного дела, профессиональная деятельность.

Тенденция к регионализации системы профессиональной подготовки специалистов на современном этапе обусловлена необходимостью учитывать региональную специфику содержания высшего профессионального образования, системы инфраструктур, управления и экономики, традиционных технологий и т.п. с целью создать «из совокупности многих разрозненных и неравных по уровню компетентности элементов относительно стабильную образовательную систему, развивающуюся в соответствии с экономической и социально культурной трансформацией России» [1].

Наиболее развёрнутый анализ современного процесса регионализации системы профессиональной подготовки специалистов представлен в работах А.Т. Глазунова и Е.В. Ткаченко, которые предлагают оценивать регионализацию как «учёт региональных особенностей (этнографических, социально экономических, историко-культурных, экологических и т.д.) в содержательной стороне организации деятельности системы образования региона в целом» [2].

Целью данной статьи является рассмотрение региональных особенностей наполнения содержания дисциплин языковой подготовки специалистов таможенного дела.

Цель статьи предусматривает решение следующих задач: проанализировать нормативные документы, регламентирующие организацию профессиональной подготовки в вузе; выявить регионально-ориентированное наполнение дидактического содержания дисциплин иностранного языка; проанализировать эффективность регионально-ориентированного наполнения дидактического содержания дисциплин иностранного языка в процессе профессиональной языковой подготовки.

Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 036401 Таможенное дело включает набор общекультурных и профессиональных компетенций. Владение иностранным языком и способностью применять его в сфере профессиональной деятельности относится к общекультурным компетенциям специалиста таможенного дела, при этом нет четкого уточнения каким именно иностранным языком должен овладеть специалист тамо-

женного дела в процессе профессиональной подготовки в вузе. Это дает вузам возможность учитывать географическое расположение таможен и таможенных постов, а также ориентироваться на языковые особенности участников внешнеэкономической деятельности конкретного региона профессиональной деятельности [3].

Исходя из географического положения Амурской области и таможенных постов, расположенных на её территории, актуальными в изучении являются английский (язык международной коммуникации) и китайский (территориальная близость КНР) языки. Учет региональных особенностей Амурской области находит отражение в наполнении учебного плана вуза дисциплинами профессионально-ориентированного иноязычного общения (Таблица 1).

Основная образовательная программа (ООП) подготовки специалиста таможенного дела предусматривает изучение следующих учебных циклов: гуманитарный, социальный и экономический цикл; математический и естественнонаучный цикл; профессиональный цикл. Каждый учебный цикл имеет базовую (обязательную часть) и вариативную, устанавливаемую вузом. Вариативная часть даёт возможность будущим специалистам таможенного дела получить углубленные знания, умения, навыки и компетенции, необходимые для успешного выполнения будущей профессиональной деятельности, а так же учесть региональные особенности подготовки специалистов таможенного дела. Таким образом, из таблицы 1 мы видим, что дисциплины «Иностранный язык (английский)» и «Деловой английский в таможенном деле» входят в базовую часть гуманитарного, социального и экономического цикла, а дисциплины «Речевая коммуникация на китайском языке», «Китайский язык продвинутого уровня», «Китайский язык профессиональный», «Китайский язык в таможенном деле» и «Второй иностранный язык в таможенном деле» входят в вариативную часть гуманитарного, социального и экономического цикла, что отвечает потребности работодателей Амурской области в специалистах таможенного дела, владеющих двумя иностранными языками (английским и китайским).

Таблица 1

Дисциплины региональной профессионально-ориентированной направленности в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов таможенного дела

Федеральный уровень	Региональный уровень (на примере Амурской области)	Вузовский уровень (дисциплины)	
		Название дисциплины	Часть учебного цикла
Владение иностранным языком на общем и профессиональном уровне	Английский язык (язык международной коммуникации)	«Иностранный язык (английский)»	Б
		«Деловой английский в таможенном деле»	Б
	Китайский язык (территориальная близость КНР)	«Основы китайского языка»	В
		«Речевая коммуникация на китайском языке»	В
		«Китайский язык профессиональный»	В
		«Китайский язык в таможенном деле»	В

Обоснование дидактического содержания дисциплин языковой подготовки будущих специалистов таможенного дела на основе регионально-ориентированного подхода

№	Дисциплина	Раздел	Региональное наполнение
1	«Иностранный язык (английский)» (1 курс)	«Мой регион. Мой родной город»	Обсуждение плюсов и минусов региона, проблемы региона и города. Описание своего родного края, размышление о перспективах его развития.
2	«Иностранный язык (английский)» (2 курс)	«Таможня»	Обсуждение особенностей российской и китайской таможни, таможенных тарифов, налогов и пошлин.
3	«Деловой английский в таможенном деле» (3-4 курс)	«Профессия таможенного инспектора» «История таможенной службы России»	Описание обязанностей и требований к специалисту таможенного дела. Преимущества и недостатки данной профессии. Обсуждение этапов развития таможенной службы России, функций таможенной службы на различных этапах.
4	«Китайский язык профессиональный» (4 курс)	«Прохождение таможни. Оформление таможенной декларации» «Встреча иностранных граждан на таможне»	Знакомство с правилами заполнения таможенной документации. Обсуждение товаров, подлежащих таможенному досмотру, беспошлинных товаров, товаров, запрещенных к провозу, учитывая особенности региона. Обсуждение особенностей речевого и поведенческого этикета во время встречи китайских партнеров на таможне.
5	«Китайский язык в таможенной деятельности» (4 курс)	«Базисные условия поставки (ИНКОТЕРМС). Сроки поставки. Форс-мажор» «Погрузка-разгрузка и транспортировка. Контейнерные перевозки» «Пограничный и таможенный контроль. Уплата таможенной пошлины»	Обсуждение базисных условий поставки (CIF, FOB, DAF и т.п.) и характерных условий поставки для данного региона, сроков поставки, условий поставки и форс-мажорных обстоятельств. Обсуждение различных видов транспортировки товаров в данном регионе. Погрузка товара в порту. Фрахтование судна. Штровка груза. Подготовка транспортной документации. Знакомство с таможенным оформлением груза, заполнением грузовой таможенной декларации, порядком уплаты таможенной пошлины, досмотра и выпуска товара.

В ходе исследования нами было предложено наполнение дидактического содержания дисциплин английского и китайского языков с учетом особенностей региона профессиональной деятельности (таблица 2).

Регионально-ориентированное наполнение дидактического содержания дисциплин английского языка первого и второго курсов направлено на формирование языковой и коммуникативной компетенции, необходимой для осуществления делового профессионального общения. Дидактический материал представлен страноведческой, общенаучной и профессиональной тематикой («Мой регион. Мой родной город» и «Таможня»). При освоении дидактического наполнения раздела «Мой регион. Мой родной город» будущие специалисты таможенного дела читают тексты и дискутируют на тему актуальных вопросов и проблем своего региона, высказывают свою точку зрения о перспективах его развития. Дидактическое наполнение раздела «Таможня» предполагает овладение лексическими единицами общего и терминологического характера (особенности российской и китайской таможни, правила заполнения таможенной документации, таможенного оформления товаров, грузов и транспорта, порядок уплаты таможенной пошлины, досмотр и выпуск товара с учетом региональных особенностей и т.д.).

Освоение регионально-ориентированного наполнения дидактического содержания раздела «Таможня» дисциплины «Иностранный язык (английский)» на втором курсе языковой подготовки значительно облегчает освоение дидактического наполнения разделов «Прохождение таможни. Оформление таможенной декларации» дисциплины «Китайский язык профессиональный» и «Пограничный и таможенный контроль. Уплата таможенной пошлины» дисциплины «Китайский язык в таможенной деятельности» четвертого курса языковой подготовки. К четвертому курсу будущие специалисты таможенного дела уже владеют определенными профессиональными и языковыми (английский язык) знаниями, которые посредством междисциплинарных связей включаются в дидактическое наполнение дисциплин китайского языка и обеспечивают эффективную языковую подготовку.

Регионально-ориентированное наполнение дидактического содержания дисциплин английского и китайского языков третьего и четвертого курсов носит узкопрофильную направленность и предполагает формирование коммуникативной компетенции будущих специалистов таможенного дела. Наполнение дидактического содержания раздела «История таможенной службы России» дисциплины «Деловой английский в таможенном деле» предполагает изучение этапов развития таможенной службы России и ее функций. Неоспорим тот факт, что без исторической подоплеку невозможно изучение ни одной науки, в связи с чем, будущие специалисты таможенного дела овладевают лексико-грамматическими средствами для применения их в коммуникативных ситуациях и при работе с текстами по специальности в процессе самообразования. Раздел «Профессия таможенного инспектора» дисциплины «Деловой английский в таможенном деле» знакомит будущих таможенников с особенностями их профессиональной деятельности и требованиями работодателя данного региона к соискателю, что предполагает овладение навыками самопрезентации на собеседовании, составления резюме и сопроводительного письма, навыками ведения переговоров и др.

Регионально-ориентированное наполнение дидактического содержания дисциплин языковой подготовки учитывает не только профессиональные особенности региона таможенной деятельности, но и культурные и национальные особенности коммуникации участников внешнеэкономической деятельности данного региона (речевой этикет, мимика, жесты, интонация, отличительные черты поведения и т.д.), что необходимо для квалифицированного осуществления профессионально-ориентированного иноязычного общения. Профессиональное общение специалиста таможенного дела и участников внешнеэкономической деятельности осуществляется в рамках государственной структуры – таможни, и четко структурировано ситуацией общения, поэтому вербальные и невербальные средства общения должны иметь сдержанный характер. Не нужно забывать о том, что в процессе коммуникации принимают участие представители разных культур, незнание культурных особенностей об-

щения той или иной страны может стать причиной конфликтной ситуации.

Таким образом, разработанное нами регионально-ориентированное наполнение дидактического содержания дисциплин языковой подготовки будущего специалиста таможенного дела отражает профессиональную специфику таможенного дела, особенности региона профессиональной деятельности, а также

культурные и национальные особенности коммуникации участников внешнеэкономической деятельности данного региона. Регионально-ориентированное наполнение дидактического содержания дисциплин языковой подготовки является неотъемлемым условием формирования готовности будущих специалистов таможенного дела к профессионально-ориентированному иноязычному общению.

Библиографический список

1. Беспарточный Б.Д., Медведев И.Н. Регионализация профессионального образования – веление времени. *Фундаментальные исследования*. 2008; 9: 69-70.
2. Ткаченко Е.В. *Базовое профессиональное образование: проблемы регионализации и развития*. Чебоксары, 2001.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 036401 «Таможенное дело» квалификация (степень) «специалист». *ФГОС-ОЗ*. 2010; 1117, 8 ноября 2010.

References

1. Bespartochnyj B.D., Medvedev I.N. Regionalizaciya professional'nogo obrazovaniya – velenie vremeni. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2008; 9: 69-70.
2. Tkachenko E.V. *Bazovoe professional'noe obrazovanie: problemy regionalizacii i razvitiya*. Cheboksary, 2001.
3. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 036401 «Tamozhennoe delo» kvalifikaciya (stepen') «specialist». *FGOS-OZ*. 2010; 1117, 8 noyabrya 2010.

Статья поступила в редакцию 23.03.15

УДК 371.8:УДК 379.828

Didenko Ye. Yu., teacher, postgraduate, Artistic Director and Ballet Master of dance theater “Pearls of St. Petersburg”, Director of Center of Esthetic Education at Department of Choreographic Art, Saint-Petersburg University of Humanities and Social Sciences (St. Petersburg, Russia), E-mail: elen-didenk@mail.ru

THE USE OF CLASSICAL BALLET HERITAGE AS A BASIS OF DEVELOPMENT OF CHILDREN'S CHOREOGRAPHIC CREATIVITY IN CONDITIONS OF GLOBALIZATION OF MODERN SOCIETY. In the article the researcher studies problems of development of children's choreographic creativity in conditions of globalization of modern society as one of effective remedies of moral and spiritual and esthetic education of younger generation. It is emphasized that this type of children's creativity is a component of spiritual culture of society, the mechanism of transfer and broadcast of the art, esthetic and classical heritage of Russia, which is saved up by professional ballet art. Along with the new tendencies of development of children's choreographic creativity dictated by globalization, the major basis for its development there is use of the classical ballet heritage influencing the state of multi-genres condition, synthesis of dancing forms and the directions when forming repertoire in children's choreographic creativity.

Key words: children's choreographic creativity, ballet art, classical ballet heritage, spiritual culture of society, globalization of modern society.

Е.Ю. Диденко, аспирант, ст. преп., художественный руководитель и балетмейстер театра танца «Жемчужины Петербурга», директор Центра эстетического воспитания при кафедре хореографического искусства Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов, г. Санкт-Петербург, E-mail: DidenkoEU@gup.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЛАССИЧЕСКОГО БАЛЕТНОГО НАСЛЕДИЯ КАК АКТУАЛЬНОЙ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО СОЦИУМА

В статье актуализируются проблемы развития детского хореографического творчества в условиях глобализации современного социума как одного из эффективных средств нравственно-духовного и эстетического воспитания подрастающего поколения. Подчеркивается, что этот вид детского творчества является компонентом духовной культуры общества, механизмом передачи и трансляции художественного, эстетического и классического наследия России, накопленного профессиональным балетным искусством. Наряду с новыми тенденциями развития детского хореографического творчества, продиктованными глобализацией, важнейшей основой для его развития остается использование классического балетного наследия, влияющего на многожанровость, синтез танцевальных форм и направлений при формировании репертуара в детском хореографическом творчестве.

Ключевые слова и словосочетания: детское хореографическое творчество, балетное искусство, классическое балетное наследие, духовная культура общества, глобализация современного социума.

Сегодня в условиях глобализации современного социума и, российского в том числе, особо остро выявляется такая проблема как поиск основы для преодоления трудностей духовного воспитания и нравственного становления подрастающего поколения. Эта проблема по мнению многих современных учёных – педагогов, социологов, культурологов и философов, связана с социальной аномией [1], с нарушением преемственности ценностных установок, с их трансформацией под влиянием глобализации [1 – 3], а также с отсутствием полноценного нравственного

и духовного воспитания, как в образовательных учреждениях, так и в учреждениях культурно-массового досуга, например, на основе творческой мощи всеобщей художественной культуры и ее наследия. Таким образом, в условиях глобализации современного общества особую значимость приобретают процессы интеграции различных культурных сфер, усиление культурной взаимозависимости человечества на основе взаимодействия, расширения международных контактов, проникновения в родную культуру иных культурных ценностей [2].

В контексте всей художественной культуры классическое балетное наследие на сегодняшний день является неотделимой и существенной частью духовной культуры общества. Балетное искусство является совокупностью множества творческих процессов, в результате которых в обобщенные пластические образы вкладывается серьезный философский контекст. В силу высокой степени эмоциональности, отсутствия языкового барьера балетное искусство выступает отличным создателем и воспитателем, который способен за короткий временной период длительности спектакля не только рассказать на языке эмоций гораздо разностороннее и образнее, чем это сделали бы слова, но, и серьезно воздействовать на психическую и интеллектуальную природу человеческих чувств. Поэтому балетное искусство может выступать в роли превосходного воспитателя растущей человеческой души, оказывающего значительное положительное воздействие на внутренний мир и эстетическо-интеллектуальное поле в процессе становления и развития личности.

Сегодняшнюю ситуацию в России, складывающуюся в области нравственно-духовного, а особенно художественно-эстетического воспитания, можно характеризовать как критическую. Это объясняется тем, что в силу различных обстоятельств ни семья, ни школа не реализуют свои функции, позволяющие осуществлять трансляцию общечеловеческих ценностей, как этических, так и эстетических, а без этого процесс жизнотворчества ребенка нельзя назвать полноценным. Детское хореографическое творчество – это сфера, где жизнотворчество юного человека может проявиться в полной мере, потому что здесь реализуются его нравственно-духовные и эстетические потенциалы. В этой сфере основой жизнотворчества является прекрасное – искусство. Актуализация же прекрасного происходит через деятельность различных художественных образовательных учреждений, в том числе детских коллективов, специализирующихся на конкретном виде искусства. Поэтому в настоящий момент хореографическое искусство пользуется популярностью, что подтверждается постоянным ростом детских танцевальных коллективов, увеличением числа их воспитанников.

Детское хореографическое творчество на сегодняшний день является существенным средством нравственно-духовного и эстетического воспитания подрастающего поколения, что очень актуально в современном российском обществе в период его социально-экономического переустройства. Кроме того, оно также является и важным компонентом современной культуры, как механизма передачи и трансляции обширнейшего художественного, эстетического и классического наследия России, накопленного профессиональным балетным искусством.

Современное детское танцевальное творчество развивается в контексте глобализации, поэтому в настоящий период его отличает ряд особенностей, которые заключаются в проявлении новых тенденций. Наряду с новыми тенденциями, связанными с обращением к многожанровости и синтезу танцевальных форм и направлений при формировании репертуара в детском хореографическом творчестве, место в нем классического наследия было и остается важнейшим. Поэтому особенно важно рассмотреть влияние классического балетного наследия на разные направления в детской хореографии, выявляя особенности этого влияния.

Данные обстоятельства требуют более глубокого обращения к теоретическим основам детского хореографического творчества, более внимательного изучения традиций и художественных ценностей классического балетного наследия, выработанных в процессе исторического развития балетного искусства. Анализ и осмысление этого позволит нам выявить и оценить собственные достижения и просчеты, найти верное соотношение традиций и новаций, выработать новые методы и подходы для дальнейшего использования классического балетного наследия в современном детском хореографическом творчестве. При этом, сохраняя непрерывность и преемственность творческой деятельности в её самобытности, неповторимом своеобразии русской классической танцевальной культуры как составляющей всеобщей мировой хореографической культуры.

Таким образом, актуальность выделенной и рассматриваемой нами в данной статье проблемы можно охарактеризовать повышенным интересом в условиях глобализации современного социума к детскому хореографическому творчеству, а также необходимостью выявления перспективных направлений его развития в современных условиях для разных уровней детской аудитории с целью формирования у них танцевальной культуры и ценностной составляющей культуры художественного творчества в целом. И в этом основу должен составлять не только накопленный научно-педагогический опыт развития детского тан-

цевального творчества как отечественный, так и зарубежный, но и особая роль, на наш взгляд, должна отводиться классическому балетному наследию. В данном контексте также отметим, что выделенная нами проблема, является достаточно многогранной и её решение невозможно без её осмысления в контексте изучения существующих по данной тематике работ философско-культурологического и педагогического плана.

Остановимся на их характеристике с целью выявления методологической базы.

Так, например, основу теории и практики российской системы хореографического образования по праву должны составить работы таких современных теоретиков и практиков танцевального искусства, как Л.Д. Блок, В.М. Богданов-Березовский, И.Я. Вершина, Р.В. Захаров, Н.М. Садовская, Ю.Е. Соколовский и др. Существенный вклад в решение эстетических и философских проблем хореографии внесли работы Р. Арнхейм, В.В. Ванслов, А.Л. Волынский, П.М. Карп и др.

Отдельного внимания, на наш взгляд, заслуживают работы в области методики преподавания хореографии Л.С. Андрусенко, Г.Ф. Богданова, А.К. Кульбековой, Е.В. Коноровой, И.Н. Мордовиной, П.А. Пестова, М.В. Судаковой, Т.В. Тарасенко и др. Проблемы организации и творческой деятельности хореографических коллективов нашли свое разностороннее исследование в научных публикациях и методических работах таких исследователей как М.С. Боголюбская, В.Е. Боровик, В.С. Гончарова, Н.В. Кипрушева, И.Н. Мордовина, Л.Я. Николаева, А.Ф. Родин, С.Н. Темлянцева и др.

Проблематика реализации педагогического потенциала социально-культурной практики детского хореографического творчества раскрыта в работах культурологов: М.А. Ариарского, Г.М. Бирженюка, В.В. Гладких, М.И. Долженковой, А.Д. Жаркова, В.И. Курбатова, А.В. Соколова, Ю.А. Стрельцова, В.Е. Триодина Н.Н. Ярошенко и др.

В условиях глобализации и взаимопроникновения национальных культур работы в области искусства танца Л. Блок, Ф. Лопухова, В. Красовской, Ю. Бахрушина, В. Ванслова, М. Фокина, К. Голейзовского, А. Мессерера, В. Гаевского, И. Моисеева, Ю. Чурко, А. Кириллова, И. Герасимовой и др. сегодня представляют собой базис для развития танцевального искусства, в том числе и детской хореографии.

Проблемы детского самостоятельного хореографического творчества, различные его аспекты, например, влияющие на духовно-нравственное развитие и эстетическое воспитание подрастающего поколения, а также основы танцевальной культуры, имеющие до сих пор определенную методическую ценность и актуальность, описаны М.С. Боголюбовой [4] и Л.В. Богомоловой [5]. В данном контексте отметим также, что обобщение большого практического опыта педагогов-хореографов по обучению детей танцу (от начала 50-х годов) было предложено Е.В. Коноровой [6] в работе «Эстетическое воспитание средствами хореографического искусства». В этой работе автором было подробно изложено содержание занятий по танцу со школьниками самых разных возрастов, включая вопросы по учебно-тренировочной работе и репертуару, методические приемы, обусловленные спецификой этого вида творчества, организационные формы работы по танцу. Характеристика исторических этапов развития детского хореографического творчества, представляющие интерес сегодня, несмотря на свою давность издания, были даны В.В. Окуновой [7] в книге «Русские народные хороводы и танцы». В этой работе были описаны результаты впервые проведенной в середине 40-х годов научно-исследовательской работы по изучению русского народного танца в детском хореографическом коллективе, в ходе которой была найдена система обучения и воспитания средствами русского народного танца.

Особый интерес, на наш взгляд, представляют и работы практика и теоретика в области детской хореографии Ю.И. Громова [8], относящиеся к 60-м годам прошлого столетия, в которых с точки зрения формирования детского репертуара, обновления его тем и содержания, усложнения танцевального языка, поиска новых выразительных средств в создании сценических образов детьми. При этом автор впервые акцентировал внимание на личности руководителя детского коллектива, указывал его роль и формулировал педагогические и воспитательные цели и задачи в работе с детьми.

В работах крупнейших исследователей XX века, таких, как Ф.В. Лопухов, К.Я. Голейзовский, Ю.А. Бахрушин, В.М. Красовская, Т.А. Устинова и др., освещается история возникновения и развития танцевальных движений, их выразительной природы. Также Ф.В. Лопуховым, П.М. Карпом, В.В. Вансловым

были предприняты попытки анализа языка танца, его смысловой наполненности. Здесь же заметим, что в 1988 г. впервые было выполнено диссертационное исследование А.П. Кирилловым, посвященное идеям о содержательности танцевальных движений. А позже в 2004 г. этим же автором была издана монография «Язык танца», которая посвящена разработке основ теоретического учения о языковой природе танцевального творчества [9].

Таким образом, все сказанное здесь нами в кратком обзоре существующей научно-методической литературы, позволяет сделать вывод об актуальности сформулированной нами проблемы. Кроме этого, перечень и содержание некоторых указанных выше работ, на наш взгляд, целесообразно использовать в качестве методологической базы для исследования проблемы использования классического балетного искусства и его насле-

дия как актуальной основы для развития современного детского хореографического творчества в России в условиях глобализации. При этом важно уделять внимание и изучению традиций и художественных ценностей хореографического наследия, и рассматривать их воздействие на развитие духовно-нравственной и эстетической составляющих культуры личности подрастающего поколения.

В заключение отметим, что основные идеи данной статьи сформулированы и используются в рамках проводимого Е.Ю. Диденко диссертационного исследования на кафедре хореографического искусства в Санкт-Петербургском Гуманитарном университете профсоюзов. Кроме того апробируются автором на уровне образовательной и воспитательной практики Центра эстетического воспитания в рамках деятельности театра танца «Жемчужины Петербурга».

Библиографический список

1. Баева Л.В. Ценности молодежи в глобализирующем обществе. *Философия образования*. 2005; 1: 55 – 59.
2. Рыжова Н.И., Ставцева О.И. Ценности и смыслы в эпоху глобализации. *Вопросы культурологии*. 2013; 12: 6 – 12.
3. Рыжова Н.И., Ефимова Е.П., Зинкевич Н.А. Творческое наследие академика Д.С. Лихачева как основа духовно-нравственного развития современных школьников. *Современные проблемы науки и образования*. 2013; 5; Available at: <http://www.science-education.ru/111-10379>.
4. Боголюбская М.С. *Музыкально-хореографическое искусство в системе эстетического и нравственного воспитания*. Москва: ВНМЦ НТ и КПр, 1986.
5. Богомолова Л.В. *Основы танцевальной культуры*. Москва, 1993.
6. Конорова Е.В. *Эстетическое воспитание средствами хореографического искусства*. Москва: АПН РСФСР, 1953.
7. Окунева В.В. *Русские народные хоры и танцы*. Москва: АПН РСФСР, 1948.
8. Громов Ю.И. Работа педагога-балетмейстера в детском хореографическом коллективе. Основы подготовки специалистов-хореографов. *Хореографическая педагогика*. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУП, 2006.
9. Кириллов А.П. *Язык танца*: монография. Москва: Изд-во МГУКИ, 2004.

References

1. Baeva L.V. Cennosti molodezhi v globaliziruyuschem obschestve. *Filosofiya obrazovaniya*. 2005; 1: 55 – 59.
2. Ryzhova N.I., Stavceva O.I. Cennosti i smysly v `epohu globalizacii. *Voprosy kul'turologii*. 2013; 12: 6 – 12.
3. Ryzhova N.I., Efimova E.P., Zinkevich N.A. Tvorcheskoe nasledie akademika D.S. Lihacheva kak osnova duhovno-nravstvennogo razvitiya sovremennykh shkol'nikov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013; 5; Available at: <http://www.science-education.ru/111-10379>.
4. Bogolyubskaya M.S. *Muzykal'no-horeograficheskoe iskusstvo v sisteme `esteticheskogo i npravstvennogo vospitaniya*. Moskva: VNMC NT i KPR, 1986.
5. Bogomolova L.B. *Osnovy tanceval'noj kul'tury*. Moskva, 1993.
6. Konorova E.V. *Esteticheskoe vospitanie sredstvami horeograficheskogo iskusstva*. Moskva: APN RSFSR, 1953.
7. Okuneva V.V. *Russkie narodnye horovody i tancy*. Moskva: APN RSFSR, 1948.
8. Gromov Yu.I. Rabota pedagoga-baletmejestera v detskom horeograficheskom kollektive. *Osnovy podgotovki specialistov-horeografov. Horeograficheskaya pedagogika*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGUP, 2006.
9. Kirillov A.P. *Yazyk tanca*: monografiya. Moskva: Izd-vo MGUKI, 2004.

Статья поступила в редакцию 31.03.15

УДК 37.01

Egorova Yu.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Branch of Kazan (Volga Region) Federal University (Chistopol, Russia), E-mail: yulija_egorova@mail.ru*

METACOMPETENCE GOAL-SETTING THE STUDENT OF HIGH SCHOOL AS THE SUBJECT OF ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF "PERSONALITY-SOCIETY": BASICS, STRUCTURE, CONTENTS. The article presents the analysis of the basics, structure and contents of the student's high school metacompetence goal-setting as a subject of activity in the system "personality-society". Metacompetence goal-setting is understood as an ability and willingness of university students to goal-setting in the spheres of external (interpersonal) and internal (intrapersonal) activity. It is represented in the unity of instructional, personal, sociocommunicative, professional and self-creation goal-setting competencies. Each competency of goal-setting includes in its composition the competence consisting of cognitive, personality and activity components. "Amplifiers" of metacompetence in goal-setting is a positive sense of purpose, culture, experience of goal-setting, the ability to harmonize their goals and objectives with the goals and objectives of others.

Key words: student of high school, activities, personality-society system, external-internal, goal-setting, goal-setting metacompetence, instructional goal-setting competence, personal goal-setting competence, sociocommunicative goal-setting competence, professional goal-setting competence, self-creation goal-setting competence.

Ю.А. Егорова, канд. пед. наук, доц. филиала Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Чистополь, E-mail: yulija_egorova@mail.ru

МЕТАКОМПЕТЕНТНОСТЬ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ СТУДЕНТА ВУЗА КАК СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ «ЛИЧНОСТЬ-СОЦИУМ»: СУТЬ, СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ

В статье осуществлен анализ сути, структуры и содержания метакомпетентности целеполагания студента вуза как субъекта деятельности в системе «личность-социум». Метакомпетентность целеполагания – это способность и готовность студента вуза к целеполаганию в сферах внешней (межличностной) и внутренней (внутриличностной) деятельности. Она

представлена единством компетентностей учебного, личностного, социокоммуникативного, профессионального и самосозидательного целеполагания. Каждая компетентность целеполагания включает в свой состав компетенции, состоящие из когнитивного, личностного и деятельностного компонентов. «Усилителями» метакомпетентности целеполагания являются позитивная целеустремленность, культура, опыт целеполагания, способность к согласованию собственных целей и задач с целями и задачами других людей.

Ключевые слова: студент вуза, деятельность, система «личность-социум», внешнее-внутреннее, целеполагание, метакомпетентность целеполагания, компетентность учебного целеполагания, компетентность личностного целеполагания, компетентность социокоммуникативного целеполагания, компетентность профессионального целеполагания, компетентность самосозидательного целеполагания.

Студент вуза – единство индивидуального и социального; интеллектуальное, социокультурное и профессиональное будущее страны; интеллектуальный, духовный и трудовой капитал России; стратегический ресурс развития современного общества.

В силу своего возраста, студент вуза устремлен в будущее, находится в стадии самоопределения, интеллектуального, личностного, социокоммуникативного и профессионального становления и развития.

Студент вуза является субъектом деятельности: учебной, индивидуально-личностной, социокоммуникативной, профессиональной, самосозидательной (таблица 1).

Выделенные виды деятельности студента вуза в системе «личность-социум» можно отнести к двум сферам: внешней и внутренней.

Внешняя (межличностная) деятельность студента вуза ориентирована на взаимодействие с другими людьми и включает учебную, индивидуально-личностную, социокоммуникативную и профессионально-ориентированную (трудовую).

Внутренняя (внутриличностная) деятельность студента вуза ориентирована на самосозидание и самосовершенствование и включает интеллектуальное, личностное, социокоммуникативное и профессиональное саморазвитие.

Таким образом, студент является субъектом внешней и внутренней деятельности.

На основе учета их взаимосвязи и взаимообусловленности и в результате синтеза их направлений, выделены четыре (двусоставные) сферы деятельности студента вуза:

1) **учебная:** деятельность в учебно-познавательной (исследовательской) сфере и в сфере интеллектуального саморазвития;

2) **личностная:** деятельность в индивидуально-личностной сфере и в сфере личностного саморазвития;

3) **социокоммуникативная:** деятельность в социокоммуникативной сфере и в сфере социокоммуникативного саморазвития;

4) **профессиональная:** деятельность в профессиональной сфере и в сфере профессионального саморазвития.

Представим модель студента вуза как субъекта деятельности в системе «личность-социум» (таблица 2).

Субъектно-акмеологическим фактором успешности деятельности студента вуза в системе «личность-социум» является **целеполагание**, суть которого заключается в определении ее целей и задач.

Г.С. Абрамова отмечает, что в умении ставить цель проявляется способность человека к организации, структурированию как внешнего, так и внутреннего пространства, это способность делать их своими, управлять ими. Это не только искусство владения вещами, это еще и навык организации пространства своей жизни [1, с. 590].

Представим направления целеполагания студента вуза и их содержание (таблица 3).

Четыре вида целеполагания (учебное, личностное, социокоммуникативное, профессиональное) относятся к **внешней** деятельности студента вуза, один – (самосозидательное) – к **внутренней**. Самосозидательное целеполагание является «сквозным» для других видов целеполагания. С учетом их взаимосвязи и в результате их синтеза выделены четыре (двусоставные) сферы целеполагания студента вуза:

1) **учебное:** целеполагание в учебно-познавательной и учебно-исследовательской сфере и в сфере интеллектуального саморазвития;

Таблица 1

Многомерная модель студента вуза как субъекта деятельности

Виды деятельности	Содержание деятельности
Учебная деятельность	Учебно-познавательная (исследовательская)
Индивидуально-личностная деятельность	Семья, дружба, любовь, досуг
Социокоммуникативная деятельность	Совместная деятельность, общение
Профессиональная деятельность	Трудовая деятельность, временная занятость
Самосозидательная деятельность	Самосовершенствование, саморазвитие

Таблица 2

Бинарно-тетрадная модель студента вуза как субъекта деятельности в системе «личность-социум»

Вид деятельности	Подвиды деятельности студента вуза	
	Во внутреннем плане	Во внешнем плане
1 Учебная деятельность	Интеллектуальное саморазвитие	Учебно-познавательная (исследовательская) деятельность
2 Личностная деятельность	Личностное саморазвитие	Индивидуально-личностная деятельность
3 Социокоммуникативная деятельность	Социокоммуникативное саморазвитие	Социокоммуникативная деятельность
4 Профессиональная деятельность	Профессиональное саморазвитие	Профессиональная деятельность

Таблица 3

Многомерная модель целеполагания студента вуза

Виды целеполагания	Содержание целеполагания
Учебное целеполагание	Определение целей и задач учебной деятельности
Личностное целеполагание	Определение целей и задач индивидуально-личностной деятельности
Социокоммуникативное целеполагание	Определение целей и задач социокоммуникативной деятельности
Профессиональное целеполагание	Определение целей и задач профессиональной деятельности
Самосозидательное целеполагание	Определение целей и задач саморазвития

2) *личностное*: целеполагание в индивидуально-личностной сфере и в сфере личностного саморазвития;

3) *социокоммуникативное*: целеполагание в социокоммуникативной сфере и в сфере социокоммуникативного саморазвития;

4) *профессиональное*: целеполагание в профессиональной сфере и в сфере профессионального саморазвития.

Представим модель целеполагания студента вуза как субъекта деятельности в системе «личность-социум» (таблица 4).

Способность и готовность к целеполаганию студента вуза

можно определить как **метакомпетентность целеполагания**, представленную единством компетентностей учебного, личностного, социокоммуникативного, профессионального и самосозидательного целеполагания (таблица 5). В энциклопедическом словаре категория «мета» (от греч. Meta – вслед, между, за, после, через) обозначает: 1) уровень описания какого-нибудь объекта или системы (как правило, также описания), высшего по отношению к предыдущему описанию; «описание описания»; 2) выход за пределы чего-либо. Мета – то, что является общим, включает в себя составные части.

Таблица 4

Бинарно-тетрадная модель целеполагания студента вуза как субъекта деятельности в системе «личность-социум»

Вид целеполагания		Подвиды целеполагания студента вуза	
		Во внутреннем плане	Во внешнем плане
1	Учебное целеполагание	Целеполагание в сфере интеллектуального саморазвития	Целеполагание в сфере учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности
2	Личностное целеполагание	Целеполагание в сфере личностного саморазвития	Целеполагание в сфере индивидуально-личностной деятельности
3	Социокоммуникативное целеполагание	Целеполагание в сфере социокоммуникативного саморазвития	Целеполагание в сфере социокоммуникативной деятельности
4	Профессиональное целеполагание	Целеполагание в сфере профессионального саморазвития	Целеполагание в сфере профессиональной деятельности

Таблица 5

Многомерная модель метакомпетентности целеполагания студента вуза

Компетентности целеполагания	Содержание компетентности целеполагания
Компетентность учебного целеполагания	Способность и готовность к целеполаганию в учебной деятельности
Компетентность личностного целеполагания	Способность и готовность к целеполаганию в индивидуально-личностной деятельности
Компетентность социокоммуникативного целеполагания	Способность и готовность к целеполаганию в социокоммуникативной деятельности
Компетентность профессионального целеполагания	Способность и готовность к целеполаганию в профессиональной деятельности
Компетентность самосозидательного целеполагания	Способность и готовность к целеполаганию в самосозидательной деятельности

На основе отнесения к внешнему и внутреннему, в структуре метакомпетентности целеполагания можно выделить *четыре компетентности целеполагания, в каждую из которых вошли две компетенции целеполагания:*

1) компетентность учебного целеполагания как синтез компетенции целеполагания в сфере учебной деятельности и компетенции целеполагания в сфере интеллектуального саморазвития;

2) компетентность личностного целеполагания как синтез компетенции целеполагания в сфере индивидуально-личностной деятельности и компетенции целеполагания в сфере личностного саморазвития;

3) компетентность социокоммуникативного целеполагания как синтез компетенции целеполагания в сфере социокоммуникативной деятельности и компетенции целеполагания в сфере социокоммуникативного саморазвития;

4) компетентность профессионального целеполагания как синтез компетенции целеполагания в сфере профессиональной деятельности и компетенции целеполагания в сфере профессионального саморазвития.

Всего *восемь компетенций целеполагания* (четыре – во *внешней* и четыре – во *внутренней* деятельности):

1. *Перечень компетенций целеполагания во внешней деятельности студента:*

- компетенция целеполагания в сфере учебной деятельности;

- компетенция целеполагания в сфере индивидуально-личностной деятельности;

- компетенция целеполагания в сфере социокоммуникативной деятельности;

2. *Перечень компетенций целеполагания во внутренней деятельности студента:*

- компетенция целеполагания в сфере интеллектуального саморазвития;

- компетенция целеполагания в сфере личностного саморазвития;

- компетенция целеполагания в сфере социокоммуникативного саморазвития;

- компетенция целеполагания в сфере профессионального саморазвития.

Представим модель метакомпетентности целеполагания студента вуза как субъекта деятельности в системе «личность-социум» (таблица 6).

Структура каждой компетенции целеполагания трехмерная: включает когнитивный, личностный и деятельностный компоненты: *когнитивный* связан с пониманием сути целеполагания и особенностей его осуществления в сфере деятельности; *личностный* – с осознанием его значимости для успешной деятельности; *деятельностный* – с умением определять цели и задачи деятельности, владением технологией целеполагания.

Представим модель метакомпетентности целеполагания студента вуза, в которой содержательно описана структура каждой компетенции (таблица 7).

Таблица 6

Бинарно-тетрадная модель метакомпетентности целеполагания студента вуза как субъекта деятельности в системе «личность-социум»

Вид компетентности целеполагания		Виды компетенций целеполагания	
		Во внутренней деятельности	Во внешней деятельности
1	Компетентность учебного целеполагания	Компетенция целеполагания в сфере интеллектуального саморазвития	Компетенция целеполагания в сфере учебной деятельности
2	Компетентность личностного целеполагания	Компетенция целеполагания в сфере личностного саморазвития	Компетенция целеполагания в сфере индивидуально-личностной деятельности
3	Компетентность социокоммуникативного целеполагания	Компетенция целеполагания в сфере социокоммуникативного саморазвития	Компетенция целеполагания в сфере социокоммуникативной деятельности
4	Компетентность профессионального целеполагания	Компетенция целеполагания в сфере профессионального саморазвития	Компетенция целеполагания в сфере профессиональной деятельности

Таблица 7

Бинарно-тетрадная модель метакомпетентности целеполагания студента вуза как субъекта деятельности в системе «личность-социум» (в содержательном разрезе)

Виды компетенций целеполагания	Компоненты структуры компетенции целеполагания		
	Когнитивный	Личностный	Деятельностный
Компетентность учебного целеполагания			
Компетенция целеполагания в сфере учебной деятельности	Понимает суть целеполагания и особенности его осуществления в учебной деятельности	Осознает значимость целеполагания для успешной учебной деятельности	Умеет определять цели и задачи учебной деятельности
Компетенция целеполагания в сфере интеллектуального саморазвития	Понимает суть целеполагания и особенности его осуществления в сфере интеллектуального саморазвития	Осознает значимость целеполагания для успешного интеллектуального саморазвития	Умеет определять цели и задачи интеллектуального саморазвития
Компетентность личностного целеполагания			
Компетенция целеполагания в сфере индивидуально-личностной деятельности	Понимает суть целеполагания и особенности его осуществления в сфере индивидуально-личностной деятельности	Осознает значимость целеполагания для успешной индивидуально-личностной деятельности	Умеет определять цели и задачи индивидуально-личностной деятельности

Компетенция целеполагания в сфере личного саморазвития	Понимает суть целеполагания и особенности его осуществления в сфере личного саморазвития	Осознает значимость целеполагания для успешного личного саморазвития	Умеет определять цели и задачи личного саморазвития
Компетентность социокоммуникативного целеполагания			
Компетенция целеполагания в сфере социокоммуникативной деятельности	Понимает суть целеполагания и особенности его осуществления в сфере социокоммуникативной деятельности	Осознает значимость целеполагания для успешной социокоммуникативной деятельности	Умеет определять цели и задачи социокоммуникативной деятельности
Компетенция целеполагания в сфере социокоммуникативного саморазвития	Понимает суть целеполагания и особенности его осуществления в сфере социокоммуникативного саморазвития	Осознает значимость целеполагания для успешного социокоммуникативного саморазвития	Умеет определять цели и задачи социокоммуникативного саморазвития
Компетентность профессионального целеполагания			
Компетенция целеполагания в сфере профессиональной деятельности	Понимает суть целеполагания и особенности его осуществления в сфере профессиональной деятельности	Осознает значимость целеполагания для успешной профессиональной деятельности	Умеет определять цели и задачи профессиональной деятельности
Компетенция целеполагания в сфере профессионального саморазвития	Понимает суть целеполагания и особенности его осуществления в сфере профессионального саморазвития	Осознает значимость целеполагания для успешного профессионального саморазвития	Умеет определять цели и задачи профессионального саморазвития

Таблица 8

Соотношение компетентностей целеполагания с другими компетентностями

Компетентности целеполагания	Другие компетентности студента
Компетентность учебного целеполагания	Учебная (учебно-познавательная) компетентность
Компетентность личного целеполагания	Личностная компетентность
Компетентность социокоммуникативного целеполагания	Коммуникативная компетентность
Компетентность профессионального целеполагания	Профессиональная компетентность
Компетентность самосозидательного целеполагания	Самосозидательная компетентность

Таким образом, студент обладает метакомпетентностью целеполагания, если он владеет всеми рассмотренными компетентностями целеполагания.

Соотнесем компетентности целеполагания с другими компетентностями студента вуза (таблица 8).

Суть других компетентностей студента учеными определена следующим образом:

- **учебная компетентность** – способность и готовность к осуществлению учебной деятельности; интегральная способность студента лично-мотивированно осуществлять эффективную учебную деятельность, основанную на совокупности общеучебных умений и умения, рефлегируя свою деятельность, принимать адекватные решения [2];

- **учебно-познавательная компетентность** – сложная структура, компонентами которой являются различные компетенции учащегося в сфере познавательной деятельности (методологическая, организационная, информационная, исследовательская, рефлексивно-оценочная, социокультурная), включающая в себя знание субъектом приемов, способов и методов учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности, умение, навыки и опыт их применения в условиях реального учебного процесса для достижения определенных познавательных целей, а также способность и готовность субъекта к их применению в своей учебной и профессиональной деятельности и дальнейшем их совершенствованию [3];

- **личностная компетентность** – владение способами личного самовыражения и самореализации, управления временем, организации собственной жизни и деятельности, выбора правильной жизненной линии, определения жизненных перспектив;

- **коммуникативная компетентность** – способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми; определенный уровень владения коммуникативными умениями, обеспечивающими личности комфортное взаимодействие с окружающими; совокупность умений и навыков в области вербальных и невербальных средств общения и законов межличностного взаимодействия, которые способствуют осуществлению эффективного общения [4];

- **профессиональная компетентность** – владение профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне [5]; профессиональная способность человека как подготовленность к решению профессиональных задач;

- **самосозидательная компетентность** – способность к позитивному развитию самого себя, к преодолению негативных свойств личностной структуры, к постоянной работе над собой, к наполнению своего внутреннего мира духовным содержанием.

«Усилителями» метакомпетентности целеполагания являются позитивная целеустремленность, культура, опыт целеполагания, способность к согласованию собственных целей и задач с целями и задачами других людей. Их анализу посвящена другая статья.

Формирование метакомпетентности целеполагания у студентов вуза возможно на основе применения технологии, сочетающей распределенное и концентрированное обучение целеполаганию. Преподаватель должен обладать метакомпетентностью целеполагания и уметь

организовать процесс обучения целеполаганию в двух режимах, используя для этого возможности (потенциал) учебно-воспитательного процесса. Необходимым условием достижения успеха в этом направлении является саморазвитие [6].

Библиографический список

1. Абрамова Г.С. *Возрастная психология*. Москва, 2003.
2. Клейман Э.И. *Становление учебной компетентности студента в условиях дистанционного образования*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Пермь, 2007.
3. Хорешман В.С. Этапы развития учебно-познавательной компетентности студентов. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; 2. Available at: www.science-education.ru/116-12542
4. Кузьмина Е.М. *Формирование коммуникативной компетентности студентов вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2006.
5. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва, 1996.
6. Егорова Ю.А. Направления целеполагания студента вуза в сфере саморазвития. *Молодой учёный*. 2015; 5 (85).

References

1. Abramova G.S. *Vozrastnaya psikhologiya*. Moskva, 2003.
2. Klejman E.I. *Stanovlenie uchebnoj kompetentnosti studenta v usloviyah distancionnogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Perm', 2007.
3. Horeshman V.S. 'Etapy razvitiya uchebno-poznavatel'noj kompetentnosti studentov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; 2. Available at: www.science-education.ru/116-12542
4. Kuz'mina E.M. *Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti studentov vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2006.
5. Markova A.K. *Psikhologiya professionalizma*. Moskva, 1996.
6. Egorova Yu.A. Napravleniya celepolaganiya studenta vuza v sfere samorazvitiya. *Molodoy uchenyj*. 2015; 5 (85).

Статья поступила в редакцию 29.03.15

УДК 796.015.1

Kadetova N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Southern Federal University (Taganrog, Russia),
E-mail: natuliks@rambler.ru

Pasikova M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Southern Federal University (Taganrog, Russia),
E-mail: mariazueva@yandex.ru

THE PROBLEM IN MANAGEMENT TRAINING PROCESS IN SPORTS (WITH REFERENCE TO BADMINTON). This article deals with the problem of planning special training in badminton, based on accounting structure of this game. First of all, the authors give generalized description of management training process in sports. The article provides an analysis of the views of research specialists on this issue mainly in the field of sports such as basketball, tennis. The authors concludes that in order to achieve good results in the competitive activities of athletes in team sports and badminton in particular, it is necessary to build an optimal activity model athlete. The authors give a generalized description of components of the gaming action of badminton, identifies and describes the characteristic features and quality. The obtained data allows coaches and athletes to come from different points of view to the issue of improving sportsmanship. Such view will be interesting not only to specialists in the field of badminton, but in the other team sports, too.

Key words: badminton, optimal activity model athlete, management training process.

N.V. Кадетова, канд. пед. наук, доц. Южного федерального университета, г. Таганрог, E-mail: natuliks@rambler.ru

M.V. Пасикова, канд. пед. наук, доц. Южного федерального университета, г. Таганрог, E-mail: mariazueva@yandex.ru

ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ ТРЕНИРОВОЧНЫМ ПРОЦЕССОМ В СПОРТИВНЫХ ИГРАХ (НА ПРИМЕРЕ ИГРЫ В БАДМИНТОН)

В данной статье раскрывается проблема планирования специальной подготовки бадминтонистов на основе учёта структуры игры в бадминтон. Прежде всего, авторы дают обобщённую характеристику управления тренировочным процессом в спортивных играх. В статье приведён анализ взглядов исследований специалистов по данному вопросу в основном в области таких спортивных игр, как баскетбол, теннис. Авторы приходят к выводу, что для достижения высоких результатов в соревновательной деятельности спортсменов в игровых видах спорта и в бадминтоне в частности необходимо построение оптимальной модели деятельности спортсмена. Авторы дают обобщённую характеристику компонентов игрового действия бадминтониста, выделяет и описывает характерные их особенности и качества. Полученные данные дают возможность тренерам и спортсменам подойти с иных позиций к вопросу совершенствования спортивного мастерства.

Ключевые слова: компоненты игрового действия бадминтониста, бадминтон, специальная подготовка, оптимальная модель деятельности.

Подготовка бадминтонистов – сложный многолетний целенаправленный процесс. Учитывая популяризацию этого вида спорта и темп его развития в нашей стране, проблема управлением тренировочным процессом в бадминтоне достаточно актуальна. Чтобы спортсмен показал высокий результат на соревнованиях, необходимо составить план развития

тренированности. Очень редки случаи в практике спорта высших достижений, когда тренированность спортсменов развивается от этапа к этапу в полном соответствии с планом. Наблюдаются в большинстве случаев те или иные отклонения от ожидаемого на каждом этапе уровня подготовки. Для того чтобы выявить эти отклонения, в учебно-тренировочном про-

цессе применяют систему контроля тренированности с помощью ряда тестов.

Проведём краткий анализ работ специалистов в этой области. Итак, основываясь на схеме, предложенной Н.Г. Озолиным, тренировочный процесс можно рассматривать как управление состоянием спортсмена с целью достижения наилучших результатов.

Рассмотрим кратко ступени управления тренировочным процессом.

Первая стадия – сбор информации, которая включает в себя:

- информацию об уровне физической подготовленности;
- информацию о техническом мастерстве;
- информацию о соревновательной и тренировочной нагрузке;
- информацию о психологическом состоянии.

Вторая стадия – анализ полученной информации, который включает в себя:

- сопоставление состояний спортсмена в соревновательном и тренировочном моментах;
- выбор круга тестов;
- подбор специальных упражнений и тактических связей.

Третья стадия – планирование учебно-тренировочного процесса.

Планирование есть всегда, но оно эффективно лишь тогда, когда вначале есть первая и вторая стадии, то есть данные своих спортсменов (воспитанников).

В последнее время в спортивных играх широкое распространение получает идея о том, что при решении задач технической подготовки основным требованием является приведение условий тренировки, в которых осуществляется техническое совершенствование, в полное соответствие с условиями и режимом двигательной деятельности спортсмена в соревновательной обстановке [1].

К сожалению, в спортивных играх вообще и в бадминтоне, в частности, такое соответствие не всегда есть, и свидетельством тому являются достаточно многочисленные высказывания тренеров и теоретиков спортивных игр по этому вопросу. Так, например В.М. Корягин, показал на примере баскетбола, что интенсивность игры выше интенсивности тренировочного процесса, и поэтому возрастает количество ошибок при выполнении игровых приемов в соревновательной деятельности.

Л.П. Федоров высказывал предположение о том, что «в тренировке часто отсутствуют факторы психической напряженности, недостаточна интенсивность игровых действий, редко встречаются ситуации, в которых приходится решать сразу несколько задач» [2]. Причина ошибок некоторыми авторами объясняется тем фактором, что многократное повторение технических элементов в процессе их совершенствования осуществляется не на больших, а на средних скоростях. Навык «средних» скоростей в соревновательном моменте легко разрушается.

Касаясь вопроса оптимизации тренировочного процесса по информации о физическом состоянии игрока, необходимо отметить работы нескольких авторов. Это Л.В. Костилова, которая использовала информацию о ЧСС баскетболистов для управления интенсивностью тренировки. А также А.А. Рысс, планировавшая нагрузку в баскетболе таким образом, чтобы «характер тренировки по физической подготовке приблизить к режиму соревновательной нагрузки» [3]. Л.В. Костилова в своих исследованиях показала, что «совершенствование техники в баскетболе целесообразно проводить на занятиях небольших по объему, но высоких по интенсивности» [4]. В работах Ю.В. Верхошанского подчёркивается, что распределение нагрузок в тренировке спортсменов-игроков высокого класса необходимо строить таким образом, чтобы была возможность отдельно учитывать время на различные виды подготовки (физическую, техническую, тактическую) и на этой основе планировать годовую нагрузку.

Как видно, данные о некоторых сторонах процесса управления спортивной тренировкой в играх излагаются кратко и нередко противоречиво. И главной причиной, на наш взгляд, является отсутствие широкого обобщения практического опыта тренеров.

Учитывая все вышесказанное, целесообразно коснуться проблемы планирования специальной подготовки бадминтонистов на основе учета структуры игры в бадминтон, поскольку современная игра в бадминтон предъявляет высокие требования к всесторонней подготовке спортсмена.

Для решения этой важной проблемы необходимо точно представлять, из каких элементов состоят игровые действия

бадминтониста, какими качествами необходимо обладать для своевременного отражения волана из любой части площадки, а также уметь определить компоненты, вызывающие ошибки у игроков.

Анализ видеозаписей выступления сильнейших иностранных и отечественных бадминтонистов, а также регистрация игровой деятельности и рекомендации исследований легли в основу построения оптимальной модели деятельности бадминтонистов. Сопоставление модели с игровой деятельностью бадминтонистов выявило характерные ошибки и причины, их вызывающие.

Таким образом, проанализировав исследования в области планирования тренировочного процесса в спортивных играх, была разработана методика планирования специальной подготовки спортсменов-бадминтонистов, учитывая специфику игры в бадминтон.

Любое игровое действие бадминтониста (кроме подачи) состоит из следующих компонентов:

- время принятия решения;
- выполнение старта (начало движения);
- передвижение к волану с выполнением замаха;
- ударное движение;
- выход в оптимальную позицию после удара.

В свою очередь, эффективное выполнение каждого компонента зависит от целого ряда специальных качеств:

- время принятия решения – свойства внимания, прогнозирования.
- выполнения старта – простая реакция, правильность исходного положения, техника выполнения, взрывная сила мышц ног.

• передвижение к волану с выполнением замаха – техника выполнения, частота движения ног, гибкость тазобедренного и поясничного отделов позвоночника игрока.

• ударное движение – техника выполнения, взрывные качества прямых и косых мышц туловища, гибкость грудного и поясничного отделов позвоночника, быстрота движения звеньев руки, умение управлять движением.

• послеударный выход в оптимальную позицию – амортизационный потенциал мышц ног.

Практика показала, что наибольшее количество ошибок (65%) связано с длительным временем принятия решения.

Отсутствие правильного исходного положения и техники старта приводит к низкому приему волана в зоне сетки.

Нерациональная техника передвижения, заключающаяся в применении широких шагов и не использование инерции, приводит к быстрому утомлению и возникновению ошибок в зоне задней линии бадминтонного корта.

Недостаточная гибкость в грудном и поясничном отделе позвоночника, низкая подвижность в плечевых суставах не позволяет достичь совершенной техники ударов в бадминтоне.

Слабо развитый взрывной потенциал мышц туловища делает нападающий удар малоэффективным.

Резкие стопорящие движения после выполнения ударов в зоне задней линии корта не позволяют быстро готовиться к ответным ударам. В связи с потерей ориентации возникает 25% ошибок.

Перечисленные характерные ошибки зависят от уровня развития определённых качеств, определяющих эффективность выполнения игровых действий в целом.

Для устранения перечисленных недостатков было рассмотрено, из каких качеств состоят компоненты игрового действия и определена методика обучения, позволяющая устранить недостатки.

Время принятия решения – основной компонент бадминтониста. Игрок, заранее умеющий предугадывать направление волана, имеет явное преимущество над соперником при прочих равных условиях. Если же бадминтонист из-за невнимательности, усталости, заторможенности постоянно опаздывает с принятием решения, то для успешного ведения игры он обязательно должен обладать быстрым стартом, высокой скоростью передвижения и рациональной техникой ударов. Предугадывание и своевременное принятие решения является важнейшим компонентом модели и зависит от свойства внимания, способности к прогнозированию и скорости переработки информации.

В игровой деятельности исключительно важную роль приобретают такие свойства внимания, как концентрация, устойчивость, переключаемость, способность к выполнению огромного

количества слезений за волаком в течение длительного времени за действиями соперника, умение быстро перестраивать игру, а также «отключаться» в момент прекращения розыгрыша. Класс игрока во многом определяется умением предугадывать характер ответного удара соперника, его силу и направление. Какое бы решение к ответному действию не принимал игрок, оно начинается с выполнения старта. Пусковым механизмом к действию является простая реакция игрока. Бадминтонист, обладающий высокими показателями простой реакции, имеет хороший потенциал к быстрой реализации ответных движений. Простая реакция весьма консервативна и улучшается в небольших пределах.

Также для своевременной реализации программы ответных действий необходима взрывная сила мышц ног. Наилучшее её проявление в старте возможно при выполнении правильного исходного положения, умения расслабиться и концентрировать усилие в минимальный промежуток времени.

Одновременно с выходом на волаком выполняется замах, то есть подготовка всех звеньев тела к ударному движению. Опре-

деляется также точка нанесения удара, программируется его сила и направление.

Игра в бадминтон создаёт огромное количество ситуаций, в которых просматривается «неудобное» расположение звеньев тела спортсмена. Выход из таких положений, а также приём волаком в необычных точках возможен только при наличии определенного потенциала гибкости во всех звеньях тела. Особое значение имеет гибкость тазобедренного и поясничного отдела позвоночника, обеспечивающих нахождение более рациональных выходов из неудобных опорных положений, а также подвижность в плечевых суставах, позволяющая в полной широте использовать инерционные силы при выполнении ударных движений.

Таким образом, полученная методика даёт возможность тренерам и спортсменам подойти с иных позиций к вопросу совершенствования спортивного мастерства. А вышеизложенный анализ игрового действия позволит выявить узкие места, определить круг специальных упражнений и индивидуализировать тренировочный процесс.

Библиографический список

1. Семашко Н.В. *Баскетбол: учебник для институтов*. Москва: ФИС, 1976.
2. Федоров Л.П. *Планирование учебно-тренировочного процесса спортсменов разной квалификации: Методические рекомендации*. Москва: РГАФК, 1984.
3. Рысс А.А., Сенюткин С.Б. Медико-биологические и педагогические проблемы построения тренировок в баскетболе: *Физическое воспитание молодежи*. Ростов-на-Дону, 1971.
4. Костикова Л.В. *Планирование спортивной тренировки и педагогический контроль в баскетболе*: Москва: ГЦОЛИФК, 1980.
5. Озолин Н.Г. *Настольная книга тренера: Наука побеждать*. Москва: Астрель, 2004.
6. Корягин В.М. *Структура и содержание современной тренировки баскетболистов*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва: РГАФК, 1994.
7. Верхошанский Ю.В. *Программирование и организация тренировочного процесса*. Москва: ФИС, 1985.

References

1. Semashko N.V. *Basketbol: uchebnik dlya institutov*. Moskva: FiS, 1976.
2. Fedorov L.P. *Planirovanie uchebno-trenirovochnogo processa sportstmenov raznoj kvalifikacii: Metodicheskie rekomendacii*. Moskva: RGAFK, 1984.
3. Ryss A.A., Senyutkin S.B. Mediko-biologicheskie i pedagogicheskie problemy postroeniya trenirovok v basketbole: *Fizicheskoe vospitanie molodezhi*. Rostov-na-Donu, 1971.
4. Kostikova L.V. *Planirovanie sportivnoj trenirovki i pedagogicheskij kontrol' v basketbole*: Moskva: GCOLIFK, 1980.
5. Ozolin N.G. *Nastol'naya kniga trenera: Nauka pobezhdat'*. Moskva: Astrel', 2004.
6. Koryagin V.M. *Struktura i sodержanie sovremennoj trenirovki basketbolistov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva: RGAFK, 1994.
7. Verhoshanskij Yu.V. *Programmirovanie i organizaciya trenirovochnogo processa*. Moskva: FIS, 1985.

Статья поступила в редакцию 25.03.15

УДК 792.03

Kozlov Gr.I., postgraduate, Faculty of Arts, Moscow State University n.a. M. V. Lomonosov (Moscow, Russia),
E-mail: grigorijkozloff@yandex.ru

K.S. STANISLAVSKY AND N.V. DEMIDOV: SEARCH OF WAYS FOR RESCUE OF "THE CHERRY ORCHARD". In this article the question connected with the history of "a method of physical actions" is considered. This method was used as a way of development of artistic performing abilities in actors. The method of physical actions helped to find an organic unity between the vital nature of an actor and his or her behavior as the character of the play. In the article historical features of creation of the third edition of "The Cherry Orchard" of A. P. Chekhov are revealed. The author carries out the detailed analysis of earlier not studied correspondence between K. S. Stanislavsky and N. V. Demidov. The main contents of the paper are devoted to Nikolay Vasilyevich Demidov's influence on K. S. Stanislavsky's work on collecting material for the book about "Entry of oneself into a role" on the example of Chekhov's work "The Cherry Orchard".

Key words: theatre, plays by A. Chekhov, K. S. Stanislavski's creative work, method of acting.

Г.И. Козлов, аспирант факультета искусств МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: grigorijkozloff@yandex.ru

К.С. СТАНИСЛАВСКИЙ И Н.В. ДЕМИДОВ: ПОИСК ПУТЕЙ ДЛЯ СПАСЕНИЯ «ВИШНЕВОГО САДА»

В данной статье рассматривается вопрос, связанный с историей возникновения «метода физических действий». Данный метод был способом развития исполнительских способностей у актеров. «Метод физических действий» помогал в установке органического единства между жизненной природой актера и его поведением в качестве персонажа пьесы. В статье выявлены исторические особенности создания третьей редакции «Вишневого сада» А.П. Чехова. Автор проводит детальный анализ ранее неизученной переписки между К.С. Станиславским и Н.В. Демидовым. Основное содержание статьи посвящено влиянию Николая Васильевича Демидова на работу К.С. Станиславского по сбору материала для книги о «Вхождении себя в роль и роли в себя», на примере чеховского «Вишневого сада».

Ключевые слова: театр, пьесы А. Чехова, творчество К.С. Станиславского, «метод физических действий».

Режиссёрами первой премьеры «Вишнёвый сад», состоявшейся на сцене МХТ в 1904 году были К.С. Станиславский и В.И. Немирович-Данченко. К 1914 году этот спектакль считался образцом сценического искусства. Стоит отметить, что постепенно спектакль заметно устаревал. Станиславский, вводя новых исполнителей, хотел, чтобы они держали рисунок старого спектакля, но все превращалось в формальность. В 1924 году Станиславский вернулся с длительных гастролей по зарубежью. Константину Сергеевичу приходилось заново возвращать театр к жизни.

По мнению театрального критика Юрия Соболева этот «спектакль устарел, и ему необходимы новые формы» [1, с. 5]. Но сам Станиславский не хотел убирать Чехова из театра, и он всячески пытался вдохнуть в спектакль новую жизнь. Спектакль вернулся в репертуар только через четыре года. Константин Сергеевич не поменял первого состава актёров. Он возобновлял спектакль, а не искал новую трактовку.

Таким образом, из-за нежелания Станиславского искать новую трактовку для спектакля, его возобновленная постановка не до конца вписывалась в новое время. Но в 1930-х гг. все-таки происходит окончательная смена поколений в «Вишневом саде». После возобновления спектакля на сцене Художественного театра его уже особо не критиковали, а относились, как к памятнику. Стоит отметить, что даже после смерти Станиславского мизансцены и рисунок ролей не исправлялись, а оставались прежними.

Также необходимо отметить, что Станиславский был бесшумным исполнителем роли Гаева, с самой первой постановки. В 1928 году Константином Сергеевичем перенёс сердечный приступ, после которого он на сцену уже не выходил, а впоследствии, и вовсе прекратил ходить в театр. Так же стоит уточнить, что с осени 1934 года Константин Сергеевич перестал бывать в театре. Теперь всем занимался В.И. Немирович-Данченко. За спектаклем старались следить и сами исполнители, но от отсутствия Станиславского, он, конечно же, менялся, и не в лучшую сторону.

Болезнь Станиславского не могла не сказаться на работоспособности актёров его театра. Ярким примером потери работоспособности можно назвать Ольгу Леонардовну Книппер-Чехову, которая стала играть Раневскую без былого энтузиазма. Мария Лилина (супруга К.С. Станиславского), наблюдая за спектаклем с участием Книппер-Чеховой, пребывала в «печальных и ошеломляющих впечатлениях, от её игры» [2]. Она была уверена, что новый состав исполнителей, как и сама Ольга Леонардовна, превратили спектакль в «обычную оперетку» [2].

Из вышесказанного, можно сделать вывод, что Станиславский был недоволен такой Раневской, и другие актёры его тоже не радовали. Для него все эти герои оставались прежними, без новых трактовок. В его понимании, «Раневская и Гаев – представители дворянства. Лопахин – купец, взявший в свои руки богатства, а Петя – ярый революционер, который должен знать жертвы, лишения – ради идеи» [3, с. 417].

Станиславскому не нравилось пренебрежение к работе и несерьезное отношение к его системе в своём же театре. По причине болезни Константин Сергеевич утратил контроль над спектаклем и фактически смирился с тем, что актёры играли спектакль, как умели и хотели. При понимании той проблемы, которая образовалась у Константина Сергеевича, он стремится найти иные пути преобразования спектакля. У него рождается мысль о третьей редакции, над которой он и планирует работать. Стоит отметить, что ранее ему уже приходилось дважды осуществлять редакцию «Вишневого сада».

Важнейшее значение в этот непростой период своей жизни Станиславский уделяет написанию книг. Помощь ему в этом оказывает его ближайший сподвижник Николай Васильевич Демидов. Выступая одновременно как педагог по актёрскому мастерству и как специалист по психологии, Демидов «давал ценные указания, материалы, примеры, и вскрывал ошибки Станиславского» [4, с. 8]. Необходимо отметить, что уже на первых страницах «Работы актёра над собой» Константин Сергеевич благодарит Демидова и выражает ему искреннюю благодарность за ту бесценную помощь, которую оказал Николай Васильевич К.С. Станиславскому при создании его книги. Влияние на деятельность Константина Сергеевича Демидовым не мог не отметить В.И. Немирович-Данченко, который был уверен в том, что Николай Васильевич был «крупным специалистом в области психотехники сценического творчества» [5, с. 163].

Необходимо отметить также один немаловажный факт, который собственно и сподвиг К.С. Станиславского к принятию важного для себя решения о третьей редакции спектакля. В

середине 1930-х гг. он приходит к абсолютно новому для себя подходу: «методу физических действий». Следует подробнее остановиться на этом событии, чтобы понять и выявить ошибки, которые мешали Константину Сергеевичу на протяжении долгого времени. До открытия «метода физических действий» Константин Сергеевич считал, что для правдивого существования на сцене нужно идти от подсознательного к сознательному, и произвольному через произвольное. Ошибка Станиславского заключалась в его убеждении, что для того, чтобы овладеть его системой, актёр должен сначала овладеть отдельными её элементами, и только потом соединить всё вместе.

Первым, кто заметил невозможность такого подхода к познанию системы Станиславского, был Н.В. Демидов. Почему именно Демидов пришел к этой мысли? Опираясь на свои исследования, можем сделать вывод, что основная причина этого факта, в том, что все-таки Станиславский был больше режиссером-постановщиком, нежели педагогом. И если учесть тот факт, что Н.В. Демидов практиковал ежедневно элементы системы Станиславского со студентами, то из этого может последовать вывод, что он довольно быстро пришел к мысли, что тренировать каждую отдельную часть системы непродуктивно и пагубно. Ведь такой способ тренировки мог убить самое главное: «непосредственность жизни на сцене» [6, с. 41].

Следует также подробнее остановиться на методике работы Демидова. Его методика работы строилась полностью в противовес методике Станиславского. По мнению Демидова, начать воспитывать актёров нужно таким образом, чтобы, во-первых, поставить актёра на путь нормального творческого состояния, а во-вторых, сделать это состояние настолько привычным и естественным, чтобы это состояние всегда сопровождало актёра на сцене. Также нужно отметить специфику понимания актёрского существования на сцене Николаем Васильевичем Демидовым. Эта специфика заключается в том, что свобода должна быть первостепенна в актёрском арсенале. Таким образом, если в основу будет заложена свобода, то без нее актёр уже не сможет быть на сцене, – тогда присоединение сюда анализа не нарушит свободного творческого актёрского самочувствия.

Все эти проблемы, связанные со свободой актёрского существования на сцене, не могли не сказаться и на работе К.С. Станиславского. Константин Сергеевич на репетициях с профессиональными актёрами испытывал похожие проблемы. Он не мог понять, как исправить ситуацию. Стоит отметить, что Станиславский был крайне насторожен к инновациям Демидова и не понимал, как обходиться при работе с актёрами без элементов своей системы.

До открытия «метода физических действий» Станиславский начинал репетиции с анализа пьесы, долгого вникания в авторскую мысль. «Метод физических действий» был способом борьбы с застойным периодом, и переходом к непосредственной практике.

Естественно, что это открытие застигло врасплох Станиславского. В момент приглашения Демидова Станиславским, второй том уже был практически написан. Открытие «метода физических действий» помешало Станиславскому доделать второй том, и в итоге разделило книгу на две части. Стоит отметить, что в настоящее время второй том делится на две книги: «Работа над собой в творческом процессе переживания» и «Работа над собой в творческом процессе воплощения». С учетом сказанного, можно прийти к выводу, что времени на полную реконструкцию, в связи с болезнью, у Станиславского уже не было. Константин Сергеевич решает пересмотреть первую часть второго тома. Он решил заняться первой частью своего 2 тома, а именно «Работой над собой в творческом процессе переживания».

Далее нужно сказать о том факте, что Константин Сергеевич пишет последнюю XVI главу, о подсознании в сценическом самочувствии актёра. Но существенной проблемой является то, что всё остальное в книге противоречит XVI главе. В итоге Станиславский не успевает переделать книгу, а времени и здоровья для переписывания уже не хватает, к тому же, не стоит забывать об отсутствии полноценной практики работы с актёрами.

Константин Сергеевич работает много и усердно. В черновых фрагментах был записан второй том, который он всячески пытался переделать и закончить при жизни. Он переконструировал, переписывал главы, и успел сдать доработанные материалы в печать, как раз за месяц до своей кончины. Стоит учесть тот факт, что вторую часть, а именно «Работу над собой в творческом процессе воплощения», издали уже его последователи, опираясь на его записи и материалы.

Возвращаясь к самому главному, к открытию «метода физических действий», то это открытие Станиславский хотел перенести в отдельную книгу. Его последней книгой должна была стать книга с названием «Вхождение себя в роль и роли в себя», на примере чеховского «Вишневого сада», с применением нового метода работы над ролью.

По мере поступления проблем, связанных со здоровьем, можно сделать вывод о том, что Константин Сергеевич нуждался в помощи. Неоценимый вклад в оказании этой помощи внес Николай Васильевич Демидов. Проводя свои исследования, можем с точностью заявить, что именно он был у истоков третьей редакции «Вишневого сада», и сбором примеров из своей практики для книги о «Вхождении себя в роль и роли в себя», на примере чеховского «Вишневого сада». В сентябре 1934 года он по просьбе Станиславского присутствовал на спектаклях и репетициях «Вишневого сада» в МХАТ СССР им. М. Горького, делая всяческие пометки, замечания по пьесе, замечания по общей школе, да и просто делаясь, своими соображениями о пьесе, линиях роли. Стоит отметить, что эта работа выполнялась с целью, чтобы «Константину Сергеевичу было удобнее импровизировать, пользуясь записями, как фактическим независимым материалом» [7].

Можно сделать вывод, что, поскольку Станиславский не имел возможности бывать в театре, то заметки Демидова, его наблюдения за актёрскими работами, замечания по поводу «Вишневого сада», были для Константина Сергеевича очень важны. Уже тогда в 1934 году Станиславский начинал накапливать сведения для будущей своей книги о «Вхождении себя в роль и роли в себя», на примере чеховского «Вишневого сада», и подготовке к третьей редакции.

Подробнее остановимся на влиянии работы Демидова на творчество Станиславского. Николай Васильевич в своих заметках даёт совет Станиславскому, что «начинать первый акт надо не свалившись с неба, а с видением того, о чем актёр говорит» [7]. Данный тезис находит отклик у Константина Сергеевича, и, понимая правильность демидовского совета, он очень точно обозначает задачи своим ученикам на первый акт. Стоит отметить, что при составлении книги о «Вхождении себя в роль и роли в себя», на примере чеховского «Вишневого сада», Станиславский надеялся и на то, что эта книга позволит и профессиональным актёрам, воспользоваться открытием «метода физических действий», для того, чтобы попробовать переучиться. Только при таком отношении к «методу физических действий» возможно третья редакция «Вишневого сада» на сцене театра. Возвращаясь к первому акту, следует отметить, что он должен состоять из импровизированных кусков, с участием учеников. Подобный подход, по-видимому, применим с целью помочь ученикам в поиске свободы на сцене. Перед началом импровизированных проб необходимо описать задачи всем ученикам. После описания задач, ученики сразу же должны идти на сцену пробовать и играть этюды, по эпизодам из жизни персонажей.

С точки зрения Демидова, Лопахин один из самых сложных персонажей в пьесе «Вишневый сад». Следовательно, первоначальные пробы учеников должны начинаться с Лопахина. Это наблюдение Демидова не могло не убедить Станиславского в пользе данного совета. Сцены Лопахина должны начинаться «с осторожности, с низкого происхождения, чтобы был заметен переход во втором акте» [7, там же]. Станиславский, держа в голове весь путь лопахинской линии в пьесе, начинает с малого, с так называемого «низкого происхождения». Он хочет, чтобы «ученик, пробующий Лопахина выстроил в своей голове все картинки и образы первой сцены» [8, с. 26]. Так называемое «низкое происхождение» должно проявиться в этюдах на тему опаздывающего Лопахина. Стоит отметить, что эта тема служит поводом найти ученику сначала смятение, а потом в импровизированной обстановке принять решение прямо на сцене. Для лучшего понимания Лопахина, ученикам стоит найти нужную информацию, т.е. «поговорить с фабрикантами, с помещиками, с директорами больших магазинов, чтобы понять биографию своего персонажа» [8, с. 77].

Если возникает проблема, с придумыванием биографии своему герою или отсутствием жизненного опыта и непониманием, как и что делать? Тогда сам учитель должен придумать им биографию, заставляя вспомнить жизненные случаи или наблюдения.

В сценах ко второму акту, Демидов предлагает «идти от обстановки, от природы, от благорастворения воздушных» [7]. Станиславский, понимая важность общей обстановки в начале

второго акта, считает нужным точно описать окружающую действительность, чтобы ученикам было легче импровизировать. К примеру: крестьян (косивших сено), заброшенную часовенку, старую скамью. Стоит учесть, что это делается с целью, чтобы ученики понимали: как их герой сюда пришел? зачем? для чего? Демидов был уверен, что второй акт нужно репетировать по эпизодам.

Начало сцен ко второму акту должны начинаться с Прохожего. В этой сцене участвуют все ученики. Демидов акцентирует внимание Станиславского на том, это должна быть встреча изнеженных дворян с бродягой. Те у того, кто будет пробовать роль Прохожего, «должно быть четкое понимание своих задач». [7, там же]. Сам Станиславский был уверен, чтобы у пробующего роль Прохожего было понимание своих задач, «он должен говорить пугающими намеками» [9, с. 6]. Таким образом, можно сказать, что такое понимание роли Прохожего создаст хороший контраст в первой сцене ко второму акту. И тогда эта первая сцена станет толчком для ухода всех участников со сцены.

Необходимо отметить, что последующие эпизоды должны показать отличие всех персонажей друг от друга. К примеру: пролетарий, революционер, купец, помещик, дворянин, прислуга. Можно сделать вывод, что это делается с целью, чтобы представители этих классов «схилились порознь или вместе, затевали спор или мирный разговор» [9, там же]. Общим у всех последующих эпизодов (этюдных проб) будут именины у Симеонова-Пищика. Участники эпизодов должны присаживаться на скамейку, чтобы отдохнуть, и тут должно происходить знакомство с ними. Действие может происходить и на дороге, когда гости приходят к нему на именины. Декорация должна изображать дорогу в имение Симеонова-Пищика. Поскольку это этюдная проба (фантазия), то слова здесь должны браться из жизненных воспоминаний и наблюдений.

Проводя свои исследования, было установлено, что после этюдной пробы Прохожего должна быть сцена Гаева и Раневской. Необходимо учесть тот факт, что в Раневской и Гаеве, Демидов видит «радужный взгляд на жизнь Гаева, его умение наслаждаться жизнью, меньше с радостью, с приятностью нежиться под солнышком жизни» [7]. Раневскую Демидов определяет, как «ломаку, притворщицу, придумщицу» [7]. Подводя итог, можно сказать, что ни должны казаться сильными, уверенными и веселыми людьми.

Опираясь на мнение Демидова по поводу Раневской и Гаева, Станиславский считает нужным, чтобы их диалог состоял из воспоминаний о счастливом прошлом. Таким образом, если кто-то из них «заговорит о тревожном настоящем, то нужно всячески уйти от неприятного разговора» [10, с. 6]. В конце их сцены должен появиться Прохожий, вследствие чего Гаев и Раневская будут вынуждены уйти, и это будет означать начало следующей пробы.

Следом должна идти сцена Трофимова и Ани. Демидов уверяет Станиславского, что в линии отношений Трофимова и Ани, Петя не может быть не современным. Он не должен быть слишком старым и «в его речах должно звучать предчувствие действительно прекрасной и новой жизни» [7]. Понимая ход мысли Демидова, Станиславский предлагает сделать ведущим в этой сцене Трофимова. Трофимов должен в этой пробе выглядеть «проповедником свободы, обличителем варварства» [10, с. 23]. Так же следует сказать, что задача Трофимова передать свои мысли Ане, которая должна спешить на именины к Симеонову-Пищику, но в случае удачной и убедительной пробы со стороны Трофимова, она должна поддаться его пропаганде.

Восстанавливая хронологию событий, мы узнали, что в финале сцены Трофимова и Ани должна появиться Варя. В случае верного появления Вари, Трофимов и Аня должны разбежаться. Демидов, в своих заметках Станиславскому, призывает его всегда внимательно следить за линией Вари. Варя ни в коем случае не должна производить впечатление «бездельницы, ханжи, и её отношение к святым местам должно быть крайне серьезно. Ни в коем случае она не должна представляться религиозной» [7]. Соглашаясь с Демидовым, Константин Сергеевич строит эпизод таким образом, чтобы у актрисы, играющей Варю, не было поводов уйти в сторону от линии роли. В этой сцене должны солировать Варя и Лопахин. Начало сцены – Лопахин возвращается с именин, поскольку ему рано вставать. Далее должна произойти любовная сцена, состоящая из «неясных намеков Лопахина и неопределенных ответов Вари» [10, с. 7]. Конец сцены должен выглядеть как не очень ловкая острота или шутка Лопахина, после которой Лопахин должен уйти, а Варя остается одна.

После должна быть сцена Фирса. Демидов советует Станиславскому, что перед началом репетиций и разработки линии Фирса, прежде всего, «нужно найти верное физиологическое самочувствие» [7]. Сцена выстраивается Станиславским в подобном ключе, с той целью, чтобы у актёра, играющего Фирса, не терялась линия роли. Соответственно актёр должен существовать, хоть и в выдуманной ситуации, но в рамках персонажа. Фирс также должен идти на именины к Симеонову-Пищину, неся пальто для Гаева. На скамейке он должен увидеть Варю. Необходимо, чтобы Фирс «бубнил непонятные слова о прошлом, думал о былой жизни» [10, с. 8]. В случае удачно отыгранной сцены Фирсом, Варя должна ему доверить свои тайные мечты «о богомолье, о монастыре и о спокойной мирной жизни, жизни без суетни и трепотни, которые ее утомили» [10, там же].

Итогом сцен ко второму акту должен быть эпизод Шарлотты. Демидов отмечает, что в сценах и линии Шарлотты, она должна делать «резкие переходы от одиночества к фокусам и кривлянию» [7]. Только тогда будет понятна ее игра в жизни, ведь эта игра является возможностью «закрыть тайники своего я» [7, там же]. Станиславский придумывает сцену Шарлотты в этом же направлении, чтобы ей удалось осуществить подобный переход. Сидя на скамейке, она вспоминает о своем хорошем прошлом,

которое привело её к печальному настоящему. Финалом сцены Шарлотты и всего этюда в целом должно стать появление Епиходова, Яши и Дуняши. Состояние Шарлотты должно измениться. В линии Дуняши Демидов советует Константину Сергеевичу не забывать, что Дуня ни «не опытная кокетка и вертушка, а девчонка» [7, там же]. Соответственно актрисе, играющей роль Дуняши, «нужно искать молодость, а не комичность и глупость. Тогда факты всеобщего поклонения будут восприниматься ей верно, и она сможет почувствовать себя счастливой и молодой» [7, там же]. Станиславский в пробе Дуняши, Яши и Епиходова, в центр сцены выводит Дуняшу, при этом линия и переходы Шарлотты должны оставаться неизменными.

Стоит отметить тот факт, что из четырех актов были проработаны только два. С сентября 1935 года, вследствие разногласий, Демидов и Станиславский перестают общаться. Никого из последователей Станиславского Николай Васильевич не признавал, считая, что они трактуют идеи Станиславского по-своему. Учитывая изложенное, отметим, что до сих пор имя Демидова не фигурирует в списках тех, кто помогал Станиславскому в подготовке к третьей редакции произведения «Вишневого сада», а также сбору примеров для книги о «Вхождении себя в роль и роли в себя», на примере произведения «Вишневый сад» А.П. Чехова.

Библиографический список

1. Соболев Ю.В. Новые формы нужны. К двадцатилетию со дня смерти А.П. Чехова. *Новая рампа*. 192115; 20 июля; № 5.
2. *Архив К.Р. Барановской-Фальк*.
3. Станиславский К.С. Статьи. Речи. Отклики. Воспоминания. Интервью. Беседы. *Собрание сочинений*: в 9 т. Москва: Искусство. 1994; Т. 6.
4. Станиславский К.С. Работа актёра над собой. *Собрание сочинений*: в 8 т. Москва, 1954; Т. 2.
5. Памятники культуры. Новые открытия. *Ежегодник 1998*. Москва, 1999.
6. Демидов Н.В. *Искусство жить на сцене*. Москва, 1965.
7. Демидов Н.В. Общие замечания о спектакле «Вишневый сад». *Музей Московского Художественного академического театра*. Фонд 3. Оп. 44. Ед. хр. №68. 1934, 20 сентября.
8. Станиславский К.С. *Музей Московского Художественного академического театра*. Фонд 3. К.С. Станиславского: № 21659.
9. Станиславский К.С. *Музей Московского Художественного академического театра*. Фонд 3. К.С. Станиславского № 21659. 4. 2.
10. Станиславский К.С. *Музей Московского Художественного академического театра*. Фонд 3. К.С. Станиславского № 21659. Л. 2.

References

1. Sobolev Yu.V. Novye formy nuzhny. K dvadcatil'etiyu so dnya smerti A.P. Chehova. *Novaya rampa*. 192115; 20 iyulya; № 5.
2. *Arhiv K.R. Baranovskoy-Fal'k*.
3. Stanislavskij K.S. Stat'i. Rechi. Otkliki. Vospominaniya. Interv'yu. Besedy. *Sobranie sochinenij*: v 9 t. Moskva: Iskusstvo. 1994; T. 6.
4. Stanislavskij K.S. Rabota aktera nad soboj. *Sobranie sochinenij*: v 8 t. Moskva, 1954; T. 2.
5. Pamyatniki kul'tury. Novye otkrytiya. *Ezhegodnik 1998*. Moskva, 1999.
6. Demidov N.V. *Iskusstvo zhit' na scene*. Moskva, 1965.
7. Demidov N.V. Obschie zamechaniya o spektakle «Vishnevyy sad». *Muzej Moskovskogo Hudozhestvennogo akademicheskogo teatra*. Fond 3. Op. 44. Ed. hr. №68. 1934, 20 sentyabrya.
8. Stanislavskij K.S. *Muzej Moskovskogo Hudozhestvennogo akademicheskogo teatra*. Fond 3. K.S. Stanislavskogo: № 21659.
9. Stanislavskij K.S. *Muzej Moskovskogo Hudozhestvennogo akademicheskogo teatra*. Fond 3. K.S. Stanislavskogo № 21659. 4. 2.
10. Stanislavskij K.S. *Muzej Moskovskogo Hudozhestvennogo akademicheskogo teatra*. Fond 3. K.S. Stanislavskogo № 21659. L. 2.

Статья поступила в редакцию 26.03.15

УДК378.147:51

Petrov A.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),

E-mail: mnko@mail.ru

Petrov A.A., Executive Director of Editor's Office, "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya" Journal (Gorno-Altai, Russia),

E-mail: mnko@mail.ru

STATUS OF CONTINUITY IN EDUCATION AND ITS DIDACTIC FUNCTION. In the work continuity is seen as a link between stages and stages of being and knowing, the basics of which is to maintain, preserve old features in new phenomena, which exist with changes on qualitatively new level, when a whole as a system has changed due to degradation, accumulation and design, revealing the mechanisms, dynamics and direction of development. Linking the present with the past and the future, the continuity leads to the development and stability of the whole. The process of educational knowledge should be a development-based process, and purposeful organization of such a process one it is necessary to work out a didactic principle of continuity with its essential and regulatory functions. The role of continuity is basic in learning process, therefore, it is necessary to give it a rank of a fundamental didactic principle, which will determine the mechanism, dynamics and direction of the development, on one hand, and will determine correspondence between the old and the new systems of knowledge, on the other hand.

Key words: continuity, principle of continuity, informative and normative functions, types of continuity.

A.B. Петров, д-р пед. наук, проф. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,

E-mail: mnko@mail.ru

A.A. Петров, исполнительный директор редакции журнала «Мир науки, культуры, образования», г. Горно-Алтайск,

E-mail: mnko@mail.ru

СТАТУС ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ И ЕЁ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ

Преемственность рассматривается в работе как связь между различными этапами и ступенями развития бытия и познания, сущность которой состоит в удержании, сохранении в новом старое в качественно ином переработанном виде при изменении целого как системы, благодаря деструкции, кумуляции и конструкции, раскрывающих механизм, динамику и направление развития. Связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность тем самым обуславливает развитие и устойчивость целого. Процесс учебного познания должен быть процессом развития, и для осознанной, целенаправленной организации такого процесса необходим дидактический принцип преемственности с его сущностной и нормативной функциями. Учитывая роль преемственности в учебном процессе, ее следует ввести в ранг основополагающего дидактического принципа, который должен, с одной стороны, определять механизм, динамику и направление развития, а с другой – соответствие старых и новых систем знания.

Ключевые слова: преемственность, принцип преемственности, содержательные и нормативные функции, типология преемственности.

Впервые диалектический подход в преемственности был осуществлен Гегелем при разработке закона отрицания отрицания. Этот закон помогает увидеть объективные тенденции и направления развития, установить преемственность в процессе перехода от одной стадии развития к другой. Движение мышления по формуле отрицания у Гегеля составляет суть его диалектического метода, путь движения истины, способ образования системы. Этот принцип преемственного развития научной системы не только постулируется Гегелем, но и реализуется.

Мы полагаем, что всеобщий характер действия закона отрицания отрицания обусловлен абсолютным характером движения и развития материального мира, потому что, как полагают философы, ни в одной области не может происходить развитие, не отрицающее своих прежних форм существования.

Таким образом, диалектика рассматривает отрицание как момент связи и развития. При этом основным содержанием диалектического отрицания является преемственность в развитии, такая замена старого новым, когда новое выступает как более высокая ступень развития, удерживает из старого все положительное. Вместе с тем, диалектическое отрицание предполагает не простое удержание, не механическое повторение элементов старого в новом, а удержание их в критически переработанном виде.

Мы специально подчеркиваем последнюю мысль, что новое, будучи принципиально отличным от старого, не может сохранять старое в неизменном виде, потому что, на наш взгляд, дефиниции преемственности страдают отсутствием этого чрезвычайно важного диалектического момента.

Многие философы рассматривают преемственность как объективную связь между старым и новым в процессе развития, как необходимое условие любой формы развития [1, с. 380].

Мы считаем такой подход к раскрытию сущности преемственности односторонним и в определенном смысле статическим, «мертвым». Данная категория должна нести на себе не только фактологическую (количественную) нагрузку, но и качественную, которую мы видим в том, что преемственность должна определять сам механизм осуществления связи; только в этом случае преемственность действительно может предстать как основополагающий методологический принцип любого развития.

Поэтому предлагаем различать преемственность в широком смысле слова, когда она включает в себя триединый процесс: *деструкцию* (разрушение, преодоление, изживание прежнего), *кумуляцию* (частичное сохранение, наследование, трансляция), *конструкцию* (формирование, создание нового), представляющих содержание закона отрицания отрицания, и в узком смысле, когда преемственность рассматривается с количественной стороны как сохранение, наследование, трансляция. Следует заметить, что в методических работах чаще всего идет речь о преемственности в ее узком смысле слова.

Понятно, что если триединство становится основой преемственности, то в зависимости от соотношения процессов *деструкции*, *кумуляции* и *конструкции* будет меняться и количественная сторона преемственности. Если, например, преобладает деструкция, то трудно определить кумуляцию, и новая конструкция воспринимается как отсутствие преемственности в ее узком смысле слова. При рассмотрении же преемственности в широком смысле слова таких сложностей не возникает, так как качественная преемственность всегда оказывается налицо и помогает обнаружить количественную сторону преемственности, которая проявляется не только на уровне фактологического

материала, но и в методах и в формах деструкции, кумуляции и конструкции.

При этом деструкция мы рассматриваем не традиционно как процесс разрушения, а учитываем диалектическое единство двух процессов: разрушения старого (как внешний фактор) и зарождение нового (как сущностный фактор). Зарождение нового – это фактор, определяющий преемственность в развитии научных знаний и непосредственную связь между деструкцией, кумуляцией, конструкцией. *Деструкция, таким образом, выступает как диалектический механизм развития науки на том или ином её этапе.* Так, например, в конце XIX века многие физики считали теоретическую физику вполне завершённой наукой.

Анализ многочисленных дефиниций преемственности показал, что все они формулируются в рамках узкого понимания преемственности, и пожалуй, лишь Э.А. Баллер достаточно близко подошел к осмыслению преемственности в её широком смысле слова. Он дает следующее определение: «...преемственность – это связь между различными этапами и ступенями развития как бытия, так и познания, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы, то есть при переходе его из одного состояния в другое. Связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность тем самым обуславливает устойчивость целого» [2, с. 15].

И хотя данное определение не затрагивает такую существенную черту преемственности, как ее диалектичность, проявляющуюся в том, что само удержание – это не механическое повторение элементов старого в новом, а в удержании этих элементов старого в качественно новом, переработанном виде, в этой дефиниции можно в определенном смысле уловить механизм, динамику, направление развития, пусть и в скрытом виде.

Мы предлагаем следующее определение преемственности. **ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ – это связь между различными этапами и ступенями развития бытия и познания, сущность которой состоит в удержании, сохранении в новом элементов старого в качественно ином, переработанном виде при изменении целого как системы благодаря деструкции, кумуляции и конструкции, раскрывающих механизм, динамику и направление развития. Связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность тем самым обуславливает развитие и устойчивость целого.**

Таким образом, мы определили своё отношение к преемственности как философской категории. Теперь рассмотрим статус преемственности в обучении.

Статус преемственности в дидактике Процессуальная и сущностная функции преемственности в обучении

В теории обучения в настоящее время нет единой общепринятой точки зрения на статус преемственности в обучении. Мы придерживаемся точки зрения авторов, которые считают, что преемственность в обучении выступает в качестве основополагающего дидактического принципа, отражающего закономерность обучения.

Одной из главных закономерностей любого развития является преемственность, без которой невозможно развитие. «Среди составляющих и критериев развития преемственность выступает той внутренней основой, которая обуславливает интегральность, целостность и направленность процесса развития как совокупности изменений» [3, с. 356]. Следовательно, осу-

ществление преемственности в обучении должно представлять объективную закономерность, а субъективность в этом процессе будет лишь до тех пор, пока преемственность в учебном процессе не будет введена в ранг дидактического принципа, согласно которому учитель обязан строить процесс познания исходя из объективных законов развития.

Чтобы ту или иную закономерность обучения ввести в ранг дидактического принципа, эта закономерность должна охватывать своим направляющим, регулирующим влиянием важнейшие элементы обучения – содержание, методы, организационные формы – и не сводиться ни к каким другим положениям, не заменяться ими [4, с. 51].

Мы считаем, что **преемственность** может быть отнесена к принципам обучения, потому что она представляет собой одно из универсальных руководящих положений современного образования, которые относятся ко всему процессу обучения в целом, распространяется на все учебные предметы, без неё невозможно формировать и развивать личность обучающегося, и она не может быть заменена никакими другими принципами. Преемственность относится и к содержанию, и методам, и организации обучения и не может быть заменена никакой другой закономерностью [5; 6].

Анализируя сущность преемственности В.Э. Тамарин отмечает, что наиболее содержательные ее характеристики связаны с сущностными параметрами развития. Это находится в хорошем согласии с мнением многих авторов. Отсюда вытекает ценность введенной Э.А. Баллером и А.С. Манасяном типологии преемственности, соотносенной с сущностными параметрами развития, которая должна, очевидно, составлять содержание процессуально-сущностной функции принципа преемственности в обучении. Ими выделены следующие типы преемственности: «позитивная» и «негативная», «прогрессивная» и «регрессивная», а также «перспективная» и «ретроспективная» [7].

Можно согласиться с В.Э. Тамариным, что введенная Э.А. Баллером и А.С. Манасяном типология преемственности важна как в методологическом так и в конкретно-дидактическом плане.

Однако мы считаем, что предлагаемая в литературе типология это лишь первая попытка в этом направлении. Она не охватывает основные аспекты развития: интегральность, целостность, направленность, а также деструкцию, кумуляцию и конструкцию как триединый процесс развития. Кроме того, следует учитывать методологию как одну из сторон развития научного познания в целом. Отсюда появляется необходимость не просто введения дополнительно новых типов преемственности, а построения оригинальной, цельной системы типов преемственности, учитывающей всесторонний процесс развития научных знаний, в том числе и в учебном процессе. Первая такая попытка была осуществлена 1988 году А.В. Петровым и О.П. Петровой [8, с. 18-37].

Типология преемственности

Согласно представленным выше соображениям преемственность в научном и учебном познании представляется как основополагающий принцип развития научных знаний, который,

с одной стороны, определяет механизм, динамику и направление развития, а с другой – соответствие старых и новых систем знания. Это позволяет использовать в полной мере эвристическую функцию преемственности в учебном процессе, включая учащихся в деятельность по формированию и развитию научных знаний, используя сущностные и параметры развития через содержание различных типов преемственности.

Рассматривая развитие научных знаний с этих фундаментальных сторон, **предлагаем следующую систему типов преемственности, охватывающую основные параметры развития** (Табл.1).

Анализируя представленные в таблице типы преемственности, легко видеть, что все они выступают в паре как диалектическое единство противоположностей. Так, например, в таком типе преемственности, как «прогрессивная», уже заложен смысл типа преемственности «регрессивная» и наоборот, то есть развитие невозможно понять как сугубо прогрессивное или регрессивное, а только как диалектическое единство того и другого.

Таким образом, подходя к разработке типологии преемственности, мы стремились избежать таких упрощений, которые бы могли нарушить диалектический взгляд на понятие «развитие» и попытались представить «развитие» через систему различных типов преемственности в многомерном, целостном виде, в динамике.

Рассмотрим кратко содержание каждого из представленных типов преемственности.

Типы преемственности, отражающие сущностную сторону развития научных знаний

I. Частная и общая

Мы уже обосновали необходимость различать понятие преемственности в узком (традиционном) смысле слова и в широком смысле. Именно этим двум сторонам преемственности соответствуют частная и общая преемственности.

Связь между этими типами преемственности аналогична философским категориям «единичное» и «всеобщее». Форма всеобщности есть форма внутренней завершенности. В нашем случае эта завершенность представляется как раскрытие содержания развития не только с позиций конечного результата, но и с позиции механизма этого процесса. Раскрывая сущностную сторону развития с помощью частной и общей преемственности, мы тем самым раскрываем диалектику развития. Общая преемственность включает в себя частную, которая не существует без общей, а последняя без частной.

II. Кумуляционная и революционная

Анализ исторического процесса развития научных знаний выявляет две тенденции: кумуляцию, когда идет непрерывное наращивание знаний, и революционное (скачкообразное) развитие. В соответствии с этими тенденциями и вводятся два типа преемственности – кумуляционная и революционная.

Данные типы преемственности вместе взятые определяют существование преемственности в любом развитии научных знаний, а трудности, которые возникают в случае знаний, раз-

Таблица 1

Основные типы преемственности

Классификация типов преемственности	№ п/п	Тип преемственности
Типы преемственности, отражающие сущностную сторону развития научных знаний	I	Частная и Общая
	II	Кумуляционная и Революционная
	III	Интеграционная и Дифференциальная
	IV	Статическая и Динамическая
	V	Субстанциональная и Реляционная
Типы преемственности, отражающие направленность развития научных знаний	VI	Абсолютная и Относительная
	VII	Когнитивная и Аппроксимированная
	VIII	Номинальная и Концептуальная
	IX	Прогрессивная и Регрессивная
	X	Перспективная и Ретроспективная
Типы преемственности, отражающие логику, методологию и методы, регулирующие деятельность по формированию и развитию научных знаний	XI	Формальная и Диалектическая
	XII	Эмпирическая и Теоретическая
	XIII	Историческая и Логическая

деленных научной революцией, связаны в основном с тем, что сама преемственность рассматривается в ее классическом понимании.

III. Интегративная и дифференциальная

В настоящее время общепризнано, что одним из важнейших движущих механизмов прогресса научного познания является взаимодействие противоречивых тенденций дифференциации и интеграции наук. Различные науки объединяются в единую генетическую структуру, отличающуюся своей дифференцированной иерархией и в то же время целостностью. При этом отдельные дисциплины не только сохраняют свою относительную самостоятельность, как бы обмениваясь информацией во взаимопересекающихся областях своих исследований, но и в зоне взаимодействия отграничиваются друг от друга, создавая специальные промежуточные дисциплины.

Очевидно, что эти тенденции развития научного познания тоже должны быть охвачены типологией преемственности. С этой целью вводится интегральная преемственность, отражающая развитие научных знаний при интеграции наук, и дифференциальная преемственность, отражающая развитие научных знаний при дифференциации наук.

IV. Статическая и динамическая

В рамках неревolutionного развития научных знаний, когда на передний план выступает кумуляционная преемственность, методически целесообразно различать статическую (количественную) и динамическую (качественную) преемственности.

Действительно, если развитие научных знаний представляем собой закономерное, целостное, необратимое структурное изменение систем, то кажется естественным рассматривать развитие научных знаний как в рамках определенной системы (модели, теории), так и при переходе к новой системе. В первом случае следует говорить о количественных изменениях, а во втором – о качественных. При этом количественные изменения ассоциируют с понятием статичности, так как система при этом остается той же самой, лишь увеличивается ее информационная емкость.

Качественные изменения ассоциируют с понятием динамичности, так как при этом происходит переход от одной системы к другой.

Чтобы отразить эту своеобразность в развитии научных знаний, вводим соответствующие типы преемственности: статическую, которая определяет количественные изменения при развитии системы знаний в рамках данной системы, и динамическую, которая определяет качественные изменения при переходе от одной системы к другой в развитии научных знаний.

V. Субстанциональная и реляционная

Учитывая, что понятие «развитие» включает в себя такую категорию, как саморазвитие, появляется необходимость введения таких типов преемственности, которые бы отражали эту особенность объективного мира. Так как объективная реальность в аспекте внутреннего единства всех форм ее саморазвития определяется такой категорией, как субстанция, есть смысл ввести субстанциональную преемственность, определяющую преемственность в развитии субстанции, т.е. материи, но не в аспекте ее противоположности сознанию, а в смысле внутреннего единства всех форм ее движения, всех различий противоположностей, включая противоположность бытия и сознания.

При этом предлагаем выделить реляционную (отношения, связи, структура) сторону сохранения и изменения субстанции отдельно, так как её роль в познании оказывается определяющей. Это связано с тем, что взаимодействие, определяющее реляционную сторону сохранения и изменения, является истинной конечной причиной вещей. Таким образом, реляционная преемственность должна отражать сущностную сторону развития материи, а оба типа преемственности – субстанциональная и реляционная оказываются взаимообусловленными, диалектически связанными друг с другом. Субстанциональная преемственность определяет сохранение материальности объектов, а реляционная – сохранение симметрии, структуры, различных отношений, связей, свойств в развитии субстанции.

При этом субстанциональное существует благодаря самому себе и в самом себе, а не благодаря другому и в другом. Поэтому субстанция это «сущность, лежащая в основе всего» и, поэтому можно полагать, что имеется *абсолютная преемственность* при любых изменениях объектов, процессов, явлений.

Типы преемственности, отражающие направленность развития научных знаний

VI. Абсолютная и относительная

Если все предыдущие типы преемственности отражали связи между старыми и новыми знаниями, т.е. между прошлым и настоящим, то как в научном, так и в учебном процессах развития знаний чрезвычайно важным творческим видом деятельности должен быть процесс налаживания связей между тем, что уже познано, и тем, что будет познано. Эта эвристическая деятельность по своему содержанию выходит на такие категории диалектики, характеризующие процесс развития познания, как абсолютная и относительная истины, которые раскрывают соотношение между: 1) тем, что уже познано, и тем, что будет познано в дальнейшем процессе развития науки; 2) тем, что может быть изменено, уточнено, опровергнуто в ходе дальнейшего развития науки, и тем, что останется неопровержимым.

Для учёта этой стороны развития научных и учебных знаний целесообразно ввести два типа преемственности: абсолютную преемственность, определяющую преемственные связи между тем, что уже познано, и тем, что будет познано в дальнейшем процессе развития науки, и относительную преемственность, определяющую соотношение между тем, что в составе нашего знания может быть изменено, уточнено, опровергнуто в ходе дальнейшего развития науки, и тем, что останется неопровержимым.

Уже рассматривая типы преемственности, отражающие сущностную сторону развития научных знаний, мы на примере таких типов преемственности, как *субстанциональная и реляционная* преемственность обнаружили, что преемственность может быть *абсолютной* и *относительной*. И если там это была лишь фиксация факта существования таких типов преемственности, которые вытекали из логики развития научных знаний, то в данном случае мы рассматриваем сущностную сторону этих типов преемственности с позиции направленности развития природных явлений и процессов.

Учение об абсолютной и относительной истине дает ответ на вопрос: «Могут ли человеческие представления, выражающие объективную истину, выражать ее сразу, целиком, безусловно, абсолютно или же только приблизительно, относительно?» В связи с этим абсолютная истина понимается как полное, исчерпывающее знание о действительности и как тот элемент знаний, который не может быть опровергнут в будущем. Наши знания на каждой ступени развития обусловлены достигнутым уровнем науки, техники, производства. По мере дальнейшего развития познания и практики человеческие представления о природе углубляются, уточняются, совершенствуются. Поэтому научные истины являются относительными в том смысле, что они не дают полного, исчерпывающего знания об изучаемой области предметов и содержат такие элементы, которые в процессе развития познания будут изменяться, уточняться, углубляться, заменяться новыми. Вместе с тем каждая относительная истина означает шаг вперед в познании абсолютной истины, содержит, если она научна, элементы, крупницы абсолютной истины. Непереходимой грани между абсолютной и относительной истиной нет. Из суммы относительных истин складывается абсолютная истина. История науки и общественной практики подтверждает этот диалектический характер развития познания.

VII. Когнитивная и аппроксимированная

Как известно, в учебном развитии знаний не происходит полного исторического повторения развития знаний в науке; развитие рассматривается в сокращенной и упрощенной форме. В связи с этим существует важная проблема дидактики – проблема «упрощения», трансформации научной систематики в дидактическую систематику, в логику процесса преподавания. Отсюда, естественно, и преемственность в развитии научного и учебного знания может различаться. В связи с этим появляется необходимость в таких типах преемственности, как когнитивная, определяющая развитие научного знания, и аппроксимированная, определяющая развитие учебных знаний.

VIII. Номинальная и концептуальная

Любая конкретная наука представляет собой целостный интегрированный организм, включающий свой объект и метод исследования. Однако эта целостность относительна, хотя бы потому, что любой объект природы обладает бесчисленными связями со средой, существует лишь в единстве с ней, обладает многообразием свойств, которые могут не входить в круг интересов той или иной науки. Наука, таким образом, несмотря на ее

кажущуюся цельность, сама является частью целого, определяющего полноту, всесторонний охват всех свойств, сторон и связей изучаемого объекта, его внутреннюю обусловленность. И если задача исследования заключается в получении синтетического знания об объекте, выводящего на целостное видение мира, то естественно, что в этих условиях никакая наука в отдельности не сможет решать такие проблемы. Появляется необходимость в поиске всей совокупности тех наук, которые в состоянии вывести исследователя на концептуальный уровень в познании мира.

Все это говорит в пользу того, что следует различать преемственность в развитии знаний в отдельной науке – номинальную преемственность и преемственность в развитии знания на уровне научной картины мира – концептуальную преемственность. Как видно, эти два типа преемственности определенным образом решают диалектическую проблему единичного и общего.

Усиление синтетической тенденции познания содействуют не только общие для различных научных дисциплин методологические идеи, но и процесс распространения на специальные отрасли научного знания некоторых понятий, взятых из философии (таких понятий, как «система», «структура», «модель», «информация» и т. п.). В ходе такого процесса обобщающие понятия, носящие теоретическое межпредметное обобщение, приобретают статус общенаучных категорий, занимающих промежуточное положение между философскими категориями и терминами специальных дисциплин. Эту тенденцию в литературе удачно называют «концептуальным (понятийным) единством научного знания».

IX. Прогрессивная и регрессивная

Двумя противоположными по своим характеристикам, но диалектически связанными тенденциями развития являются прогресс и регресс.

Прогресс в самом общем виде определяется как тип (или направление) развития сложных систем, для которого характерен переход от низших, менее совершенных форм к более высоким и совершенным. На языке современных системных представлений повышение уровня организации системы предполагает такую дифференциацию и интеграцию элементов и связей системы, которая повышает степень ее целостности, ее приспособленность к среде, функциональную эффективность, структурную, функциональную, генетическую «пластичность» и обеспечивает высокий потенциал последующего развития. Если же в результате процесса развития уменьшается набор полезных для системы функций, распадаются существовавшие ранее структуры, уменьшается число подсистем, элементов и связей, обеспечивающих существование, устойчивость и жизнедеятельность данной системы, то такой процесс называют регрессом.

Эту специфическую направленность развития мы определяем двумя типами преемственности: прогрессивная преемственность, определяющая развитие научных знаний об обществе и живой природе в направлении повышения уровня организации изучаемой системы, и регрессивная преемственность, определяющая развитие научных знаний об обществе и живой природе в направлении снижения уровня организации изучаемой системы.

Диалектическое соотношение прогрессивных и регрессивных тенденций определяет *направленность* процессов развития. Долгое время развитие, как отмечалось, приравнивалось к прогрессу. Так, в частности, смотрел на дело Гегель. Но дальнейшее развитие философии, науки, практики убедительно продемонстрировало, что прогрессивное развитие – лишь одно из существующих направлений развития той или иной системы в целом. В реальных процессах развития природных и социальных явлений проявляется объективная *многонаправленность* процессов. Они включают в себя не только прогресс, но и регресс, и одноплоскостные и круговые изменения. Представления об *однаправленном* развитии малообоснованы: никакого обязательного прогресса не обнаруживается ни в одном реальном процессе.

X. Перспективная и ретроспективная

В развитии учебных знаний, особенно профессиональных, чрезвычайно важным аспектом является определение перспективы, т.е. вычисление тех знаний, которые непосредственно оказываются необходимыми в будущей профессиональной деятельности. Так, например, при подготовке учителя в вузе необходимо не только формировать знания по ведущему предмету вузовской программы, но и осуществлять ретроспективу на соответствующий

школьный курс и перспективу опять же на школьный курс, т.е. строить подготовку по ведущим предметам по схеме: как в школе (ретроспектива) – как в вузе – как должно быть в школе (перспектива). При этом уровень знаний, определяемый перспективной линией (линия стремления к идеалу), может быть как ниже, так и выше основного базового программного уровня. В педагогическом, например, институте это уровень, необходимый для чтения предмета по школьной программе, а для учащегося в школе необходим уровень знаний выше программного, позволяющий выдержать конкурс по предмету в высшую школу. Таким образом, ретроспектива и перспектива – это очень подвижные понятия и они отражают направленность в развитии научных знаний.

Для отражения этой специфики направленности развития знаний в учебном процессе целесообразно ввести два типа преемственности: перспективную, определяющую движение к идеалу, и ретроспективную, определяющую преемственность новых знаний и старых.

Типы преемственности, отражающие логику, методологию и методы, регулирующие деятельность по формированию и развитию научных знаний

XI. Формальная и диалектическая

Практика развития научных знаний показывает, что можно говорить о двух качественно различных видах развития. Эти два вида развития знаний отображаются формальной логикой и диалектикой.

Если в какой-либо науке сформулирована определенная модель, теория, то до определенного времени она представляется в целом как нечто постоянное и ее развитие в собственных рамках может рассматриваться лишь как увеличение ее информационной емкости за счет внутренних связей взаимодействия, преобразования, функционирования, управления через использование законов формальной логики.

Когда же в процессе развития знаний происходит переход от одной к качественно другой системе, иногда разделенных научной революцией, то этот качественный скачок в развитии, кроющийся в проявлении многочисленных связей (взаимодействия, порождения, преобразования, структуры, функционирования, управления и развития), может описать лишь диалектика через свои фундаментальные законы.

Чтобы зафиксировать это качественное своеобразие двух типов развития научных знаний, можно ввести соответствующие типы преемственности: формальную преемственность, определяющую преемственность в развитии знаний на уровне формальной логики, и диалектическую преемственность в развитии знаний, не укладывающихся в рамках формальной логики. Главной задачей последнего типа преемственности является определение того, как проявляются законы диалектики в развитии знаний.

XII. Эмпирическая и теоретическая

В связи с тем, что существуют эмпирические и теоретические исследования природы, появляется основание различать преемственность в рамках развития эмпирических и теоретических знаний и тем самым отразить сам факт существования таких подходов в развитии научных знаний.

При этом мы вполне осознаем, что эмпирическое познание не может быть сведено только к чистой чувственности. Даже первичный слой эмпирических знаний – данные наблюдений – всегда фиксируются в определенном языке, причем этот язык, использующий не только обыденные понятия, но и специфические научные термины. Уже здесь возникает сложное переплетение чувственного и рационального. С другой стороны, нельзя сказать, что теоретическое познание представляет собой чистую рациональность. И здесь мы сталкиваемся с переплетением чувственного и рационального. Просто формы рационального познания (понятия, суждения, умозаключения) в этом случае доминируют.

Эмпирический и теоретический уровни знания отличаются по предмету, средствам и методам исследования. Однако выделение и самостоятельное рассмотрение каждого из них представляет собой абстракцию. В реальной действительности эти два слоя знания всегда взаимодействуют. Выделение же категорий «эмпирическое» и «теоретическое» в качестве средств методологического анализа позволяет выяснить, как устроено и как развивается научное знание.

Таким образом, эмпирическая и теоретическая преемственности диалектически взаимосвязаны и взаимообусловлены и

вместе отражают одну из важных сторон развития научных знаний.

XIII. Историческая и логическая

Знакомя студентов с основами теории познания, следует обратить их внимание на существование таких методов исследования, как исторический и логический. Эти приемы исследования применяются при построении теоретических знаний о сложных исторически развивающихся объектах. Например, невозможно в опыте воспроизвести историю становления Вселенной, происхождение жизни, возникновение человека. Возможность построения теории таких уникальных объектов приводит к выявлению диалектики соотношения исторических и логических методов исследования.

В основе исторического метода лежит изучение реальной истории в её конкретном многообразии, выявление исторических фактов и на этой основе осуществляется такое мыслительное воссоздание исторического процесса, при котором раскрывается логика, закономерность его развития.

Логический же метод выявляет эту закономерность иным способом: он не требует непосредственного рассмотрения хода реальной истории, а раскрывает ее объективную логику путем изучения исторического процесса на высших стадиях его развития, т.к. на этих стадиях сложные развивающиеся объекты сжато воспроизводят в своей структуре и функционировании основные черты своей исторической эволюции.

В случае применения логического метода закономерности развития оказываются «очищенными» от конкретных зигзагов и случайностей реальной истории. Исторический же метод предполагает фиксацию таких зигзагов и случайностей, но он не сводится к простому эмпирическому описанию событий в их исторической последовательности, а предполагает их особую реконструкцию, обеспечивающую понимание и объяснение исторических событий, раскрытие их внутренней логики. Историческая реконструкция представляет собой особый тип теоретического знания.

Для учета этих двух диалектически противоположных по содержанию категорий в развитии научных знаний предлагаем ввести два типа преемственности: историческую, определяющую преемственность знаний в их историческом развитии и логическую, определяющую преемственность знаний в их логическом развитии.

Следует заметить, что разработанная нами типология преемственности (Табл. 1) носит условный, относительный характер, однако она учитывает доминирующую роль того или иного типа преемственности в соответствующем звене учебных знаний, а значит, имеет важное значение для выбора системы мер при решении дидактических и методических задач. Особое значение, по нашему мнению, данная типология имеет при целенаправленной организации развивающего обучения, т.к. она построена с учетом существенных характеристик развития научных знаний в учебном процессе, с учетом направления этого развития, а также с учетом логики, методологии, методики, регулирующих развитие знаний.

Подводя итоги анализу сущностной стороны преемственности, можно сделать вывод, что сущностная сторона основополагающего дидактического принципа преемственности в обучении должна находить свое выражение:

- в проектировании научных знаний на учебный процесс;
- в построении системных знаний;
- в удержании, сохранении в новых знаниях прежних в качестве ином, переработанном виде при переходе к новому уровню системности;
- в связывании настоящего с прошлым и будущим, обуславливая устойчивость целого;
- в раскрытии истории развития моделей, теорий, научной картины мира;
- в осуществлении связей между отдельными науками, теориями, картинами мира;
- в определении направленности развития научных знаний;
- в обеспечении формирования необходимого стиля мышления, проектируемого целями обучения.

Традиционный разрыв содержательной и деятельной сторон учебного процесса препятствует реализации принципов на практике. Успех же обучения зависит от того, насколько полно реализованы в учебном процессе дидактические принципы, в том числе и принцип преемственности. В связи с этим необходимо определить нормативную функцию дидактического принципа преемственности.

Нормативная функция принципа преемственности в учебном процессе

В самом общем виде нормативная функция принципа преемственности должна сформироваться из основных сущностных аспектов преемственности с соответствующим их преобразованием в нормы – регулятивы процесса обучения. Можно выделить следующие нормы, составляющие систему, определяющую характер учебного процесса:

– развивающее обучение принять в качестве приоритетного концептуального подхода к обучению, однозначно определяемого содержанием принципа преемственности, характеризующего любое развитие;

– средством реализации развивающего обучения выбрать системный подход, позволяющий эффективно реализовать динамику конструирования научных систем (моделей, теорий) и содержащий имплицитно в своей структуре преемственность как принцип построения самой системы;

– посредством типологии преемственности определить структуру системы дидактических принципов и выделить принципы, обуславливающие определенные требования одновременно ко всему процессу и к основным компонентам его – целям, содержанию и формам, методам, а также к анализу результатов процесса обучения;

– основным средством реализации системного подхода считать моделирование, учитывающее модельность всех наших знаний и позволяющее в рамках системного подхода посредством включения учащихся в понятийную деятельность преемственно развивать научные знания от модели к модели, от теории к теории, от одной НКМ к другой;

– при организации формирования и развития научных знаний использовать все разнообразие типов преемственности, чтобы это развитие охватывало различные стороны наращивания знаний, как можно полнее выявляло механизм этого процесса и отражало логику, методологию и методы, регулирующие деятельность обучающихся и обучаемых;

– при организации развивающего познавательного процесса выявлять природу преемственных связей, механизм преемственности, использовать различные формы преемственности для реализации их в развитии научных знаний;

– учитывая профиль педагогического вуза, все этапы развития, связи представлять в явном виде через соответствующие формы, типы преемственности и средства ее реализации, акцентируя на них внимание как на своеобразные структуры познавательного процесса в организации развивающего обучения.

В отношении деятельности преподавания, определяющей методы и организационные формы обучения, нормативная сторона принципа преемственности должна, по нашему мнению, включать в себя следующие требования:

– включить в систему принципов обучения принцип преемственности как регулятив развивающего обучения, который в сочетании с принципом профессиональной направленности обучения должен регулировать содержание и процесс подготовки специалиста, определять связь с предшествующим образованием и содержанием проектируемой деятельности;

– в основу деятельности преподавания положить все нормативные функции принципа преемственности, определяющие характер учебного процесса;

– использовать различные типы и формы преемственности через соответствующие средства реализации преемственности (обобщенные планы деятельности, структурно-логические схемы и др.) для сознательного управления развитием научных знаний студентов на конкретных этапах учебного процесса;

– учитывая специфику вуза весь процесс формирования и развития научных знаний осуществлять с использованием ретроспективной и перспективной преемственности по схеме: «как в школе», «как в вузе», «как должно быть в школе»;

– основным средством реализации преемственности в развитии научных знаний считать понятийную деятельность студентов по формированию и развитию физических моделей и теорий;

– использовать структуры познавательного процесса, отражающие механизм мыслительных действий по формированию и развитию понятий, моделей, теорий и учитывающие кумуляционную и революционную преемственности;

– обеспечить высокую прочность усвоения знаний в основном за счет организации системы умственных действий, определяемых логикой связанного системного запоминания и учитывающих все виды связей в развитии научных знаний.

Нормативная функция принципа преемственности в отношении развития системы научных знаний должна выражаться в следующем:

- играть эвристическую роль при построении новой системы знаний;
- устанавливать формальные и содержательные связи между старой и новой системами знаний;
- осуществлять процесс раскрытия содержания новой теории;
- выполнять интегративную и дифференциальную функции, выступая в качестве средства объединения научных знаний в некоторую целостную систему или разъединения системы на подсистемы, имеющие в определенном смысле самостоятельное значение;
- служить дополнительным внеэмпирическим аргументом, обосновывающим истинность новой теории;
- раскрыть единство логического и исторического в эволюции научных знаний;
- выступать в своей логической функции, позволяющей объяснять органическую взаимосвязь между уже существующими, сформированными теориями и производить промежуточные логические связи внутри этих теорий и между ними;
- обосновывать отбор научного материала для учебных дисциплин;
- осуществлять структурирование учебного материала;
- определять механизм развития системы научных знаний;
- налаживать методически целесообразные связи между вводным и основными курсами изучаемой дисциплины;
- налаживать методически целесообразные связи между новыми и старыми знаниями в период формирования новых знаний;
- налаживать методически целесообразные связи между системами учебных знаний с учетом возрастных, психологических особенностей учащихся.

Учитывать, что интеллектуальное и профессиональное развитие студентов происходит в процессе их собственной деятельности, уровень и характер этого развития зависят от видов

деятельности. Поэтому в педагогической системе развивающего обучения основой является не преподавание, а учение. Это приводит к необходимости определить нормативные функции принципа преемственности для деятельности учения. **На наш взгляд, они должны включать в себя следующие требования:**

- в основу деятельности учения положить все нормативные функции преемственности, определяющие характер учебного процесса;
- использовать различные типы и формы преемственности через соответствующие средства реализации преемственности (обобщенные планы деятельности, структурно-логические схемы и др.) для сознательного самостоятельного включения в деятельность по развитию научных знаний;
- учитывая специфику вуза, весь процесс деятельности по развитию научных знаний и освоению способов умственных действий осуществлять с использованием ретроспективной и перспективной преемственности по схеме: «как в школе», «как в вузе», «как должно быть в школе»;
- основным средством реализации преемственности в учении считать понятийную деятельность студентов по формированию и развитию физических моделей и теорий;
- использовать структуры познавательного процесса (понятия, модели, теории), позволяющие выявлять и разрешать диалектические противоречия, в том числе основное противоречие между преемственностью и безотносительностью, учитывающее кумуляционную и революционную преемственности.

Вывод

Одной из главных закономерностей любого развития является преемственность. Среди составляющих и критериев развития преемственность выступает той внутренней основой, которая обуславливает интегральность, целостность и направленность процесса развития. Процесс учебного познания должен быть процессом развития, и для осознанной, целенаправленной организации такого процесса необходим дидактический принцип преемственности с его сущностной и нормативной функциями, которые позволяют технологизировать процесс реализации принципа преемственности в учебном процессе.

Библиографический список

1. *Философский словарь*. Под ред. И.И. Фролова. Москва, 1987.
2. Баллер Э.А. *Преемственность в развитии культуры*. Москва, 1969.
3. *Материалистическая диалектика*: в 5 т. Под ред. Ф.В. Константинова, В.Г. Марахова. Москва, 1981; Т.1.
4. *Дидактика средней школы*. Под ред. М.Н. Скаткина. Москва, 1982.
5. Петров А.В. *Преемственность и развивающее обучение*. Челябинск: ЧГПИ «Факел», 1994.
6. Петров А.В. *Развивающее обучение. Основные вопросы теории и практики вузовского обучения физике*. Челябинск: ЧГПИ «Факел», 1997.
7. Манасян А.С. *Проблемы развития научного знания: Логико-методологический анализ*. Ереван, 1973.
8. Петрова О.П. *Методика реализации преемственности в развитии фундаментальных понятий у студентов педвуза в курсе общей физики*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 1988.

References

1. *Filosofskij slovar'*. Pod red. I.I. Frolova. Moskva, 1987.
2. Baller E.A. *Preemstvennost' v razvitii kul'tury*. Moskva, 1969.
3. *Materialisticheskaya dialektika*: v 5 t. Pod red. F.V. Konstantinova, V.G. Marahova. Moskva, 1981; T.1.
4. *Didaktika srednej shkoly*. Pod red. M.N. Skatkina. Moskva, 1982.
5. Petrov A.V. *Preemstvennost' i razvivayuschee obuchenie*. Chelyabinsk: ChGPI «Fakel», 1994.
6. Petrov A.V. *Razvivayuschee obuchenie. Osnovnye voprosy teorii i praktiki vuzovskogo obucheniya fizike*. Chelyabinsk: ChGPI «Fakel», 1997.
7. Manasyan A.S. *Problemy razvitiya nauchnogo znaniya: Logiko-metodologicheskij analiz*. Erevan, 1973.
8. Petrova O.P. *Metodika realizacii preemstvennosti v razvitii fundamental'nyh ponyatij u studentov pedvuza v kurse obschej fiziki*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 1988.

Статья поступила в редакцию 21.03.15

УДК378.147:51

Raenko E.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),
E-mail: mnko@mail.ru
Petrov A.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),
E-mail: mnko@mail.ru

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL SUBSTANTIATION OF INTRODUCTION OF PRINCIPLE OF A PROBABILISTIC APPROACH INTO DIDACTICS. In the research paper the authors give a scientific explanation of the necessity to form a new way of thinking, which would be based on a **statistical style**, as a principle for **scientific thinking** among pupils and students. Aiming at this objective, the authors of the work give ground to including a **conceptual principle of a probabilistic approach** in didactics,

which is to determine the contents of the modern style of students' thinking in general, and hence the vector of the development of the modern science. Moreover, this principle needs to have some tools that can be represented in the form of substantial, normative and process-related didactic functions that would allow making the process of formation and development of the modern style of thinking being done on a technology basis, while school or university students are involved into a learning process. The paper presents normative and procedural functions of the proposed didactic principle.

Key words: probability, probabilistic approach, way of thinking, didactic principle, principle of a probabilistic approach.

Е.А. Раенко, канд. пед. наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,
E-mail: mnko@mail.ru

А.В. Петров, д-р пед. наук, проф. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,
E-mail: mnko@mail.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ВВЕДЕНИЯ В ДИДАКТИКУ ПРИНЦИПА ВЕРОЯТНОСТНОГО ПОДХОДА

В работе научно обосновывается необходимость формирования у школьников и студентов нового стиля мышления – **статистического стиля научного мышления**. С этой целью авторы статьи ставят своей задачей включить в дидактику **концептуальный принцип вероятностного подхода**, который должен определять в целом содержание современного стиля мышления учащихся, а значит и вектор развития современной науки. При этом данный принцип должен иметь определённый инструментарий, который может быть представлен в виде содержательных, нормативных и процессуальных дидактических функций, позволяющих технологизировать процесс формирования и развития современного стиля мышления в процессе обучения учащихся в школе и вузе. В работе представлены нормативные и процессуальные функции предлагаемого дидактического принципа.

Ключевые слова: вероятность, вероятностный подход, стиль мышления, дидактический принцип, принцип вероятностного подхода.

В настоящее время в различных областях научного знания на смену концепции строгого детерминизма пришли закономерности случайных явлений. Проявлением этого стало систематическое использование статистических методов и математического аппарата теории вероятностей в физике, астрономии, химии, биологии, экономике, лингвистике, психологии, социологии, информатике. В соответствии с этим, формирование представлений о вероятностной природе большинства явлений окружающего мира и статистических методах исследования является не только задачей научных исследований, но и одной из базовых задач общего образования.

Для формирования у учащихся функциональной грамотности – умения воспринимать и критически анализировать информацию, представленную в различных формах, понимать вероятностный характер многих реальных зависимостей, производить простейшие вероятностные расчёты – в школьный курс математики введён раздел «Вероятность и статистика» – обязательный компонент школьного образования, усиливающий его прикладное и практическое значение. В результате seriously ставится вопрос о формировании у школьников и студентов нового стиля мышления – **статистического стиля научного мышления** [1; 2].

Для этих целей необходимо дидактическое осмысление этой новой проблемы. Мы считаем, что в связи с этим необходимо поставить глобальную задачу перед системой образования: включить в дидактику **концептуальный принцип вероятностного подхода**, который должен определять в целом содержание современного стиля мышления учащихся, а значит и вектор развития современной науки. При этом данный принцип должен иметь определённый инструментарий, который может быть представлен в виде содержательных, нормативных и процессуальных дидактических функций, позволяющих технологизировать процесс формирования и развития современного стиля мышления в процессе обучения учащихся в школе и вузе.

Изменяющиеся под влиянием требований жизни цели обучения всегда ведут к изменению и принципам обучения. Дидактика должна чутко улавливать изменения требований общества к образованию подрастающего поколения; своевременно реагировать на них, строить такую систему принципов обучения, которая верно указывала бы общее направление движения к цели. Мы считаем, что современное образование не должно сводиться лишь к усвоению положений отдельных наук, а должно быть направлено на развитие творческой личности, уровень которой должен определяться степенью сформированности у неё нового стиля мышления. Но для этих целей должно быть соответствующее дидактическое обеспечение. Мы считаем, что такую роль может выполнять принцип **вероятностного подхода** в образо-

вании. При этом он должен выступать в роли концептуального дидактического принципа, обладать всеобщностью воздействия на всю систему образования, на весь педагогический процесс и определять сущность всей системы образования в целом.

Каковы же реальные основания считать **вероятностный подход** в образовании принципом дидактики?

Следует заметить, что процесс осознания и формулирования педагогических принципов исторически и гносеологически сложный и длительный. Он связан всегда с познанием закономерностей педагогических явлений и детерминирован длительной педагогической практикой. Более того, в научном исследовании перейти логическим путём от закономерностей к принципам (от сущего к должному) невозможно. Механизм этого перехода частично раскрыт в книге В.В. Краевского «Проблемы научного обоснования обучения» [3].

Сложность процедуры этого перехода, по В.В. Краевскому, объясняется тремя моментами [3]:

Во-первых, в формализованной системе педагогические принципы как структурный элемент целостного образования обладают особым статусом – они связывают теорию с практикой.

Во-вторых, формализованная система строится не только на основе законов и правил формальной логики, но и интуиции, и поэтому не все логические переходы внутри ее научно состоятельны и корректны по отношению к практике.

В-третьих, в «формализованных» системах педагогические принципы формулируются в соответствии с теми закономерностями, которые получили достаточное теоретическое и опытно-экспериментальное обоснование в «содержательных» системах.

Как известно, перечень принципов достаточно много. Но каждый новый автор не доволен своими предшественниками и предлагает свой перечень, пока не появится новый. Такая картина, по мнению Ю.К. Бабанского, «возможна потому, что принципы обучения не были предметом последовательного, системного исследования. Никто из авторов не рассмотрел доказательно необходимость и достаточность своей системы принципов, а потому и не дошёл до определения путей извлечения их и обоснования. Не выработаны и критерии отнесения той или иной нормативной идеи к принципам» [4, с. 33]

В своей работе мы определяем принципы теории обучения как **категории дидактики, обусловленные педагогическими законами и закономерностями, фиксирующие инвариантные характеристики, существенные и устойчивые связи педагогической деятельности, отражающие дидактическую концепцию и реализующиеся через сущностные, нормативные и процессуальные функции**.

По каким же критериям то или иное положение можно отнести к дидактическим принципам? И.Я. Лернер в статье «Природа принципов обучения и пути их установления» выделяет пять критериев «отнесения того или иного положения к принципам обучения»:

1. Инструментальность, т.е. известность способа применения.

2. Универсальность, т.е. отнесение данного положения ко всему обучению или к такому элементу, без которого обучение неосуществимо.

3. Необходимость, т.е. невозможность организовать без него полноценное обучение.

4. Независимость, т.е. неперекрещиваемость, неподчиняемость и непоглощаемость другими принципами.

5. Достаточность всей совокупности принципов для обеспечения полноценного процесса обучения» [5, с. 35-40].

В.И. Загвязинский выделяет «...следующие критерии.

– Принцип обучения регулирует разрешение конкретных педагогических противоречий;

– Глубинная сущность любого принципа обучения в том, что это рекомендация о способах достижения меры, гармонии в педагогическом процессе;

– Принцип есть концентрированное, инструментальное выражение дидактической теории или концепции.

В ранг принципов следует возводить лишь такие положения, которые имеют всеобщее значение, должны действовать в любых учебных ситуациях, при любых условиях обучения» [6, с. 67].

Мы считаем, что идея **концептуального принципа вероятностного подхода** может быть отнесена к принципам обучения, потому что она представляет собой одно из универсальных руководящих положений современного образования, которые относятся ко всему процессу обучения в целом, распространяется на все учебные предметы, без них невозможно формировать новый стиль мышления, и она не может быть заменена никакими другими принципами.

Принцип **вероятностного подхода** в образовании снимает главное противоречие между предметным обучением и необходимостью формирования нового стиля мышления, что является в настоящее время концептуальным требованием всего цивилизованного человечества. Это приводит к необходимости признания концептуальной идеи о том, что современное мышление в любом государстве должно стать вероятностным.

Однако чтобы данный принцип обладал и инструментальностью, необходимо разработать для него сущностные, нормативные и процессуальные функции. Но дидактические принципы

могут быть однозначно понимаемыми только в контексте конкретной педагогической системы. В своей работе мы определяем эти функции для личностно ориентированной педагогической системы развивающего обучения.

Появление в дидактике принципа **вероятностного подхода** должно привести к организованному целевому совершенствованию методики и технологии формирования у учащихся комплекса необходимых компетенций по всем учебным дисциплинам, на основе **вероятностной** структуры учебных знаний, а это, в свою очередь, приведет к формированию новой культуры и соответствующего мышления школьников и студентов. *В связи с этим принцип вероятностного подхода должен определять содержание технологии и методики личностно ориентированного развивающего обучения, усиливая управляющий эффект этой педагогической системы обучения.*

Таким образом, принцип **вероятностного подхода** в современной дидактике приобретает статус концептуального принципа, который влияет на отбор и структуру учебного материала всех учебных предметов, усиливая системность знаний учащихся, активизирует методы обучения, ориентирует учителя и преподавателя на применение комплексных форм организации обучения, обеспечивая единство учебно-воспитательного процесса и способствует формированию и развитию соответствующего вероятностного мышления учащихся. Принцип **вероятностного подхода** должен определять основные направления в деятельности преподавателя и характер познавательной деятельности учащихся. В связи с этим для успешной реализации **вероятностного подхода** в образовании педагогу необходимо знать основные дидактические функции, общие теоретические основы и статус принципа **вероятностного подхода** в современной дидактике, пути, способы и средства его реализации.

Структурный анализ методологических подходов к обоснованию принципов позволяет обнаружить, что для социально-культурной деятельности характерно наличие методологической специфики по сущностному, нормативному, процессуальному уровням. При этом выраженность специфики оказывается различной по всему составу компонентов, входящих в указанные уровни.

В таблице 1 соотнесены специфика функциональной структуры концептуального принципа вероятностного подхода в контексте его методологии и педагогической технологии, что позволяет осознать его общепедагогическую и узкоспециальную природу.

Как видно, на *сущностном* уровне функциональная специфика принципа должна проявляться, прежде всего, в таком ком-

Таблица 1

Специфика функциональной структуры концептуального принципа вероятностного подхода в контексте его методологии и педагогической технологии

Функциональная структура	Специфические особенности в контексте методологии и технологии принципа вероятностного подхода
Сущностный уровень	Образовательные цели (методологический аспект)
	Выбор конкретной технологии обучения (технологический аспект)
Нормативный уровень	Система представлений и методик, адекватных предметной области обучения (методологический аспект)
	Нормы и условия реализации принципа в обучении (технологический аспект)
Процессуальный уровень	Система научных методов и приемов познавательной деятельности учащихся (методологический аспект)
	Компетентностно-деятельностный подход как базовый подход в процессе реализации принципа вероятностного подхода в обучении (технологический аспект)
	Показатели и критерии эффективности формирования современного стиля мышления (технологический аспект)

поненте методологии, как образовательные цели, а в рамках педагогической технологии – в выборе конкретной технологии обучения. *Нормативный* уровень в контексте методологии должен включать в свой состав систему представлений и методик, адекватных предметной области обучения, а в рамках педагогической технологии должен включать нормы и условия реализации принципа в обучении. *Процессуальный* уровень в контексте методологии должен включать в свой состав систему научных методов и приемов познавательной деятельности учащихся, а в рамках педагогической технологии должен включать компетентностно-деятельностный подход как базовый подход в процессе реализации принципа вероятностного подхода в обучении и показатели, критерии эффективности формирования современного стиля мышления.

Таким образом, в структуру принципа **вероятностного подхода** входят методологические ориентиры, необходимые для разработки соответствующих дидактических функций, а также методические, технологические компоненты, соподчиненные с сущностью, ценностно-смысловой ориентацией в процессе формирования у учащихся современного стиля мышления.

Анализ концептуального принципа **вероятностного подхода** приводит нас к выводу о том, что его **сущностный** компонент в системе общего и профессионального образования находит свое выражение:

1. В конкретизировании основных функций принципа **вероятностного подхода** в образовании, составляющих содержание современного стиля мышления: междисциплинарный подход в формировании современного стиля мышления; систематичность, непрерывность и преемственность в формировании вероятностного стиля мышления; единство предметного, методологического и профессионального начал в деятельности учащихся и студентов по формированию вероятностного мышления.

2. В соединении принципа развития со всеобщим принципом единства мира и принципом **вероятностного подхода** в исследовании мира и в снятии главного противоречия между целостным представлением о мире и частным его видением с позиции отдельных наук.

3. В целенаправленном управлении мыслительными процессами учащихся, которые должны выходить за пределы формальных предметных знаний, чтобы осознать мир на философском и методологическом уровне.

4. В согласовании учебных программ, понятий, законов и теорий с учетом вероятностного подхода к обучению.

5. В определении направленности развития научных знаний и в обеспечении формирования современного стиля мышления с учетом, что вероятностный подход в современной науке является важнейшей особенностью научного познания и составляет содержание современного стиля мышления.

6. В том, что принцип вероятностного подхода в современном образовании должен рассматриваться не как элемент образования, а как ведущий (концептуальный) принцип общего и профессионального образования, определяющий характер последнего и управляющий процессами формирования системы знаний, взглядов и убеждений современного человека.

7. В организации целевого совершенствования методики и технологии формирования у учащихся комплекса необходимых компетенций по всем учебным дисциплинам, на основе структуры учебных знаний, опирающихся на вероятностный подход в обучении, способствующий формированию новой культуры и соответствующего мышления школьников и студентов.

8. В том, что принцип вероятностного подхода должен определять содержание технологии и методики лично ориентированного развивающего обучения, усиливая управляющий эффект этой педагогической системы обучения.

9. В определении основных направлений в деятельности преподавателя и характера познавательной деятельности учащихся.

10. В том, что ставится глобальная задача перед системой образования: включить в дидактику **концептуальный принцип вероятностного подхода**, который должен определять в целом содержание современного стиля мышления учащихся, а значит и вектор развития современной науки. При этом данный принцип должен иметь определенный инструментарий, который может быть представлен в виде нормативных и процессуальных дидактических функций, позволяющих технологизировать процесс формирования и развития современного стиля мышления в процессе обучения учащихся в школе и вузе.

11. В обобщении жесткого классического детерминизма до современного (вероятностного) детерминизма, представляющего новый, более высокий этап его развития.

12. В организации вероятностно-статистической линии, которую характеризуют три вида связей: связи внутри предметной линии (между комбинаторикой, теорией вероятностей, математической статистикой); внутрисубъектные связи (с другими разделами математики); межпредметные связи (применение вероятностных законов при изучении других школьных и вузовских предметов).

13. В формировании у учащихся представлений о вероятностной природе большинства явлений окружающего мира и в освоении статистических методов исследования в системе образования.

14. В систематическом использовании статистических методов и математического аппарата теории вероятностей в физике, астрономии, химии, биологии, экономике, лингвистике, психологии, социологии, информатике.

Традиционный разрыв содержательной и деятельностной сторон учебного процесса препятствует реализации дидактических принципов на практике. Успех же обучения зависит от того, насколько полно они реализуются в учебном процессе. В связи с этим необходимо определить нормативную функцию принципа **вероятностного подхода** в образовании.

В самом общем виде **нормативная функция принципа вероятностного подхода** *слагается* из основных сущностных аспектов вероятностного подхода в системе образования с соответствующим их преобразованием в нормы-регулятивы процесса обучения.

При этом мы не ставим своей целью полностью раскрыть нормативный аспект принципа **вероятностного подхода** в образовании, так как это представляет собой самостоятельную область исследования, но мы попытаемся выделить основные системные функции, которые должны отражать нормативную сторону этого дидактического принципа в рамках целостной педагогической системы лично ориентированного развивающего обучения.

В **содержании** обучения в самом общем виде **нормативные** функции принципа **вероятностного подхода**, по нашему мнению, должны включать следующие требования:

1. Раскрывать в процессе использования **вероятностного подхода** в образовании следующую группу принципов: научности и связи теории с практикой; исторической взаимосвязи природы и общества; социальной обусловленности отношений человека к природе и стремления к гармонизации этих отношений; междисциплинарного и преемственного подхода в формировании **вероятностного стиля мышления** школьников и студентов.

2. Реализовывать в процессе школьного и вузовского обучения следующие методологические задачи: формирование научно-философского взгляда на мир и место в нем человека; приобщение к мировой философской культуре как общечеловеческой ценности; формирование способности к самостоятельному и творческому решению философско-методологических проблем, связанных с тем, что вероятностный подход является коренной особенностью научного познания и составляет содержание стиля мышления современного естествознания.

3. Создавать условия для комплексного видения роли принципа вероятностного подхода в общей системе наук и понимания роли формирования вероятностного стиля мышления на развитии современной науки.

4. Использовать принцип вероятностного подхода в образовании для разработки интегративной структуры учебных знаний и формирования представлений о системности знаний.

5. Показывать, что статистические законы служат подтверждением диалектики превращения случайного в необходимое и, что динамические законы оказываются предельным случаем статистических, когда вероятность становится практически достоверностью.

6. Раскрывать содержание методологической революции, благодаря которой стали серьезно говорить о вероятностном стиле мышления, в рамках которого только и возможно адекватное познание сложноорганизованных, самоорганизующихся развивающихся целостных систем.

7. Раскрывать главный аспект случайности, которая определяет время и форму проявления событий, отражая фактор неоднозначности развития, которое выступает как целый спектр возможностей и вариантов реализации закономерностей. Необходимость прокладывает себе путь через массу случайностей.

8. Использовать роль различных методик и технологий (развития критического мышления, рефлексивного обучения, проектного обучения и др.) в педагогической системе развивающего обучения и выявить дидактические возможности для реализации принципа вероятностного подхода в обучении.

Процессуальные функции принципа вероятностного подхода, по нашему мнению, должны включать следующие требования:

1. Использовать реализацию вероятностного подхода в образовании, обуславливающего интегральность, целостность научных знаний в качестве важнейшего критерия развития личности, ее новой культуры и соответствующего этой культуре нового типа мышления.

2. Рассматривать принцип вероятностного подхода в образовании как регулятив развивающего обучения, который в сочетании с принципами преемственности; историзма; системности, целостности, межпредметных связей, должен регулировать содержание проектируемой деятельности, направленной на познание окружающего мира.

3. Формировать новую целостную систему знаний о природе, интегрированных современными достижениями в науке и организовывать диалог различных учебных дисциплин на языке нового вероятностного стиля мышления.

4. Координировать учебные дисциплины в учебных планах по использованию их содержания с точки зрения нового (вероятностного) отношения к миру.

5. Выделять сложные комплексные проблемы науки, которые можно решать только с позиции нового вероятностного стиля мышления.

6. Выполнять следующие важные функции образования: *просветительная* – помогает учащимся осознать, что только новая вероятностная форма детерминизма в полной мере выражает объективные связи в природе; *развивающая* – умение осознавать соотношение между динамическими и статистическими законами, а также понимать, что вероятностный детерминизм в статистических закономерностях представляет более глубокую форму детерминации в природе, что дает возможность устанавливать адекватные связи и зависимости, существующие в мире природы, делать выводы, обобщения и заключения относительно состояния природы, давать рекомендации разумного взаимодействия с ней; *воспитательная* – проявляется в формировании современного научного мировоззрения; *организующая* – состоит в стимулировании активной познавательной деятельности с использованием вероятностного стиля мышления; *прогностическая* – заключается в развитии умения предсказания возможных явлений и процессов в природе.

7. Обеспечить оптимальную последовательность и преемственность при использовании вероятностного подхода для формирования мировоззрения и развития современного теоретического интегративного синтетического мышления учащихся.

8. Разработать методику и технологию реализации принципа вероятностного подхода в условиях использования педагогической системы личностно ориентированного развивающего обучения, в котором деятельностный подход уступает место компетентностно-деятельностному подходу.

9. Сформировать у студентов и учащихся научные методы и приемы познавательной деятельности, приводящие к овладению способностями к самостоятельной деятельности и освоению нового стиля мышления.

Реализация принципа **вероятностного подхода** придает общему образованию ту целостность, которая делает его системой. К системности знаний можно прийти только через системность в обучении. Придавая учебным предметам характер системности, вероятностное образование должно: 1) выступать ведущим (концептуальным) принципом, определяя характер общего образования и управлять процессами формирования си-

стемы знаний, взглядов и убеждений; 2) углублять и расширять функцию общего и профессионального образования, связанную с овладением учащимися научными основами взаимодействия природы и общества, вероятностной компетентности и культуры; 3) способствовать обобщению знаний и формированию вероятностного мышления учащихся, развивать у них современное научное мировоззрение; 4) определять направленность развития научных знаний и в обеспечении формирования современного вероятностного стиля мышления; 5) проецировать научные знания на учебный процесс с учетом вероятностного образования; в согласовании учебных программ, понятий, законов и теорий.

Предлагаемую в работе педагогическую систему мы рассматриваем как непрерывное вероятностное образование, которое представляет собой совокупность средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего и профессионального образования, связанного с овладением учащимися и студентами научными основами взаимодействия природы и общества, вероятностной компетентности и культуры, воспитания личности, владения современной вероятностным стилем мышления во всех видах деятельности. Для каждого человека такое образование выступает процессом формирования и удовлетворения его познавательных запросов и духовных потребностей, развития задатков и способностей в сети государственно-общественных учебных заведений и путём *самообразования*. Для государства оно является ведущей сферой социальной политики по обеспечению развития современной культуры личности каждого человека. Для общества в целом оно является механизмом расширенного воспроизводства его профессионального и культурного потенциала, условием развития общественного производства, ускорения социально-экономического прогресса любой страны. Для мирового сообщества непрерывное образование, в котором концептуальным принципом является **принцип вероятностного подхода**, выступает способом сохранения, развития и взаимообогащения национальных культур и общечеловеческих ценностей, важным фактором и условием международного сотрудничества в сфере образования и решения глобальных научных проблем современности.

В рамках своей концепции мы рассматриваем **образование, в котором концептуальным принципом является принцип вероятностного подхода, не как элемент образования, а как ведущий (концептуальный) принцип общего и профессионального образования, определяющий характер последнего и управляющий процессами формирования системы знаний, взглядов и убеждений современного человека.**

Таким образом, появление в дидактике принципа **вероятностного подхода** должно привести к организованному целевому совершенствованию методики и технологии формирования у учащихся комплекса необходимых компетенций по всем учебным дисциплинам, на основе структуры учебных знаний, опирающихся на вероятностный подход в обучении, а это в свою очередь приведет к формированию новой культуры и соответствующего мышления школьников и студентов. *В связи с этим принцип вероятностного подхода должен определять содержание технологии и методики личностно ориентированного развивающего обучения, усиливая управляющий эффект этой педагогической системы обучения.* Поэтому **принцип вероятностного подхода** в современной дидактике должен приобретать статус концептуального принципа, который влияет на отбор и структуру учебного материала всех учебных предметов, усиливая системность знаний учащихся, активизирует методы обучения, ориентирует учителя и преподавателя на применение комплексных форм организации обучения, обеспечивая единство учебно-воспитательного процесса и способствует формированию и развитию современного стиля мышления учащихся.

Библиографический список

1. Пуркина В.Ф., Раенко Е.А. О преемственности в изучении комбинаторно-вероятностных, статистических понятий и методов. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 2(39): 112-114.
2. Петров А.В., Раенко Е.А. Анализ новых методологических тенденций научного познания. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 3(40): 178-182.
3. Краевский В.В. *Проблемы научного обоснования обучения*. Москва: Просвещение, 1977.
4. Бабанский Ю.К. Взаимосвязь закономерностей, принципов обучения и способов его оптимизации. *Советская педагогика*. 1982; 11.
5. Лернер И.Я. Природа принципов обучения и пути их установления. *Принципы обучения в современной педагогической теории и практике*: Межвузовский сборник науч. трудов. Челябинск: ЧГПИ, 1985.
6. Загвязинский В.И., Атаханов Р. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. Москва: Академия. 2001.

References

1. Purkina V.F., Raenko E.A. O preemstvennosti v izuchenii kombinatorno-veroyatnostnyh, statisticheskikh ponyatij i metodov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 2(39): 112-114.
2. Petrov A.V., Raenko E.A. Analiz novykh metodologicheskikh tendencij nauchnogo poznaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 3(40): 178-182.
3. Kraevskij V.V. *Problemy nauchnogo obosnovaniya obucheniya*. Moskva: Prosveschenie, 1977.
4. Babanskij Yu.K. Vzaimosvyaz' zakonomernostej, principov obucheniya i sposobov ego optimizacii. *Sovetskaya pedagogika*. 1982; 11.
5. Lerner I.Ya. Priroda principov obucheniya i puti ih ustanovleniya. *Principy obucheniya v sovremennoj pedagogicheskoy teorii i praktike*: Mezhdvuzovskij sbornik nauch. trudov. Chelyabinsk: ChGPI, 1985.
6. Zagvyazinskij V.I., Atahanov R. *Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya*. Moskva: Akademiya. 2001.

Статья поступила в редакцию 20.03.15

УДК 373.1.02:372.8

Torbogosheva V.M., assisting teaching, Department of Physics and Methods of Teaching Physics, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: mnko@mail.ru

Petrov A.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: mnko@mail.ru

SPECIFICS OF STUDY OF PHYSICAL LAWS IN A CLASSICAL UNIVERSITY AT VOCATIONAL TRAINING OF TEACHERS OF PHYSICS. Learning of scientific laws is a complex and controversial process of reflection of reality. In this regard, getting knowledge of laws that exist in nature by students, who learn physics, is also a complex and difficult process from the stand point of teaching methods. The authors believe that the study of physical laws at a university in the course of training future teachers of physics is methodically mostly useful, when a pedagogical system of developing education is used. This system should be based on a competence-activity approach (in comparison to an activity-based approach), which allows comparing the theoretical and practical-oriented knowledge and helps to form necessary competences. At the same time there is an opportunity, which involves comparison of empirical, theoretical, practical, philosophical and methodological knowledge about the laws of nature, and, consequently, the evaluation of educational achievements of students according to a system of criteria and levels. All these procedures are part of the competence approach.

Key words: laws of nature, knowledge of laws of science, knowledge of laws in a learning process, methodology, methods, developing training, competence approach.

V.M. Torbogosheva, ассистент каф. физики и МПФ Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

A.V. Петров, д-р пед. наук, проф. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАКОНОВ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ

Познание законов в науке – сложный, трудный и глубоко противоречивый процесс отражения реальной действительности. В связи с этим и познание законов природы при обучении учащихся физике представляет собой сложный и методически непростой процесс. Авторы полагают, что изучение физических законов в университете при подготовке будущих учителей физики методически целесообразно при использовании педагогической системы развивающего обучения, в которой используется не деятельностный, а компетентностно-деятельностный подход, позволяющий сопоставлять теоретические знания и практико-ориентированные, что приводит к формированию соответствующих компетенций. При этом появляется возможность, которая предполагает сопоставление эмпирического, теоретического, практического, философского и методологического уровня знаний о законах природы, а, следовательно, и критериально-уровневое оценивание учебных достижений студентов, которое предполагается при компетентностном подходе.

Ключевые слова: законы природы, познание законов в науке, познание законов в учебном процессе, методология, методика, развивающее обучение, компетентностный подход.

Познание законов в науке – сложный, трудный и глубоко противоречивый процесс отражения реальной действительности. Познающий субъект не может отобразить весь реальный мир, тем более сразу, полностью и целиком. Он может лишь вечно приближаться к этому, создавая различные понятия и другие абстракции, формулируя те или иные законы, применяя целый ряд приемов и методов в их совокупности (эксперимент, наблюдение, идеализация, моделирование и т.п.). Характеризуя особенности законов науки, известный американский физик Р. Фейнман писал, что, в частности, «законы физики нередко не имеют очевидного прямого отношения к нашему опыту, а представляют собой его более или менее абстрактное выражение... Очень часто между элементарными законами и основными аспектами реальных явлений дистанция огромного размера» [1, с. 110].

Характеризуя науку в целом, обычно выделяют ее основную функцию – открытие законов изучаемой области действительности. Без установления законов действительности, без выражения их в системе понятий нет науки, не может быть научной

теории. Поэтому «мы говорим наука – подразумеваем закон, мы говорим закон – подразумеваем наука» [2, с. 147].

Изучение законов действительности находит свое выражение в создании научной теории, адекватно отражающей исследуемую предметную область в целостности ее законов и закономерностей. Поэтому закон – это ключевой элемент теории, которая «есть не что иное как система законов, выражающих сущность, глубинные связи изучаемого объекта (а не только эмпирические зависимости) во всей его целостности и конкретности, как единство многообразного» [2, с. 147].

В самом общем виде закон можно определить как связь (отношение) между явлениями, процессами, которая является: а) объективной, в) необходимой, г) внутренней, д) повторяющейся, устойчивой.

Любой закон не есть нечто неизменное, а представляет собой конкретно-исторический феномен. С изменением соответствующих условий, с развитием практики и познания одни законы сходят со сцены, другие вновь появляются, меняются формы действия законов, способы их использования и т.д.

Для организации адекватного процесса познания законов природы при подготовке учителей физики в классическом университете необходимо, чтобы студенты не просто знакомились с ними, а проходили путь познания законов в науке и осваивали самые важные их аспекты: 1) ключевая задача научного исследования; 2) основные характеристики понятия «закон»; 3) основные пути, ведущие к открытию законов природы; 4) классификация научных законов; 5) роль законов в процессе научного объяснения.

1. Ключевая задача научного исследования

Важнейшая, ключевая задача научного исследования – «поднять опыт до всеобщего», найти законы данной предметной области, определенной сферы (фрагмента) реальной действительности, выразить их в соответствующих понятиях, абстракциях, теориях, идеях, принципах и т.п. Решение этой задачи может быть успешным в том случае, если учёный будет исходить из двух основных посылок: реальности мира в его целостности и развитии и законосообразности этого мира, т.е. того, что он «пронизан» совокупностью объективных законов. Последние регулируют весь мировой процесс, обеспечивают в нем определенный порядок, необходимость, принцип самодвижения и вполне познаваемы.

2. Основные характеристики понятия «закон»

Раскрытие содержания понятия закона тесно связано с раскрытием диалектики сущности и явления.

Как мы уже отметили, закон определяется прежде всего как связь (или отношение), что указывает на связь понятия закона с понятием детерминации. Но не всякая связь или отношение является законом: закон не просто связь, но связь существенная. Закон есть отношение сущностей или между сущностями. Из определения закона как существенного отношения следует вывод о том, что все основные атрибуты сущности распространяются и на закон. Выделим основные характеристики понятия «закон»:

1. Закон отражает существенную связь.
2. Существенная связь, отражающаяся в законе, должна быть связью всеобщей.
3. Связь, отражающаяся в законе, присуща не отдельным предметам, а всем предметам и явлениям определенного рода.
4. Характерный признак закона – повторяемость.
5. Действие закона природы всегда зависит от условий его реализации. Изменение условий приводит к смене законов, или к изменению формы их действия.
6. Законы природы объективно существуют, отражают общие, устойчивые связи вещей и явлений природы, существенно влияют на изменения вещей и явлений.
7. Законы природы определяют структуру Вселенной, придают ей форму, определяют ее единство и целостность. Все вместе они определяют научную картину нашего мира.
8. Законы природы делают нашу Вселенную познаваемой.
9. Объясняют явления окружающей нас природы, что составляет одну из основных задач естествознания.
10. Законы служат тем концептуальным ядром, вокруг которого строится теория.

3. Основные пути, ведущие к открытию законов природы

Путь к закону лежит через гипотезу. Действительно, чтобы установить существенные связи между явлениями, мало одних наблюдений и экспериментов. С их помощью мы можем обнаружить лишь зависимость между эмпирически наблюдаемыми свойствами и характеристиками явлений. Таким путем могут быть открыты только сравнительно простые, так называемые эмпирические законы. Более глубокие научные или теоретические законы относятся к ненаблюдаемым объектам. Такие законы содержат в своем составе понятия, которые нельзя непосредственно получить из опыта, ни проверить на опыте. Поэтому открытие теоретических законов неизбежно связано с обращением к гипотезе, с помощью которой пытаются нащупать искомую закономерность. Перебрав множество различных гипотез, учёный может найти такую, которая хорошо подтверждается всеми известными ему фактами. Поэтому в самой предварительной форме закон можно охарактеризовать как хорошо подтвержденную гипотезу.

В своих поисках закона исследователь руководствуется определенной стратегией. Он стремится найти такую теоретическую схему или идеализированную ситуацию, с помощью кото-

рой он смог бы в чистом виде представить найденную им закономерность. Иными словами, чтобы сформулировать закон науки, необходимо абстрагироваться от всех несущественных связей и отношений изучаемой объективной действительности и выделить лишь связи существенные, повторяющиеся, необходимые.

Процесс постижения закона, как и процесс познания в целом, идет от истин неполных, относительных, ограниченных к истинам все более полным, конкретным, абсолютным. Это означает, что в процессе научного познания ученые выделяют все более глубокие и существенные связи реальной действительности.

Второй существенный момент, который связан с пониманием законов науки, относится к определению их места в общей системе теоретического знания. Законы составляют ядро любой научной теории. Правильно понять роль и значение закона можно лишь в рамках определенной научной теории или системы, где ясно видна логическая связь между различными законами, их применение в построении дальнейших выводов теории, характер связи с эмпирическими данными. Как правило, всякий вновь открытый закон ученые стремятся включить в некоторую систему теоретического знания, связать его с другими, известными уже законами. Это заставляет исследователя постоянно анализировать законы в контексте более широкой теоретической системы.

4. Логико-гносеологический аспект понятия «научный закон»

В простейших случаях закон представляет обобщение эмпирически наблюдаемых фактов и поэтому может быть получен индуктивным путем. Но так обстоит дело только с эмпирическими законами. Более сложные, теоретические законы возникают, как правило, из гипотез. Поэтому наиболее очевидным условием, чтобы гипотеза стала законом, является требование, чтобы эта гипотеза была хорошо подтверждена фактами. Однако хорошо подтвержденная гипотеза не обязательно выражает закон. Она может представлять и предсказание какого-либо отдельного явления или события и даже какого-то нового факта. Вот почему необходимо внимательнее рассмотреть логическую форму тех высказываний, которые называют законами науки.

Первый критерий, который относится скорее к количественной характеристике высказываний, дает нам возможность отличать законы от фактов. Факты всегда выражаются с помощью единичных, утверждений, законы же формулируются с помощью общих высказываний. В каком же смысле можно говорить об общности, или универсальности, высказываний? В науке выделяют, по крайней мере, три таких смысла, когда говорят о высказываниях, выражающих ее законы:

1) **общность, или универсальность**, может относиться к понятиям или терминам, встречающимся в высказывании о законе. Такую общность называют **концептуальной или понятийной**. Если все понятия, входящие в формулировку закона, являются общими, или универсальными, то и сам закон считается **универсальным**. Эта особенность присуща наиболее общим, универсальным и фундаментальным законам. Так, закон всемирного тяготения устанавливает существование гравитационного взаимодействия между любыми двумя телами во Вселенной. Но многие законы естествознания имеют форму частных утверждений. Поэтому в них наряду с универсальными терминами встречаются также и термины, характеризующие индивидуальные тела, события или процессы. Например, законы Кеплера, описывающие движение планет Солнечной системы, не относятся к фундаментальным, так как содержат в своем составе термины, обозначающие Солнце, планеты и некоторые частные константы.

И все же признак общности, универсальности в каком-либо отношении представляет характерную черту всех законов.

В связи с этим разделяют **законы на фундаментальные и производные**. **Фундаментальные** законы должны удовлетворять требованию концептуальной универсальности: они не должны содержать никаких частных, индивидуальных терминов и констант, ибо иначе не смогут служить в качестве посылок для выводов. **Производные** законы можно вывести из фундаментальных вместе с необходимой для этого дополнительной информацией, содержащей характеристику параметров системы или процесса. Так, например, законы Кеплера можно логически вывести из закона всемирного тяготения и основных законов классической механики вместе с необходимой для этого эмпирической информацией о массах, расстояниях, периодах обращения планет и другими характеристиками.

2) **пространственно-временная общность.** Часто законы называют фундаментальными или универсальными также потому, что они применяются к соответствующим объектам или процессам, независимо от времени и места. В физике и химии к таким законам относят законы, являющиеся универсальными относительно пространства и времени. Как впервые подчеркнул выдающийся английский ученый Д.К. Максвелл, основные законы физики ничего не говорят об индивидуальном положении в пространстве и времени. Они являются совершенно общими относительно пространства и времени. Максвелл был твердо убежден в том, что сформулированные им законы электромагнетизма в форме математических уравнений являются универсальными во Вселенной и поэтому выполняются и на Земле, и на других планетах, и в космосе. В отличие от этого частные законы применимы лишь в определенной области пространства-времени.

3) возможность количественной характеристики (квантификации) суждения, выражающего закон. Такая характеристика позволяет отражать в суждении факт более широкой или узкой области действия закона. Строго универсальные или фундаментальные законы, справедливые для всех частных случаев их проявления, логически можно выразить с помощью высказываний с универсальным квантором.

В методологическом отношении важнейшее требование, предъявляемое к гипотезе, чтобы она стала законом, состоит в возможности ее отнесения к некоторой теории. Этот признак позволяет отличать обобщения, которые делаются в обыденном познании и даже на эмпирической стадии исследования, от подлинных законов науки. По своей логической форме эмпирические обобщения представляют универсальные высказывания, но их надежность и познавательная ценность сравнительно невелики, ибо они остаются обособленными, изолированными утверждениями. Другое дело – законы науки. В развитых науках законы объединяются в единое целое в рамках определенной теории, представляющей систему взаимосвязанных принципов, законов и гипотез. Благодаря логической связи между отдельными компонентами теории становится возможным выводить производные законы из основных, а эмпирические – из теоретических.

5. Классификация научных законов

Эмпирические и теоретические законы

Классификация научных законов может производиться по самым различным признакам или, как принято говорить в логике, основаниям деления. Наиболее естественной кажется **классификация по тем областям действительности**, к которым относятся соответствующие законы. В естествознании такими областями являются отдельные формы движения материи или ряд связанных между собой форм. Так, например, механика исследует законы движения тел под воздействием сил, физика – закономерности молекулярно-кинетических, электромагнитных, внутриатомных и других процессов, которые в совокупности и составляют физическую форму движения материи. Биология занимается изучением специфических законов органической жизни. Биофизика исследует закономерности физических процессов в живых организмах, а биохимия – химические особенности этих процессов.

Классификация законов по формам движения материи по сути дела совпадает с общей классификацией наук. И хотя она весьма существенна как отправной пункт анализа, но нуждается в дополнении классификациями, выделяющими те или иные гносеологические, методологические и логические особенности и признаки научных законов. **По степени общности законов**, точнее по широте сферы их действия – всеобщие (диалектические), общие (особенные), частные (специфические); **по механизму детерминации** – динамические и статистические, причинные и непрямые; по их значимости и роли – основные и неосновные; **по глубине фундаментальности** – эмпирические и теоретические и т.д.

Из других классификаций наиболее важными нам представляются **классификации по уровню абстрактности понятий**, используемых в законах, и **по типу самих законов**. Первая из них основана на делении законов на эмпирические и теоретические. **Эмпирическими законами принято называть законы, которые подтверждаются наблюдениями или специально поставленными экспериментами.**

Большинство наших повседневных наблюдений приводит нас к индуктивным обобщениям, которые во многом аналогичны эмпирическим законам науки. Так же как и последние, эти обобщения

относятся к таким свойствам, которые можно воспринимать с помощью органов чувств. **Однако эмпирические законы науки являются гораздо более надежными, чем простые обобщения повседневного опыта.** Это объясняется тем, что законы чаще всего устанавливаются с помощью экспериментов и с использованием специальной измерительной техники, благодаря чему обеспечивается значительно большая точность при их формулировке. На развитой стадии науки отдельные эмпирические законы связываются в единую систему в рамках теории, а самое важное – они могут быть логически выведены из более общих теоретических законов.

Чтобы понять ее и, следовательно, объяснить эмпирические законы, мы вынуждены обратиться к теоретическим законам, отличие которых от эмпирических, проявляется прежде всего в характере тех методов, которые используются для их открытия.

Эмпирические законы, как показывает само их название, обнаруживаются на опытной, эмпирической стадии исследования. В этих целях наряду с наблюдением и экспериментом обращаются, конечно, и к теоретическим методам, таким, как индукция и вероятность, вместе с соответствующей математической техникой.

Теоретические законы никогда не могут быть открыты с помощью индуктивного обобщения частных фактов и даже существующих эмпирических законов. Причина этого состоит в том, что они имеют дело не с чувственно воспринимаемыми свойствами вещей и явлений, а с глубокими внутренними механизмами процессов. Здесь мы должны внести уточнение в прежнюю формулировку, где различие между теоретическими и эмпирическими законами сводилось к различию методов, используемых для открытия законов. Фактически, при более глубоком анализе оказывается, что само это различие имеет свои объективные основания в степени проникновения в сущность исследуемых процессов. Поэтому соотношение между теоретическими и эмпирическими законами можно рассматривать как выражение отношения между сущностью и явлением.

Возникает вопрос: в какой связи находятся сущности, выражаемые с помощью эмпирического и теоретического законов? Характеристика закона как отражения «существенного в движении универсума» поможет нам разобраться в этой связи, а также в гносеологическом отличии эмпирических законов от теоретических.

По отношению к отдельным, конкретным, частным фактам и эмпирические и теоретические законы выступают как сущности явлений. Однако сущность, выражаемая в теоретическом законе, имеет более глубокий характер, ибо по отношению к частным фактам она представляет сущность второго порядка, в то время как эмпирические законы выступают для них сущностью первого порядка.

Поскольку теоретический закон по отношению к эмпирическому выступает как сущность к явлению, то его открытие не может быть достигнуто на эмпирической стадии исследования. Следует подчеркнуть, что увеличение количества опытов само по себе не делает эмпирическую зависимость достоверным фактом, потому что индукция всегда имеет дело с незаконченным, неполным опытом.

Сколько бы мы ни проделывали опытов и ни обобщали их, простое индуктивное обобщение опытов не ведет к теоретическому знанию. Теория не строится путем индуктивного обобщения опыта. Это обстоятельство во всей ее глубине было осознано в науке сравнительно недавно, когда она достигла высоких ступеней теоретизации. Эйнштейн считал этот вывод одним из важнейших гносеологических уроков развития физики XX века [3, с. 375.].

Заметим, что эмпирические и теоретические законы отличаются по предмету, средствам и методам исследования. Однако выделение и самостоятельное рассмотрение каждого из них все-таки представляет собой абстракцию. В реальной действительности это два слоя знания всегда взаимодействуют друг с другом. Выделение же эмпирических и теоретических законов в качестве средств методологического анализа позволяет выяснить, как устроено и как развивается научное знание.

6. Общая структура научного объяснения

По своей логической структуре объяснение представляет рассуждение или умозаключение, посылки которого содержат информацию, необходимую для обоснования результата или заключения такого рассуждения.

Доминирующая роль законов в процессе научного объяснения наиболее сильно проявляется тогда, когда смысл объяснения сводится к раскрытию сущности реальных явлений и событий.

Сущность явлений, особенно сложных, может быть раскрыта зачастую лишь с помощью теории, представляющей не простую совокупность и даже не систему, состоящую из одних законов, а включающую в себя элементы и другого рода (исходные принципы, определения, гипотезы и различные утверждения теории). Подобно тому, как теоретический закон превосходит эмпирический по своей объясняющей силе, так и теория в целом дает более глубокое обоснование, чем любой отдельный закон или совокупность таких законов.

Очевидно, что можно сделать заключение более широкого характера: для любого научного объяснения или даже объяснения на уровне здравого смысла можно использовать обобщения самого различного характера, но наиболее совершенными считаются обычно объяснения, послышки которых содержат законы и теории науки универсального характера. При этом существуют две модели научного объяснения: дедуктивная и индуктивная.

Дедуктивная модель научного объяснения является наиболее распространенной. Особенно широко ею пользуются в тех науках, законы которых могут быть выражены в точной математической форме (астрономия, механика, физика, физическая химия, молекулярная биология, математическая экономика и др.). Поскольку послышки дедуктивного вывода обеспечивают логически необходимый характер заключения, то естественно, что эта модель объяснения предпочитается индуктивной, где связь между послышками и заключением имеет не достоверный, а только вероятный характер. Важно при этом обратить внимание на то, что дедукция здесь понимается не в старом смысле традиционной логики, как умозаключение от общего к частному, а как любой вывод, заключение которого следует из имеющихся посылок с логической необходимостью, точно по принятым правилам дедукции.

В логике и методологии широкое применение имеет и индуктивная модель или схема научного объяснения, которая, правда, не обладает той убедительной силой и достоверностью, какая присуща дедуктивной модели. На этом основании ее иногда считают лишь временной попыткой объяснения, своего рода суррогатом, к которому приходится прибегать лишь в силу невозможности достижения более полного объяснения.

Такой подход во многом определяется самим отношением к индукции, которая лежит в основе указанной модели объяснения. В самом деле, в то время как **дедукция** – это способ рассуждения, посредством которого из общих посылок с необходимостью следует заключение частного характера, а **индукция** – это способ рассуждения, в котором общий вывод строится на основе частных посылок. Иными словами, если заключение дедукции имеет достоверный характер, то индукция обеспечивает лишь вероятные заключения. Вот почему сами индуктивные рассуждения иногда рассматривают лишь как эвристический способ мышления.

Только при рассмотрении всех перечисленных аспектов становится ясным, что познание законов природы при обучении будущих учителей физики в университете представляет собой сложный и методически непростой процесс.

Усвоение понятия «научный закон» предполагает, что студент должен:

1. Понимать, что научные законы есть форма выражения всеобщей, объективной, внутренней, необходимой, повторяющейся связи между явлениями или процессами природы.
2. Понимать, что действие закона всегда проявляется при наличии определенных условий, т.е. существуют границы применимости закона.
3. Осознавать целесообразность применения обобщенного плана познавательной деятельности при изучении физических законов.
4. Знать законы, изучаемые в курсе общей физики, указывать их границы применимости.
5. Применять законы для решения физических задач, при построении теоретических моделей.
6. Знать основные типы классификаций научных законов, приводить примеры законов различного типа.
7. Различать эмпирические и теоретические законы, уметь выделять их специфику и достоинства.

7. Знать место закона в научной системе знаний и роль их в физической и естественнонаучной картине мира.

8. Осваивать все этапы формирования знаний о физических законах: эмпирический, теоретический, практический, философско-методологический.

9. Рассматривать физические законы как понятийные комплексы, позволяющие использовать методологическую программу познавательной деятельности при формировании знаний о законах [4, с. 175-181].

Мы полагаем, что изучение физических законов в школе методически целесообразно при использовании педагогической системы лично ориентированного развивающего обучения, которое предполагает сопоставление эмпирического, теоретического, практического и философско-методологического уровня знаний о законах [5]. При этом вместо классического деятельностного подхода в развивающем обучении мы рекомендуем внедрять компетентностно-деятельностный подход, который позволяет не искусственно, а с необходимостью формировать соответствующие профессиональные компетенции учителя физики. Они возникают сами собой при взаимосвязи теории (теоретические знания лежат в основании развивающего обучения) и опыта практической деятельности (лежит в основе компетентностного подхода).

Покажем, каким образом мы организуем поэтапное изучение студентами законов механики Ньютона в курсе общей физики.

Этапы и уровни познавательной деятельности студентов при изучении законов механики

I. Эмпирический уровень знаний

Опытным путем найти эмпирическую зависимость между F , m и a .

Контрольные вопросы

1. Имеет ли полученная зависимость статус теоретического закона?
2. Является ли полученная зависимость $F = ma$ вторым законом Ньютона?
3. Каково содержание полученной зависимости $F = ma$?
4. Какова область применимости этой зависимости?

II. Теоретический уровень знаний

Первый подуровень теоретического знания – частные теоретические модели

Определить теоретический частный закон колебания маятника, не используя законы Ньютона. С этой целью рассмотрите кинематику гармонических колебаний и динамику математического маятника. Получите дифференциальное уравнение движения маятника:

$$x'' + \omega_0^2 x = 0.$$

Контрольные вопросы

1. Почему полученная зависимость $x'' + \omega_0^2 x = 0$ имеет статус теоретического закона?
2. Какие общенаучные методы и как используются для получения данного теоретического закона?
3. Какова область применимости этого закона?

Второй подуровень теоретического знания – развитая теория

Раскрыть содержание ньютоновской механики.

Контрольные вопросы

1. Раскрыть содержание структурно-логической схемы физической теории механики Ньютона.
2. Каково содержание основного закона динамики Ньютона?
3. Чем отличается основной закон динамики $F = ma$ от полученной экспериментально зависимости $F = ma$?
4. Продемонстрируйте фундаментальность основного закона динамики при рассмотрении поведения колеблющихся тел. Получите частный теоретический закон колебания математического маятника с использованием II закона Ньютона.
5. Каковы границы применимости законов Ньютона?
6. В чем преимущество теоретических знаний по сравнению с эмпирическими?

В качестве примера приведем фрагмент развернутой программы деятельности учащихся по формированию понятия «научный закон» на примере законов Ньютона.

Развернутая программа деятельности учащихся по формированию понятия «научный закон» на примере законов Ньютона

I. Эмпирический уровень знаний

Опытным путем найти эмпирическую зависимость между F , m и a .

Выполняется традиционная работа с использованием стандартной установки по кинематике и динамике. Меняются величины F , m , измеряются соответствующие ускорения и студенты убеждаются, что между указанными физическими величинами выполняется соотношение: $F = ma$.

Контрольные вопросы

1. Имеет ли полученная зависимость статус теоретического закона?

Ответ студента

Различение эмпирического и теоретического уровней следует осуществлять с учетом специфики познавательной деятельности на каждом из этих уровней. Основные критерии, по которым различаются эти уровни, следующие: 1) характер предмета исследования, 2) тип применяемых средств исследования и 3) особенности метода.

Эмпирическое исследование в основе своей ориентировано на изучение явлений и зависимостей между ними. На уровне эмпирического познания существенные связи не выделяются еще в чистом виде, но они как бы высвечиваются в явлениях, проступают через их конкретную оболочку.

Эмпирическая зависимость является результатом индуктивного обобщения опыта и представляет собой *вероятностно-истинное* знание.

Эмпирическое исследование изучает явления и их корреляции; в этих корреляциях, в отношениях между явлениями оно может уловить проявление закона. Но в чистом виде он дается только в результате теоретического исследования.

Следует подчеркнуть, что увеличение количества опытов само по себе не делает эмпирическую зависимость достоверным фактом, потому что индукция всегда имеет дело с незаконченным, неполным опытом.

Сколько бы мы ни проделывали опытов и ни обобщали их, простое индуктивное обобщение опытов не ведет к теоретическому знанию. Теория не строится путем индуктивного обобщения опыта.

Эмпирическое исследование базируется на непосредственном практическом взаимодействии исследователя с изучаемым объектом. Оно предполагает осуществление наблюдений и экспериментальную деятельность. Поэтому средства эмпирического исследования необходимо включают в себя приборы, приборные установки и другие средства реального наблюдения и эксперимента.

Соответственно своим особенностям эмпирический и теоретический типы познания различаются по методам исследовательской деятельности. Основными методами эмпирического исследования являются реальный эксперимент и реальное наблюдение.

Таким образом, полученная зависимость $F = ma$ не является теоретическим законом. Она получена на одной выделенной установке и перенос этих знаний на все остальные случаи не имеет под собой никаких оснований. Поэтому это лишь **эмпирическая зависимость**, которая является результатом индуктивного обобщения опыта на отдельно взятой установке и представляет собой *вероятностно-истинное* знание.

1. Является ли полученная зависимость $F = ma$ вторым законом Ньютона?

Ответ студента

По форме да, но по своему содержанию нет. Ньютон высказал свой второй закон динамики как *аксиому*, обобщающую многочисленный опыт, а не отдельный тщательно выполненный эксперимент.

Другими словами, если бы мы не знали второго закона Ньютона и получили бы зависимость $F = ma$ на данной установке, то нельзя утверждать, что мы открыли закон Ньютона.

Таким образом, Ньютон осуществил творческий акт, получив индуктивным методом такое *содержательное обобщение*, которое стало играть роль основополагающего *принципа* динамики, из которого методом *дедукции* вытекают многочисленные частные случаи механических явлений.

1. Каково содержание полученной зависимости $F = ma$?

Ответ студента

Так как это эмпирическая зависимость, то содержание, сущность ее скрыта.

2. Какова область применимости этой зависимости?

Ответ студента

Эта эмпирическая зависимость может быть использована для установок, подобных исследуемой нами. Все остальные случаи должны быть исследованы специально. Априорно нельзя

190

гарантировать, что полученная зависимость представляет собой всеобщий закон природы.

II. Теоретический уровень знаний

Первый подуровень теоретического знания – частные теоретические модели

1. Определить теоретический частный закон колебания маятника, не используя законы Ньютона. С этой целью рассмотрим кинематику гармонических колебаний и динамику математического маятника. Получите дифференциальное уравнение движения маятника:

$$m\ddot{x} + \omega_0^2 m x = 0 \text{ или } m\ddot{x} + kx = 0.$$

Ответ студента

Рассмотрим гармонические колебания. Колебательное движение, выражаемое функцией синуса или косинуса, называемое простым гармоническим колебанием. Уравнение гармонического колебания можно представить в виде: $x = A \sin \omega_0 t$.

Найдем выражение для ускорения гармонически колеблющейся точки:

$$v = dx/dt = \omega_0 \cos \omega_0 t, \quad a = dv/dt = d^2x/dt^2 = -\omega_0^2 A \sin \omega_0 t = -\omega_0^2 x$$

или, учитывая, что ускорение a можно представить как $d^2x/dt^2 = \ddot{x}$, мы получим дифференциальное уравнение простого гармонического колебания в виде: $\ddot{x} + \omega_0^2 x = 0$. Умножая обе части уравнения на массу m колеблющейся материальной точки, получим дифференциальное уравнение в виде: $m\ddot{x} + kx = 0$.

Контрольные вопросы

1. Почему полученная зависимость $\ddot{x} + \omega_0^2 x = 0$ имеет статус теоретического закона?

Ответ студента

Это первый теоретический уровень знания, который охватывает *частные теоретические модели и законы*. Они выступают как теории, относящиеся к достаточно ограниченной области явлений. Примерами таких частных теоретических законов могут служить закон колебания маятника в физике или закон движения тел по наклонной плоскости, которые были найдены до того, как была построена ньютоновская механика.

В этом слое теоретического знания, в свою очередь, образуются такие взаимосвязанные образования, как *теоретическая модель*, которая объясняет явления, и закон, который формулируется относительно модели. Модель включает *идеализированные* объекты и связи между ними. Например, если изучаются колебания реальных маятников, то для того чтобы выявить законы их движения, вводится представление об *идеальном маятнике* как *материальной точке*, висящей на недеформируемой нити. Затем вводится другой объект – *система отсчета*. Это тоже идеализация, а именно – идеальное представление реальной физической лаборатории, снабженной часами и линейкой. Наконец, для выявления закона колебаний вводится еще один *идеальный объект* – *сила*, которая приводит в движение маятник. Сила – это *абстракция* от такого взаимодействия тел, при котором меняется состояние их движения.

Система из перечисленных идеализированных объектов (идеальный маятник, сила, система отсчета) образует модель, которая и представляет на теоретическом уровне сущностные характеристики реального процесса колебания любых маятников. Исследуя эту модель и описывая ее связи на языке математики, можно получить формулу:

$$m\ddot{x} + kx = 0,$$

которая является законом малых колебаний.

2. Какие общенаучные методы и как используются для получения данного теоретического закона?

Ответ студента

Как мы уже говорили в предыдущем пункте, для получения данного теоретического закона использовались следующие методы научного познания: 1) *идеализация*; 2) *абстрагирование*; 3) *моделирование*. Кроме того, использовался метод *дедукции*. Действительно, исходя из общих представлений о гармонических колебаниях, представленных в виде математического выражения, используя лишь математические операции, мы получили дифференциальное уравнение гармонических колебаний. Естественно, что в ходе получения теоретического закона использовался *анализ* исходных позиций, а результат использования всех перечисленных методов позволил получить синтетические знания более высокого уровня. Использовался при этом *метод обобщения*, так как мы полученное уравнение распространяем, обобщаем на колебания любых маятников.

Потенциально в нашем случае используется и *индукция*. Она проявляется в том, что у всех колеблющихся объектов при определенной *идеализации* и *абстракции* мы нашли общее свойство, которое назвали гармоническим колебанием, получили для него содержательное *обобщение* в виде уравнения гармонического колебания, которое и позволило теоретически методом *дедукции* получить новый закон.

3. Какова область применимости этого закона?

Ответ студента

Этот закон относится к идеальной модели. Но если доказано, что эта модель выражает существенные отношения реальных опытных ситуаций, то мы можем закон отнести ко всем ситуациям данного класса. Таким образом, непосредственно закон характеризует отношения идеальных объектов теоретической модели, а опосредованно он применяется к описанию эмпирической реальности.

Второй подуровень теоретического знания – развитая теория

Раскрыть содержание ньютоновской механики.

Контрольные вопросы

1. Раскрыть содержание структурно-логической схемы физической теории механики Ньютона.

Ответ студента

К классической механике обычно относят механику свободной точки, ограниченной связями системы точек, твердого тела. Принято делить механику на кинематику, статику, динамику.

И т.д.

Практика использования такого подхода показывает, что в нем особо выделяется принцип «усиления методологической

составляющей содержания образования», обеспечивающей универсальность получаемых знаний, изучение основ физических теорий, законов, принципов, понятий, научных методов и приемов познавательной деятельности, возможность применения полученных знаний в новых ситуациях; отмечается формирование критического и прогностического мышления учащихся, высокая степень самостоятельности, самооценка, умение выстраивать доказательства. Методика формирования знаний о физических законах позволяет весь процесс познавательной деятельности учащихся представить в виде следующих основных этапов: эмпирический уровень – теоретический – практический – философский уровень познавательной деятельности – сопоставление указанных уровней между собой, выделение их особенностей и преимуществ.

Реализуя все перечисленные нами представления, связанные с формированием законов природы в учебном процессе в условиях педагогической системы личностно ориентированного развивающего обучения [5], в основании которого лежит не деятельностный, а компетентностно-деятельностный подход, появляется реальная возможность использования критериально-уровневого оценивания учебных достижений студентов, которое требуется при компетентностном подходе [6; 7; 8; 9; 10; 11]. Критерии могут быть привязаны к конкретным уровням проявления компетенции, например: *эмпирический, теоретический, практический, философско-методологический уровни*. Если мы хотим подчеркнуть степень самостоятельности или уровень творческой активности студента, то можно использовать следующие критерии: *репродуктивный, продуктивный, частично-поисковый, исследовательский*.

Библиографический список

1. Фейнман Р. *Характер физических законов*. Москва, 1987.
2. Кохановский В.П. *Философия и методология науки*. Учебник для высших учебных заведений. Ростов на Дону: Феникс, 1999.
3. *Введение в философию*. Учебник для вузов: в 2 частях.. Под редакцией И.Т. Фролова, Э.А. Араб-Оглы, Г.С. Арефьевой и др. Москва: Политиздат, 1989; Ч. 2.
4. Торбогосева В.М., Петров А.В. Использование физических законов как учебных понятийных комплексов. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1(44): 175-181.
5. Петров А.В. *Развивающее обучение. Основные вопросы «теории и практики вузовского обучения физике*. Челябинск: ЧГПУ Факел, 1997.
6. Торбогосева В.М. Развивающее обучение как целостная педагогическая система. *Мир науки, культуры, образования*. 2009; 6(18): 231-233.
7. Торбогосева В.М. Компетентностный подход в обучении студентов общей физике. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 6(34): 155-1547.
8. Торбогосева В.М. Различные уровни изучения физических законов при обучении учащихся физике. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 1(26): 84-86.
9. Рупасова Г.Б. Роль научных методов и приемов познавательной деятельности в условиях компетентностного подхода к профессиональной подготовке учителя физики в педвузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 1(26): 99-103.
10. Петров А.В. Необходимые условия модернизации образования в России. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 1(26): 107-110.
11. Петров А.В. Использование понятийных комплексов в учебном процессе. *Мир науки, культуры, образования*. 2009; 7(26): 116-120.

References

1. Fejnman R. *Harakter fizicheskikh zakonov*. Moskva, 1987.
2. Kohanovskij V.P. *Filosofiya i metodologiya nauki*. Uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij. Rostov na Donu: Feniks, 1999.
3. *Vvedenie v filosofiyu*. Uchebnik dlya vuzov: v 2 chastyah.. Pod redakciej I.T. Frolova, 'E.A. Arab-Ogly, G.S. Aref'evoj i dr. Moskva: Politizdat, 1989; Ch. 2.
4. Torbogosheva V.M., Petrov A.V. Ispol'zovanie fizicheskikh zakonov kak uchebnyh ponyatijnyh kompleksov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1(44): 175-181.
5. Petrov A.V. *Razvivayushee obuchenie. Osnovnye voprosy «teorii i praktiki vuzovskogo obucheniya fizike*. Chelyabinsk: ChGPU Fabel, 1997.
6. Torbogosheva V.M. Razvivayushee obuchenie kak celostnaya pedagogicheskaya sistema. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2009; 6(18): 231-233.
7. Torbogosheva V.M. Kompetentnostnyj podhod v obuchenii studentov obschej fizike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 6(34): 155-1547.
8. Torbogosheva V.M. Razlichnye urovni izucheniya fizicheskikh zakonov pri obuchenii uchaschihsya fizike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 1(26): 84-86.
9. Rupasova G.B. Rol' nauchnyh metodov i priemov poznavatel'noj deyatelnosti v usloviyah kompetentnostnogo podhoda k professional'noj podgotovke uchitelya fiziki v pedvuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 1(26): 99-103.
10. Petrov A.V. Neobhodimye usloviya modernizacii obrazovaniya v Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 1(26): 107-110.
11. Petrov A.V. Ispol'zovanie ponyatijnyh kompleksov v uchebnom processe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2009; 7(26): 116-120.

Статья поступила в редакцию 20.03.15

УДК 37.02

Trubina G.F., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ural State Economic University (Nizhni Tagil, Russia),
E-mail: gft@e-tagil.ru

SOCIALLY-ORIENTED AND PERSON-ORIENTED LINGUISTIC EDUCATION IN SCHOOL. The article deals with the organization of teaching students a foreign language as part of a socially-oriented language education. The author registers social goals, objectives, learning contents, forms, methods of teaching, educational technology goals and objectives of socially-oriented and

personal-oriented language education in modern educational process and their impact on the quality of training and professional identification of students. The article is a clear parallel between the social significance of language education and personal abilities, aptitudes that will allow students getting self-realization in various socially important spheres of life, where the most important aspect of the education advocates connection with the future of special training and specialized education logically fit into the new educational paradigm, contributes to the implementation of differentiated socially oriented and personality-oriented education.

Key words: foreign language, socially-oriented language education, pedagogical technologies, personality-oriented education.

Г.Ф. Трубина, канд. пед. наук, доц., зам. директора филиала ФГБОУ ВПО «Уральский государственный экономический университет», г. Нижний Тагил, E-mail: gft @e-tagil.ru

СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ И ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме организации обучения учащихся иностранному языку в рамках социально ориентированного лингвистического образования. Прописаны социальные цели, задачи, содержание обучения, формы, методы обучения, педагогические технологии реализации целей и задач социально ориентированного и личностно ориентированного лингвистического образования в современном образовательном процессе и их влияние на качество обучения и профессиональное определение школьников. В статье проведена чёткая параллель между социальной значимостью языкового образования и личностными способностями, склонностями, которые позволяют учащимся самореализоваться в различных социально значимых сферах жизнедеятельности, где наиболее важным аспектом выступает связь получаемого образования с будущей специальностью обучаемых, и профильное обучение логично вписывается в новую образовательную парадигму, способствует реализации дифференцированного социально ориентированного и личностно ориентированного образования.

Ключевые слова: иностранный язык, социально-ориентированное лингвистическое образование, педагогические технологии, личностно-ориентированное образование

Лингвистическое образование сегодня может носить социально ориентированный и личностно ориентированный характер, что отвечает требованиям времени. Социально ориентированное и личностно ориентированное лингвистическое образование призвано способствовать взаимной адаптации личности и социума в условиях глобализации. В этой связи стоит отметить, что лингвистическое образование в современной российской практике пока что отстает от жизненных стандартов: низкий уровень выпускников учебных заведений, не высокий уровень владения иностранными языками препятствуют интеграции российского образования в европейское и мировое образовательное пространство. В этой связи, полагаем, необходимо вполне чётко осознавать социальные цели лингвистического образования в школе. Социально ориентированное и личностно-ориентированное лингвистическое образование может быть рассмотрено с позиций цели и задач, содержания обучения, форм и методов обучения. Мы вполне согласны с точкой зрения И.Я. Лернера в том, что основным подходом к обучению иностранному языку является деятельностный подход, поскольку основным его содержательным компонентом являются способы деятельности, т.е. обучение различным видам речевой деятельности [1]. Личностно ориентированное лингвистическое образование, по мнению доктора педагогических наук Е.В. Борзовой, направлено на «становление учащегося как субъекта всей своей жизни, на формирование его личностной культуры в ее различных аспектах, творческого подхода к выполняемой деятельности, деятельности в условиях взаимодействия с другими людьми посредством иностранного языка» [2].

В рамках основных целей в области знаний иностранного языка исследователи выделяют несколько групп критериев успешности обучения: умение запоминать и воспроизводить изученный материал (владение необходимым лексическим запасом и умение свободно ориентироваться в языковой грамматике); понимание как умение учащегося самостоятельно интерпретировать учебный материал (умение самостоятельно пересказать текст, перефразировать его); умение применить полученные языковые знания на практике (умение учащихся составить текст в рамках заданной темы, применяя грамматический и лексический материал); умение анализировать материал (умение найти неточности в тексте, грамматические и лексические ошибки и т.д.); умение объединять материал в форме синтеза различных текстов, как правило, в виде небольших сочинений, эссе на заданную тему; умение оценить значимость определенного материала в общей структуре информации.

Цели социально ориентированного и личностно ориентированного образования при изучении иностранного языка состоят в том, чтобы провести параллель между социальной значимостью языкового образования и личностными способностями, склонно-

стями, которые позволят учащимся самореализоваться в различных социально значимых сферах жизнедеятельности. Здесь наиболее важным аспектом выступает связь получаемого образования с будущей специальностью обучаемых, о чем в своих работах говорит, например, В.И. Загвязинский [3].

Цели и задачи социально ориентированного и личностно ориентированного лингвистического образования содержат в себе ориентацию на формирование эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, в процессе которого при иноязычном образовании можно выделить несколько связанных между собой уровней: восприятие, реагирование, усвоение ценностных ориентаций, организация ценностных ориентаций и распространение ценностных ориентаций на деятельность [4].

Выделенные цели и задачи реализуются при помощи определенных педагогических технологий. Мы придерживаемся точки зрения, что при обучении иностранному языку основным педагогическим подходом к обучению служит организация общения и деятельности, осуществляемые на основе текстовой информации, поскольку, как справедливо отмечает С.В. Кузнецова, «основной коммуникативной единицей, а также традиционной формой представления информации и введения новых лексических единиц в иноязычном образовании в настоящее время остается текст», а главным требованием к текстовым материалам является аутентичность. Г.В. Колшанский подчёркивает, что коммуникативную сущность текста определяют «такие качества речевого акта, которые отвечают требованиям убедительности, понимаемости, доказуемости, исчерпываемости, завершенности, эффективности» [5].

Перевод, как один из основных видов речевой деятельности в профориентированном курсе, восходит к совмещению аудирования и говорения, чтения и письма, его особенностью является то, что он осуществляется в условиях двуязычия. При этом необходимой методической процедурой остается создание механизма билингвизма, который сохраняется при наличии у субъекта трех основных умений: девербализации (освобождение мышления от слов), трансформации и переключения [6].

Одной из главных задач социально ориентированного и личностно ориентированного лингвистического образования выступает подготовка учащихся к будущей профессиональной деятельности как социально значимому труду. И.Л. Бим отмечает, что старшая ступень школьного образования не ставит целью профориентационную работу с учащимися и не способствует их профессиональному, социальному самоопределению [7], что снижает потенциал школьного обучения в структуре непрерывного образования.

Между тем, согласно выводам психологов (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), возраст старшеклассников является тем переломным моментом, когда происходит смена их приоритетов, и ве-

душим типом деятельности становится учебно-профессиональная деятельность [8]. В русле указанных тенденций профильное обучение становится наиболее актуальным и соответствующим потребностям социально ориентированного и лично ориентированного образования [9], а лингвистическое образование призвано содействовать его реализации через различные формы. Основными целями профильного обучения иностранным языкам являются создание условий для значительной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ [9]. Наиболее общей задачей профильного обучения выступает «расширение возможностей социализации учащихся, обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием», с тем, чтобы более эффективно «подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования» [там же].

Можно констатировать, что профильное обучение вполне логично вписывается в новую образовательную парадигму в рамках компетентного подхода и способствует реализации дифференцированного обучения в рамках социально ориентированного и лично ориентированного образования. Содержательная часть профильного обучения иностранному языку состоит из трех основных компонентов: базового (инвариантного), профильного (отражает состав курсов по выбору, составляющих суть профильного обучения), элективный (выборочный, отражающий выбранные учащимися спецкурсы).

Методически курс профильного обучения иностранному языку должен содержать несколько основных моментов: он должен продолжать программы базового уровня по отношению к более узким областям знания и выделению таких направлений как математическое, химико-технологическое, экологическое и др., строить в соответствии с современным пониманием целей, содержания и приемов обучения иностранному языку в школе, отражать специфику профиля обучения; развивать у обучаемых коммуникативные компетенции [10].

В процессе социально ориентированного и лично ориентированного лингвистического образования важной педагогической задачей является создание механизма преемственности между выделенными компонентами – базовым, профильным и элективным, организация межпредметных связей изучаемых дисциплин в рамках иноязычного обучения. Здесь можно выделить два основных инвариантных модуля: предметное общение и профессионально-ориентированное общение. В рамках первого инвариантного модуля (базовая ступень профильного обучения) изучается сфера взаимодействия человека и общества, осуществляется связь иностранного языка с другими предметами общеобразовательной сферы, взаимодействие человека и науки, образования и науки в стране изучаемого языка. В рамках второго инвариантного модуля (профильный уровень, элективный уровень) происходит непосредственно апелляция к профес-

сионально ориентированному компоненту: область профессии и ее содержание, выбор профессии, перспективы профессионального развития, планы устройства на работу, основные приемы устройства на работу, использование различных каналов поиска работы, составление резюме и плана собеседования при трудоустройстве.

Результатом обучения по выделенным инвариантным модулям выступает развитие иноязычной коммуникативной компетенции: достижение порогового уровня в базовом курсе и приближение к пороговому продвинутому уровню в профильном курсе (в соответствии с классификацией, предложенной Н.А. Спичко) [11].

Формы организации профильного обучения иностранным языкам предусматривают две основные модели: внутришкольная (однопрофильная, многопрофильная) и сетевая [7]. В большинстве школ пока что используется первая модель и классно-урочная система обучения. В то же время, постепенно развиваются инновационные формы организации иноязычных образовательных практик: осуществляются «выходы в социум» (по определению И.Л.Бим), например, в редакции иноязычной газеты, журнала, используются вузовские формы обучения (лекции, семинары), составляются индивидуальные планы, программы. Однако эти формы пока что очень слабо распространены в педагогической практике профильного обучения иностранному языку. Кроме того, инновационной формой является профильное дистанционное обучение иностранным языкам (данная тематика широко освещена в работах Е.С. Полат) [12; 13].

Современными педагогами приветствуется компетентностный подход в обучении иностранному языку, как интегральное образование, включающее языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную, учебно-познавательную компетенции.

Компетентностный подход, в соответствии со Стратегией модернизации общего образования, предусматривает «выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя» [14]. В этой связи актуальна постановка проблемы обучения ролям в процессе социально ориентированного и лично ориентированного лингвистического образования на основе выделяемых А.В. Хуторским «социально-трудовых компетенций», где социальные роли представлены более широко: «гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи» [15]. Разыгрывание этих ролей способствует повышению эффективности социальной адаптации и социализации учащихся школ. Мы полагаем, что профильное обучение иностранному языку в рамках социально ориентированного образования не только дает возможность улучшить свои практические знания по иностранному языку, закрепить полученные знания и навыки через профессионально ориентированную речь, но и способствует повышению интереса к изучаемому языку через выявление четкой межпредметной связи его с другими изучаемыми дисциплинами в рамках выбранного профиля.

Библиографический список

1. Лернер И.Я. *Процесс обучения и его закономерности*. Москва: Знание, 1980.
2. Борзова Е.В. Реализация лично-ориентированного подхода при обучении иностранным языкам в школе. *Вестник Карельского государственного педагогического университета*. Вып. 1. Педагогика. Филология. Петрозаводск: КГПУ, 2006.
3. Загвягинский В.И. *Личностно-социальный подход в воспитании*. Москва, 2006.
4. Кларин М.В. Обучение на основе целостного личного опыта. *Инновационная деятельность в образовании*. 1994; 2.
5. Колшанский Г.В. *Коммуникативная функция и структура языка*. Москва, 1984.
6. Трубина Г.Ф. *Профессиональное самоопределение старшеклассников в процессе изучения профильного курса на уроке иностранного языка*. Екатеринбург: УрГЭУ, 2008.
7. Бим И.Л. *Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы*. Москва: Просвещение, 2003.
8. Леонтьев А.Н. Категория деятельности в современной психологии. *Вопросы психологии*. 1979; 3.
9. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2002; 5.
10. Гальскова Н.Д. Современные методы обучения иностранным языкам. Москва: АРКТИ, 2003.
11. Спичко Н.А. *Проектирование эффективной образовательной среды при обучении английскому языку на 1 курсе педагогического вуза (грамматический аспект, факультет английской филологии)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
12. Полат Е.С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций. *Иностранные языки в школе*. 1998; 5-6.
13. Полат Е.С. Дистанционное обучение. Каким ему быть? *Педагогика*. 1999; 7.
14. *Стратегия модернизации содержания общего образования*. Москва, 2001.
15. Хуторской А.В. *Современная дидактика*. Учебное пособие. 2-е издание, переработанное. Москва: Высшая школа, 2007.

References

1. Lerner I.Ya. *Process obucheniya i ego zakonomernosti*. Moskva: Znanie, 1980.
2. Borzova E.V. Realizaciya lichnostno-orientirovannogo podhoda pri obuchenii inostrannym yazykam v shkole. *Vestnik Karel'skogo gosudarstvenno pedagogicheskogo universiteta*. Vyp. 1. Pedagogika. Filologiya. Petrozavodsk: KGPU, 2006.

3. Zagvyaginskij V.I. *Lichnostno-social'nyj podhod v vospitanii*. Moskva, 2006.
4. Klarin M.V. Obuchenie na osnove celostnogo lichnostnogo opyta. *Innovacionnaya deyatel'nost' v obrazovanii*. 1994; 2.
5. Kolshanskij G.V. *Kommunikativnaya funkciya i struktura yazyka*. Moskva, 1984.
6. Trubina G.F. *Professional'noe samoopredelenie starsheklassnikov v processe izucheniya profil'nogo kursa na uroke inostrannogo yazyka*. Ekaterinburg: UrG'EU, 2008.
7. Bim I.L. *Profil'noe obuchenie inostrannym yazykam na starshej stupeni obsheobrazovatel'noj shkoly*. Moskva: Prosveschenie, 2003.
8. Leont'ev A.N. Kategoriya deyatel'nosti v sovremennoj psihologii. *Voprosy psihologii*. 1979; 3.
9. Konceptsiya profil'nogo obucheniya na starshej stupeni obshego obrazovaniya. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2002; 5.
10. Gal'skova N.D. *Sovremennye metody obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva: ARKTI, 2003.
11. Spichko N.A. *Proektirovanie `effektivnoj obrazovatel'noj sredy pri obuchenii anglijskomu yazyku na 1 kurse pedagogicheskogo vuza (grammaticheskij aspekt, fakul'tet anglijskoj filologii)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2006.
12. Polat E.S. Nekotorye konceptual'nye polozheniya organizacii distancionnogo obucheniya inostrannomu yazyku na baze komp'yuternyh telekommunikacij. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1998; 5-6.
13. Polat E.S. Distancionnoe obuchenie. Kakim emu byt'? *Pedagogika*. 1999; 7.
14. *Strategiya modernizacii sodержaniya obshego obrazovaniya*. Moskva, 2001.
15. Hutorskoj A.V. *Sovremennaya didaktika*. Uchebnoe posobie. 2-e izdanie, pererabotannoe. Moskva: Vysshaya shkola, 2007.

Статья поступила в редакцию 15.02.14

УДК 37.02

Trubina G.F. *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ural State Economic University (Nizhni Tagil, Russia), E-mail: gft@e-tagil.ru*

ELECTIVE FOREIGN LANGUAGE COURSES AS A MEANS TO FORM SOCIALLY-ORIENTED INDIVIDUAL STUDENTS. This article analyzes the organization of learning a foreign language by students as part of elective courses in modern educational process and their impact on the quality of education and the choice of future profession. The author make an emphasis that elective courses facilitate to form a comprehensive and developed personality in students, who are ready for a choice of a profession that is socially popular, on the one hand, and form necessary abilities and aptitudes, on the other hand. The paper reflects the functional mechanism of elective courses in foreign languages on the formation of socially-oriented students through action on the social competence generated, presented the principles of pedagogical organization of socially-oriented elective courses in foreign languages, the principles of the pedagogical organization and adequate forms and methods of training in conditions of realization of elective socially-oriented courses on foreign languages at a comprehensive school are presented.

Key words: elective course, foreign language, quality of education, career choice, fully developed personality

Г.Ф. Трубина, канд. пед. наук, доц., зам. директора филиала ФГБОУ ВПО «Уральский государственный экономический университет», г. Нижний Тагил, E-mail: gft @e-tagil.ru

РОЛЬ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Статья посвящена анализу организации обучения учащихся иностранному языку в рамках элективных курсов в современном образовательном процессе и их влиянию на качество обучения и выбор будущей профессии, подготовку всесторонне развитой личности учащихся, нацеленной на выбор социально востребованной профессии, с одной стороны, и способности, склонности личности – с другой стороны. В работе отражен функциональный механизм воздействия элективных курсов по иностранным языкам на формирование социально ориентированной личности учащихся посредством воздействия на формируемые социальные компетенции, представлены принципы педагогической организации и адекватные формы и методы обучения в условиях реализации элективных социально ориентированных курсов по иностранным языкам в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: элективный курс, иностранный язык, качество обучения, выбор профессии, всесторонне развитая личность.

В современном образовательном процессе в школе появились элективные курсы, которые оказывают положительное влияние на качество обучения и помогают определиться с выбором будущей профессии. Вместе с тем, при проектировании элективных курсов необходимо, прежде всего, определиться со следующими компонентами их структуры и содержания, обеспечивающими максимальную эффективность при их реализации:

- цели и задачи;
- принципы и педагогические условия;
- использование форм и методов обучения;
- формы и методы диагностики результатов реализации курсов.

Цели и задачи элективных курсов обусловлены их сущностью, а именно, направленностью на оказание помощи учащимся в профессиональном самоопределении и выборе соответствующего профиля. Вне зависимости от типа элективных курсов, они обладают схожими целями и задачами. В рамках социально ориентированного и личностно ориентированного образования цели элективных курсов определены необходимостью соотнести между собой потребности социума в подготовке

всесторонне развитой личности учащихся, нацеленной на выбор социально востребованной профессии, с одной стороны, и способности, склонности личности – с другой стороны.

В таблице 1 отражен функциональный механизм воздействия элективных курсов по иностранным языкам на формирование социально ориентированной личности учащихся посредством воздействия на формируемые социальные компетенции. Как видно из таблицы, тип элективных курсов определяет акцент воздействия на формирование социальных компетенций. В графе 2 подчеркнуты компетенции, на которые осуществляется наибольшее влияние, но это не исключает того, что происходит воздействие на формирование и всех остальных выделенных нами групп социальных компетенций.

Принципами педагогической организации элективных социально ориентированных курсов по иностранным языкам выступают следующие:

- принцип плюрализации форм обучения (сочетание различных форм обучения);
- принцип вариативности (применение форм и методов, построение содержательной части курсов в зависимости от склонностей, интересов и уровня развития учащихся);

Таблица 1

Функциональный механизм воздействия предпрофильной подготовки по иностранным языкам в форме элективных курсов на формирование социально ориентированной личности учащихся

Элективные курсы по иностранным языкам	Формируемые компетенции	Функции иностранных языков
Предметные	<u>Общекультурные</u> Ценностно-мировоззренческие Творческо-познавательные Профессионально-трудо- <u>Информационно-коммуникативные</u>	Формирование общекультурных и информационно-коммуникативных групп компетенций через информирование учащихся о роли и значении иностранных языков в профессиональном становлении специалиста
Ориентационные	<u>Профессионально-трудо- Общекультурные</u> Ценностно-мировоззренческие Творческо-познавательные Информационно-коммуникативные	Формирование профессионально-трудо- компетенций через информационную и ориентационную работу с учащимися средствами иностранных языков

- принцип социальной обусловленности (нацеленность на соответствие содержания программы социальным запросам и уровню подготовки учащихся);

- принцип субъект-субъектного взаимодействия (организация обучающего пространства по принципу «горизонтального взаимодействия» педагога с учащимися);

- принцип активизации творческого потенциала учащихся;

- принцип модульно-блочного построения учебной программы;

- принцип социально-педагогического партнерства (привлечение к учебным занятиям в рамках элективных курсов представителей различных организаций, имеющих отношение к профессиональной ориентации учащихся, в том числе – по иностранным языкам);

- принцип сочетания теории и практики;

- принцип наглядности.

Педагогическими условиями реализации элективных курсов выступают:

- стимулирование творческой активности учащихся через создание социально ориентированных (в том числе, профессионально ориентированных) проблемных ситуаций, что нацеливает на поиск нестандартных решений;

- демонстрация связи иностранных языков с реальной жизнью, что позволит наглядно продемонстрировать их социальную востребованность;

- формирование у учащихся положительной мотивации, создание ситуаций успеха.

Следующим компонентным звеном в системе организации элективных курсов в предпрофильной и профильной подготовке по иностранным языкам является выбор адекватных форм и методов обучения. Соглашаясь с мнением педагогического исследовательского коллектива (П.В. Валинкина, С.А. Кудрявцева, Т.В. Куликовой, Г.Н. Яшковой), полагаем, что основой для профессионального самоопределения является сформированность жизненных ценностей в мире труда и профессий и их соотношение с собственными возможностями, а также формирование навыков их применения посредством профессиональных проб [1]. На наш взгляд, это отражает личностно ориентированный, деятельностный подходы в рамках предпрофильной подготовки учащихся, поскольку ориентирует педагогов на использование, во-первых, более широкого взгляда на предпрофильную подготовку как на процесс формирования базовых жизненных ценностей, а не только как на процесс профессионального ориентирования. Во-вторых, подобный подход ориентирует педагогов на использование активных форм и методов обучения как средств осуществления «профессиональных проб» в рамках учебных занятий. Кроме того, для подросткового возраста характерна ориентация на групповые формы работы, что является дополнительным стимулом для практикования активных форм и методов занятий – тренингов, ролевых и деловых игр, групповых дискуссий, групповой проектной работы.

В таблице 2 представлены разработанные нами формы и методы проведения элективных курсов в соответствии с их основными функциями.

Таблица 2

Формы и методы проведения элективных курсов в соответствии с функциями

Функции элективных курсов	Формы и методы проведения элективных курсов
Когнитивная функция	Проблемная лекция-дискуссия
Информационная функция	Проблемная лекция-дискуссия Семинар-диспут Мастер-класс
Функция межпредметной коммуникации	Проблемная лекция-дискуссия Семинар-диспут Исследовательская деятельность Проектная работа
Мотивационная функция	Исследовательская деятельность Проектная работа Мастер-класс
Ориентационная функция	Проблемная лекция-дискуссия Семинар-диспут Исследовательская деятельность Проектная работа Мастер-класс Ролевая игра Ориентационная игра
Функция активизации личностного потенциала	Исследовательская деятельность Проектная работа Ролевая игра Ориентационная игра

Выделенные формы и методы элективных курсов предполагают использование их в совокупности с целью формирования устойчивого ядра-комплекса социально значимых качеств личности как предпосылки к развитию социальных компетенций. Педагогической задачей выступает изучение уровня сформированности социально значимых качеств личности и целенаправленное воздействие на процесс их формирования с целью коррекции. То есть, по сути, процесс коррекции должен коснуться именно выделенных форм и методов элективных курсов, а также условий, обеспечивающих учебный процесс.

Особую значимость в организации вышеозначенных элективных курсов приобретает проектная работа, которая одновременно может являться и формой контроля усвоенных знаний учащихся. Проектная работа позволяет реализовать практическую цель (достижение желаемого результата), ориентационную цель (ориентировать учащихся на выбор социально востребованной, а значит целесообразной профессии и соответствующего профиля обучения), педагогическую цель (активизация личностного потенциала учащихся и реализация ими своих способностей, склонностей, интересов). Как пример проектной работы может выступать методика распределения учащихся по микрогруппам

(2-3 человека) в зависимости от сфер деятельности (естественнонаучная, техническая, гуманитарная) с целью проведения «профессиональных проб». Проектная работа включает выбор задания, определение цели и задач участия в проекте, разбивку на роли для поэтапного выполнения проекта, подготовку проекта, презентацию проекта, рефлексию. Важную роль проектной работы в процессе предпрофильной подготовки подчеркивают и другие педагоги, например, Т.Б. Парамонова и Т.В. Конищева, Н.С. Сайниев [2, 3].

Таким образом, для того чтобы средствами социально ориентированного лингвистического образования помочь школьникам в профессиональном самоопределении, необходимо четко и логично определить цели и задачи элективных курсов, их направленность на оказание помощи учащимся в выборе соответствующего профиля и профессиональном самоопределении, определить принципы педагогической организации, использовать адекватные формы и методы в рамках этих курсов, которые будут способствовать формированию устойчивого ядра, а именно, комплекса социально значимых качеств личности школьника как предпосылки к развитию социальных компетенций.

Библиографический список

1. *Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты)*. Материалы III международной научно-практической конференции 10–11 апреля 2013 года. Прага: Vědecko vydavatelství, 2013.
2. Парамонова Т.Б., Конищева Т.В. Предпрофильная и профильная подготовка как механизм реализации компетентностного подхода. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2009; 3 (22).
3. Сайниев Н.С. *Разработка и реализация дидактической системы развития творческих способностей учащихся в процессе обучения*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Уфа, 2010.

References

1. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v XXI veke: professional'noe stanovlenie lichnosti (filosofskie i psichologo-pedagogicheskie aspekty)*. Materialy III mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 10-11 aprelya 2013 goda. Praga: Vědecko vydavatelství, 2013.
2. Paramonova T.B., Konicheva T.V. Predprofil'naya i profil'naya podgotovka kak mehanizm realizacii kompetentnostnogo podhoda. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; 3 (22).
3. Sajniev N.S. *Razrabotka i realizaciya didakticheskoy sistemy razvitiya tvorcheskih sposobnostej uchashchihya v processe obucheniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ufa, 2010.

Статья поступила в редакцию 19.01.14

УДК 37.011.33

Abramovskikh N.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia),

E-mail: natali-270171@mail.ru

Guseinova E.M., graduate student, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: natali-270171@mail.ru

HISTORIC-LOGICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF "TOLERANCE" IN SCIENTIFIC RESEARCH. In the article the authors present an analysis of the history of the origin of a concept of "tolerance" and mark out its semantic meanings in the different periods of the evolution of the human society. The specific attention is given to the analysis of the socialists' views on the problem of forming the tolerance of the individual. The analysis of philosophical, psychological and pedagogical approaches to the concept of "tolerance" is the main contents of the research. The analysis of views of such thinkers as M. Paduansky, E. Rotterdamsky, T. Mor, I. Kant, D. Lock, and some others is provided in the article. The interconnected characteristics of the concept of "tolerance" are allocated in the article: humanity, sense of temperance, mercy, wisdom, rationalism, virtue, friendship, forgiveness, consent, equality, cooperation and compromise. The authors conclude that tolerance played an important role in the history of development of humanistic community and was a positive model of formation of relationship in the society.

Key words: tolerance, indulgence, religions tolerance, race tolerance.

Н.В. Абрамовских, д-р пед. наук, профессор Сургутского государственного педагогического университета,

г. Сургут; E-mail: natali-270171@mail.ru

Э.М. Гусейнова, аспирант, Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут;

E-mail: natali-270171@mail.ru

ИСТОРИКО-ЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЯ «ТОЛЕРАНТНОСТЬ» В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В статье анализируется история происхождения понятия «толерантность», выделяются его смысловые значения в разные периоды развития человеческого сообщества. Особое внимание уделяется анализу взглядов учёных по проблеме формирования толерантности личности. Основное содержание исследования составляет анализ философских, психолого-педагогических подходов к понятию «толерантность». В статье приведен анализ взглядов мыслителей М. Падуанского, Э. Роттердамского, Т. Мора, И. Канта, Д. Локка и др. В статье выделяются взаимосвязанные характеристики понятия «толе-

рантность»: человеколюбие, чувство умеренности, милосердия, мудрости, рационализма, добродетели, дружбы, прощения, согласия, равенства, сотрудничества и компромисса. В конце статьи делаются выводы о том, что толерантность играла важную роль в истории развития гуманистического сообщества и являлась положительной моделью формирования взаимоотношений в обществе.

Ключевые слова: толерантность, терпимость, веротерпимость, межэтническая толерантность.

Современная социокультурная ситуация в России характеризуется сменой приоритетов и ценностей, особым значением полиэтнической составляющей общественного развития, включающей в себя непосредственное окружение личности, представляющее из себя единство материальных и духовных факторов жизнедеятельности разных наций и народов. Поэтому проблема формирования межэтнической толерантности является актуальной для системы образования, включая ее соответствующие уровни, в том числе и дошкольное образование. Центральным понятием в данной системе является понятие «толерантность», которое включает множество взаимосвязанных компонентов: толерантность как ценность, как система, как результат. Формирование толерантности личности, начиная с дошкольного возраста, играет большую роль в становлении межэтнических ценностей государства, культурных ценностей гражданского общества. Вместе с тем, как и всякое социальное явление, проблема формирования толерантности личности уходит своими корнями в глубины философии и педагогики и требует обращения к истории развития данного вопроса. Обращение к истории проблемы позволяет лучше понять ее истоки, ее суть, раскрыть исследуемое явление во всех его многообразных связях и отношениях.

Достаточно длительное время понятие «толерантность» носило пассивный смысл «страдания». Согласно данным словаря Ларусса, впервые термин толерантность (tolerance) упоминается в 1361 году [1]. Понятие «толерантность» как tolerance по определению Оксфордского университетского словаря этимологии возникло ещё в XV веке, а как toleration – в XVI веке. В рассматриваемый период итальянский теолог Марсилиус Падуанский (1275 – 1343) высказал идею отказаться от жестких предписаний Ветхого завета. Еще одна смысловая трактовка понятия «толерантность» соотносится с выносливостью, способностью переносить боль. К XVI веку к данному значению понятия «толерантность» добавляется значение «воздержанность», «сдержанность» и «позволение». Во второй половине XVI века понятие толерантность распространяется по Европе, например, в Германии – toleranz.

Проявление противоположных позиций толерантности имеет много ярких исторических примеров. Так, можно выделить двух представителей XVI века, отличающихся противоположными позициями: это толерантный Эразм Роттердамский (1469 – 1536) и не терпящий уступок, достаточно жестокий Мартин Лютер (1483 – 1546). Они сыграли большую роль в религиозных движениях Средневековья. Один доброжелательный гуманист, другой беспощадный радикал. Эразм Роттердамский напоминает католикам и протестантам, что дух Христа – это главным образом милосердие и любовь к ближнему. В свою очередь Мартин Лютер призывал народ «рубить», «душить», «колоть» восставших. В историю идей толерантности Мартин Лютер вошел благодаря своему трактату «О светской власти и о том, в какой мере ей следует повиноваться».

В 1516 году появилась работа Томаса Мора (1478 – 1535) «Утопия», которую часто называют оправданием толерантности. Эта работа оказала большое влияние на развитие идеи толерантности в обществе. Утопия Томаса Мора содержит множество религий. Толерантность в отношении разнообразных культов, по мнению Р.Р. Валитовой, в «Утопии» Томаса Мора оправдана по трем причинам: их многообразие, возможно, желанно Богу во имя испытания людей; в испытании истина всегда победит ложь и заблуждение; толерантность необходима во имя мира [2].

В XVII веке термин широко употребляется в религиозных кругах. Идея толерантности в христианской литературе приобретает форму веротерпимости. Понятие «толерантность» с этого момента приобретает особую популярность. В связи с идеями веротерпимости в 1689 году в Англии был принят «Акт о толерантности».

В дальнейшем идеи толерантности широко развивались в Европе, например, в раннем немецком гуманизме можно отметить работы Иоганна Рейхлина, Муциана Руфа, Себастьяна Франка и других. Особый интерес вызывает эссе Иммануила Канта «Ответ на вопрос: что такое Просвещение?», опубли-

кованное в декабрьском выпуске «Берлинского ежемесячного журнала», издаваемого Фридрихом Глике и Иоганном Бистером в 1784 году. Работа Канта начинается с определения непросвещенности как человеческой неспособности думать независимо и самостоятельно. Он обращает внимание на причины и условия непросвещенности людей. Говорит о том, что необходимо отменить церковный и государственный патернализм, что бы дать людям свободу использовать свой собственный интеллект. Кант является автором множества работ по проблеме толерантности, где он отмечает суть проблемы толерантности как отношения человека к «другому». Например, эссе Иммануила Канта «Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане» написанное в 1784 году. Эта работа состоит из девяти частей, в которых Кант утверждает о победе морали и рационализма над корыстным интересом индивидуализма. Во главу защиты своих аргументов он ставит развитие мировой истории и создание гражданского общества.

Выдающиеся ученые XVII–XVIII веков – Гоббс, Дж. Локк, Вольтер, Ж.-Ж. Руссо – выступили против жестоких религиозных столкновений и религиозной нетерпимости, результатом их деятельности стало постепенное проникновение в общественное сознание идеи толерантности в качестве всеобщей ценности, фактора согласия между религиями и народами.

В рамках развития теории толерантности особо интересен труд Дж. Локка «Опыт о веротерпимости», в котором он характеризует толерантность как непосредственную ценность, являющуюся основой взаимоотношений индивидов, принадлежащих к разным религиозным и культурным традициям. Кроме того, он отмечает, что любой человек имеет право на выбор собственного мнения и религиозных убеждений [2].

Голландский философ Бенедикт Спиноза, разъясняя политику веротерпимости, писал о том, чтобы люди жили вместе в гармонии, он подчеркивал важность свободы мнений, какими бы различными или даже откровенно противоречивыми они ни были.

В XVIII веке появляется важнейший документ Великой французской революции, определяющий права человека. Это «Декларация прав человека и гражданина» 26 августа 1789 года. В основе Декларации лежит идея равноправия и свободы, принадлежащей каждому от рождения. Данный документ является началом современных деклараций о правах человека, в том числе Всеобщей декларации прав человека 1948 года, провозгласившей принципы мира, демократии, ненасилия во взаимоотношениях между народами и государствами. Следует отметить, что в 2003 году ЮНЕСКО включила декларацию в реестр программы «Память мира», учрежденной в 1992 Организацией Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры. Основная цель данной организации – защита всемирного документального наследия.

Актуальность проблемы толерантности в современном мире отражена в «Декларации о ликвидации всех форм нетерпимости дискриминации на основе религии или убеждений», принятой на пленарном заседании 13 ноября 1981 года Генеральной Ассамблеей ООН. В «Декларации принципов толерантности», принятой и подписанной 16 ноября 1995 года 185 государствами – членами ЮНЕСКО, включая Россию, толерантность определяется «не только как моральный долг, но также как политическое и правовое требование» [3].

Однако И.В. Вачков отмечает, что слово «толерантность» в настоящее время по сравнению с периодом 2000-х годов в прессе и научных конференциях встречается все реже. И всё же это не означает, что проблема решена. В системе образования, в деятельности педагогов вопросы, связанные с толерантностью, возникают практически ежедневно. В работе Н.Е. Вераксы подчеркивается, что проблема толерантности приобретает межкультурный, межэтнический, межконфессиональный характер. Священо это с тем, что каждый этнос в нашей стране претендует на своё культурное пространство [4].

Проблеме формирования толерантной личности посвящены исследования К.А. Абдулхановой, Г.А. Асмоловой, В.В. Бойко, Л.Г. Дикой, Е.Г. Луковицкой, Л.М. Митиной, Г. Оллпорта, Е.В. Се-

лезневой, В.В. Семикиной, Г.У. Солдатовой, В.А. Тишковой и других. Попытка теоретического анализа самого понятия «толерантность» предпринята Н.А. Асташовой, Р.Р. Волитовой, Е.А. Ильинской, Ю.А. Ищенко, И. Йовелом, И.В. Ксенофонтовым, В.А. Лекторским, О. Хёффе. Исследования Л.В. Коломийченко, Ф.С. Пак, М.В. Степанова и других авторов направлены на изучение проблемы формирования толерантной личности в дошкольном возрасте.

В большинстве работ, посвященных толерантности, исследователи сходятся во мнении, что работу по формированию толерантности необходимо начинать уже в старшем дошкольном возрасте. Связано это с тем, что данный возрастной период является сенситивным для начала формирования большинства характеристик, лежащих в основе толерантности. Как отмечает Е.А. Ильинская, «на протяжении всего дошкольного периода интенсивно развиваются психические функции, формируются сложные виды деятельности, закладываются основы познавательных способностей. В этом возрасте активно формируются личностные механизмы поведения, формируется самосознание в форме адекватной оценки собственных личностных качеств, усвоение норм и форм поведения через становление внутренней саморегуляции поступков» [5].

Толерантность – понятие многозначное, оно широко используется в общественной жизни и в самых различных областях наук: философии, этике, политологии, педагогике, психологии, биологии, медицине и других.

Проблема толерантности начала своё становление как философско-мировоззренческая сравнительно недавно. Вместе с тем, вопрос о веротерпимости поднимали ещё Дж. Локк, Вольтер, Б. Спиноза и другие в Западной Европе, а в России к веротерпимости призывали Н. Бердяев, Н. Лосский, П. Мансуров, С.С. Соловьев, А. Хомяков, А. Шестов и другие.

В социально-философской, культурологической и политической литературе можно отметить разработку данной проблемы в работах М.М. Бахтина, О.Г. Дробницкого, И.С. Кона, К. Лоренца, Б.Ф. Поршинева, Ж.П. Сартра, Э. Фромма и других.

В современной научной литературе достаточно много разных взглядов исследователей на понятия «толерантность», вместе с тем, необходимо выделить единство в трактовках рассматриваемого понятия: толерантность – это отношение к различию другого индивида.

Толерантность (от лат. *tolerantia* – терпение) – отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию, способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации –

такое понятие толерантности дала Г.М. Коджаспирова в своем педагогическом словаре [6].

Справочники по социологии определяют толерантность как терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям. В целом толерантность проявляется на мировоззренческом уровне и проявляется в поступках. В содержании понятия «толерантность» можно выделить взаимосвязанные характеристики человеческой личности: человеколюбие, чувство умеренности, милосердия, мудрости, рационализма, добродетели, дружбы, прощения, согласия, равенства, сотрудничества и компромисса.

Дословный перевод термина толерантность – это терпение, а терпеть не значит уважать. Кроме того, все словари XX века однозначно указывают прямое толкование толерантности как терпимости. То есть пассивное принятие окружающей действительности.

Понятие «толерантность» благодаря смысловой насыщенности является своеобразной этической доктриной современности. Поэтому наряду с основами демократии, системой прав человека, толерантность сегодня является руководящим принципом, в соответствии с которым осуществляется образование, воспитание и развитие личности, формирование гуманных отношений в обществе.

В процессе историко-культурного развития и становления философской мысли термин «толерантность» изменялся. Это естественное явление, так как менялось и само общество, и человеческие взаимоотношения.

В целом, проблема толерантности наиболее остро стояла там, где народы с различными религиозными взглядами были вынуждены жить вместе в пределах великих империй (например, империя Александра Македонского). Появление понятия «толерантность» связано с эпохой религиозных войн. По своему первоначальному содержанию оно выражает компромисс, на который вынуждены были согласиться католики и протестанты. Позднее толерантность, как принцип согласия, проникает в либеральное сознание эпохи Просвещения. Выдающиеся ученые XVII–XVIII веков – Гоббс, Локк, Вольтер, Руссо – выступили против жестоких религиозных столкновений и религиозной нетерпимости. Итогом деятельности просветителей стало постепенное проникновение в общественное сознание идеи толерантности в качестве всеобщей ценности, фактора согласия между религиями и народами.

Таким образом, важно помнить из истории развития человеческой культуры, что толерантность играла важную роль и являлась положительной моделью формирования взаимоотношений в обществе.

Библиографический список

1. Валитова Р.Р. *Толерантность как этическая проблема. Диссертация ... кандидата философских наук.* Москва, 1997.
2. Гаева А.С. Толерантность – императив политики мультикультурализма. *Обозреватель.* 2014; 5(292).
3. Ачасова Л.Ю. Толерантность в деятельности современного педагога. *Педагогическое образование и наука.* 2009; 11.
4. Капустина Н.Г. Деятельностный подход в формировании толерантности у детей 6-11 лет. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета.* 2011; 4.
5. Ильинская Е.А. *Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами социально-культурной деятельности.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2009.
6. Коджаспирова Г.М. *Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений.* Москва: «Академия», 2001.

References

1. Valitova R.R. *Tolerantnost' kak eticheskaya problema.* Dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 1997.
2. Gaeva A.S. Tolerantnost' – imperativ politiki mult'kulturalizma. *Obozrevatel'.* 2014; 5(292).
3. Achasova L.Yu. Tolerantnost' v deyatel'nosti sovremennogo pedagoga. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka.* 2009; 11.
4. Kapustina N.G. Deyatel'nostnyj podhod v formirovanii tolerantnosti u detej 6-11 let. *Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2011; 4.
5. Il'inskaya E.A. *Formirovanie tolerantnosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta sredstvami social'no-kul'turnoj deyatel'nosti.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2009.
6. Kodzhaspirova G.M. *Pedagogicheskij slovar': dlya studentov vysshih i srednih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij.* Moskva: «Akademiya», 2001.

Статья поступила в редакцию 28.02.15

УДК 378

Balaban O.V., Professor, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia); E-mail: balaban_olga@mail.ru

IMPROVISATION AS A MEANS OF ACQUISITION OF NATIONAL MUSICAL CULTURE. The article is devoted to learning the art of improvisation in the study of Russian folk music. The results of the research describe the basic features of the folk improvisation, among which organic relationship of the individual and the collective, the variable nature of the performance, due to the oral form

of existence of folk art of singing, are found. The author characterizes types of folk improvisation: rhythm, intonation, dance-rhythm, and describes the author's method of working on these kinds of improvisation with students at Moscow City Pedagogical University. The work makes an emphasis on the fact that learning the art of folk improvisation not only performs professional functions, but also promotes the formation of students' civic consciousness and national pride. In the paper the professor mentions that some scientists find remnants of ancient Greek elements in Russian folklore music.

Key words: folklore, folk-song culture, improvisation, national traditions, learning art of improvisation.

О.В. Балабан, проф. Московского городского педагогического университета, г. Москва; E-mail: balaban_olga@mail.ru

ИМПРОВИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПОСТИЖЕНИЯ НАРОДНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена рассмотрению особенностей обучения искусству импровизации при изучении русского музыкального фольклора. Раскрываются основополагающие черты фольклорной импровизации – органическая взаимосвязь индивидуального и коллективного начал, вариативный характер исполнительства, обусловленные устной формой бытования народно-песенного искусства. Характеризуются виды фольклорной импровизации – ритмическая, интонационная, танцевально-ритмическая, описывается авторская методика работы над данными видами импровизации со студентами Московского городского педагогического университета. Подчеркивается, что обучение искусству фольклорной импровизации выполняет не только профессиональные функции, но и способствует формированию у студентов гражданского сознания и чувства национальной гордости.

Ключевые слова: фольклор, народно-песенная культура, импровизация, национальные традиции, обучение искусству импровизации.

Фольклор как художественная традиция целого народа совмещает в себе отношение двух диалектически взаимосвязанных начал – индивидуального и коллективного. Коллективность в фольклоре выступает как форма проявления традиции: традиция живет коллективностью, а коллектив объединяется традицией. Реализуется коллективность через полное слияние индивидуальностей в коллективном творчестве, когда в единое целое объединяются разные исполнители с полным сохранением свободы личности. Для педагогики это имеет принципиальное значение с точки зрения воспитания чувства коллективизма через вживание в традиции своего народа, путем приобщения к коллективным формам песнетворческих занятий.

Одной из самых главных черт, определяющих традиции фольклора наряду с коллективностью, является вариативность, обусловленная устной формой существования этого вида народного исполнительства. Передаваясь из уст в уста, народно-песенный материал изменялся в зависимости от талантливости субъекта или целой группы исполнителей. Однако, дойдя до наших дней в опубликованных изданиях, фольклорный материал как бы утратил свою основную черту – он перестал быть вариативным, перестал непосредственно отражать творческую личность музыканта-исполнителя с его индивидуальностью и неповторимым своеобразием. Его живая, непосредственно звуковая форма существования оказалась заменена на нотную запись, которая не могла адекватно и в полной мере отразить разнообразие и вариативность народно-песенной манеры исполнения.

Фольклорное искусство, запечатленное в нотах, книгах, видеокассетах, безусловно, оказывает эстетическое воздействие на восприятие личности. Однако это несравнимо с тем чувством наслаждения, которое естественно возникает у исполнителя в момент участия в творческом акте. Искусство фольклора уникально: оно рождается и существует в среде самих творцов и исполнителей. Фольклор помогает раскрытию, раскрепощению личности, проявлению её потенциальных способностей, инициативы. Поэтому обучение фольклору почти всегда носит живой, неформальный характер.

В фольклоре традиционны не только стиль и форма, но и содержание, система образов, сам принцип отражения окружающей жизни. Однако устойчивость традиций вовсе не исключает вариативность и импровизационность исполнения. Как известно, фольклорный текст представляет собой более или менее устойчивую комбинацию элементов традиции, реализующуюся в каждом акте исполнения. Эта устойчивость прослеживается на всех уровнях: содержательном, стилистическом, сюжетно-композиционном. Практически всегда происходит определенное видоизменение повторяющихся элементов, причины которого не сводятся ни к особенностям устной мнемотехники, предполагающей некоторый «люфт» в возможных отклонениях от «оси» основного сообщения, ни тем более к неизбежным «сбоям» в работе фольклорной памяти (которая, как показывает опыт, способна удерживать в себе огромные массивы текстов). Здесь проявляется одно из фундаментальных свойств фольклора как специфиче-

ской формы устной коммуникации, вытекающее из соотношения в традиции начал стабильности и подвижности, константности и пластичности. Как отмечает С.Ю. Неклюдов, механизм варьирования можно уподобить качанию маятника, схематически изобразив его движение в виде синусоиды. При усилении импровизационного начала «маятник» раскачивается с максимальной амплитудой. Традиция «срезает» слишком сильно выступающие «пики» этой синусоиды, отбрасывая все, что для нее избыточно, не соответствует ее модели данного жанра. Она способна принять лишь то, что соответствует ее «общему знанию», которое, естественно, исторически изменчиво. Таким образом, происходит «фльтрация» крайностей импровизации и закрепление принятых новаций [1].

Напевы, непосредственно отражающие музыкальную практику далекого прошлого, не могли, конечно, сохраниться в полной неприкосновенности до сего дня. Обучение музыкальному фольклору при соблюдении устойчивости традиций (например, в обрядах «Святки», «Масленица», «Троица») предполагает многовариантность, импровизационность исполнения. А знакомство с различными вариантами одной и той же песни, записанной в разных регионах России, даёт осознание возможности собственного варианта исполнительской трактовки. При этом молодой исполнитель, обучающийся фольклору, будет «отсекать» или сокращать трудные для исполнения вокальные интонации. И наоборот, чувствуя силы и имея вокальный опыт, будет усложнять напев в рамках известных ему традиций.

В истории фольклористики неоднократно отмечались случаи, когда вокальное мастерство отдельных исполнителей так неузнаваемо изменяло общераспространённые образцы песен, что собиратели выносили эти песни за рамки жанровой ориентации, называя их «свободными распевами» [2]. Хотя внешне эти песни сохраняли сюжетно-поэтическую канву, распеты они были таким образом, что совсем не походили на песни с похожим сюжетом. Сохраняя поэтическое содержание, исполнители так изощрённо варьировали напев, изменяя и ритм, и даже метр, насыщая партитуру изысканной интонацией, заполняя большие скачки, используя глиссандо и четвертитоновые переходы. Ритмизация многих уникальных напевов удивляет сложностью переносов сильной (ударной) доли, то расширяя, то сокращая длину условного такта. А групповые ансамблевые ритмические импровизации, называемые в народе «пересеки», трудно повторить сейчас неподготовленному исполнителю. Можно себе представить, какими вокальными данными и каким уровнем вокального мастерства должны были обладать исполнители столь сложных неповторимых партитур.

Знакомство детей и молодых людей со столь интересным, но сложным материалом, может ограничиться непродолжительным опытом. Но основываясь на развитии эмоциональной отзывчивости, накоплении музыкально-слуховых впечатлений в процессе изучения народной культуры, молодые люди учатся воспринимать произведения фольклора в их синкретической специфике на основе различения средств художественной

выразительности: общих для различных видов искусств (ритм, темп, динамика, форма) и специфических для музыкального фольклора (слово в народной поэтике, вокальное интонирование, лад, гармония в музыке, пластика тела, жест в танце, действие в народном театре и пр.).

Пробудить интерес к народной музыкальной культуре, вдохнуть жизнь в изучаемый фольклорный материал возможно, только смело используя *импровизацию*, которая подразумевает свободную в своих творческих проявлениях личность. Свобода в данном случае определяется знанием основ ладообразования, стихосложения, метро-ритмических особенностей народных песен, а также владением определенным арсеналом вокально-хоровых умений и навыков.

В обучении музыкальному фольклору принцип диалектического единства индивидуального и коллективного является основополагающим. Поэтому развитие индивидуальных черт личности и ее способностей должно быть сопряжено с коллективными формами исполнения: пение в хороводе, пение с танцем. Данный подход мы реализуем в работе с фольклорным ансамблем студентов Московского городского педагогического университета, и хотели бы более подробно осветить основные методы педагогической работы.

Постигая основы ладообразования, мы всегда рассматриваем традицию в контексте метро-ритмических особенностей русских народных песен. Ритму как принципу порядка, организации движения по известной системе или плану, подчиняется и сложение русских песен. Но живой материал языка не всегда поддается требованиям ритма; возникает «борьба», вследствие которой музыкально-вокальный материал песен не распределяется так правильно, на равномерные части, как того требует организация музыкального движения по ритмическому принципу. Когда по образцу западноевропейской музыки, в русскую песенную мелодию вносится разделение на такты, это встречает большие затруднения. Несколько сгладить эти трудности возможно при применении смешанного такта, т. е. тактовых разделений с неодинаковым количеством единиц времени. Наиболее естественное тактовое разделение народной песенной мелодии – по полустушиям.

В составе песенных мелодий четность тактов встречается чаще, чем нечетность. Русским песням свойственны иногда такты в $\frac{5}{4}$ и $\frac{7}{4}$, в соединении с другими; нередко встречается такт в $\frac{6}{8}$; мелодии с однородными тактами преобладают над мелодиями со смешанными. Ю.Н. Мельгунов находит в ритме русских народных песен отражение древнегреческих законов стихосложения и утверждает, что каждый жанр диктует свои законы, заложенные в назначении исполняемых песен [3].

Рассматривая импровизацию как сложный процесс, в ходе «распевания» любой новой песни фольклорным ансамблем студентов, опытным путём мы определяем степень сложности различных видов импровизации. Обучая воспринимать и дифференцировать средства художественной выразительности,

молодые исполнители постепенно переходят от стадии копирования к самостоятельному воплощению образа через использование элементов вариативности. Варьирование как проявление пластичности устной традиции, помимо прочих своих многочисленных функций дает возможность приравниваться к неизбежным внешним изменениям и тем самым не только сохранять, но и развивать жизнедеятельность песенной традиции.

Как наиболее простой вид импровизации мы выделяем ритмическую импровизацию, определяемую одной системой координат – линейной. Интонационная импровизация гораздо сложнее, поскольку определяется двумя системами координат – звуковысотной (вертикальной) и ритмической (горизонтальной). Поэтому на начальном этапе обучения импровизации можно ограничиться ритмически-разнообразным аккомпанементом, используя различные ударные инструменты.

Народные песни, как правило, не просто исполнялись-пелись, они «игрались», что подразумевало не только танцевально-хореографическую разработку, но и ролевую драматическую игру, в которой проявлялись и характер личности, и специфичная манера высказывания. В этой связи умелое обращение в первую очередь к жанру хороводно-плясовых песен, ибо куплетно-вариационная форма как нельзя лучше может дать возможность чередования свободных танцевально-ритмических импровизаций. Как и в большинстве народных песен, сюжет, развиваясь последовательно, представляет удивительный каскад образных характеристик. А последовательность образов и красок даёт толчок для вариантной танцевально-ритмической импровизации каждого из исполнителей. В ансамблевом исполнении песни вокальная импровизация, как правило, строго ограничена, танцевально-ритмическая же импровизация, напротив, свободна и «отпущена» на усмотрение каждого студента. При этом важно, как и в джазе, лишь определить последовательность сольных импровизаций, предоставив исполнителям свободу в их реализации. Для начинающих музыкантов очень важна эта диалектическая бинарность, сочетающая ограничение и свободу, следование канонам традиционной культуры и проявление собственной фантазии.

Выступая на фестивалях и праздниках среди соотечественников в России и за рубежом, неоднократно приходилось убеждаться в заразительности непосредственной свободной импровизации: чем проще ритм и напев изначального фольклорного материала, тем прихотливее и разнообразней становятся варианты исполнения, раз от раза обрастая новыми вариациями традиционного напева.

Обобщая сказанное выше, необходимо подчеркнуть важность обучения искусству фольклорной импровизации, которая выступает не только как средство постижения народной музыкальной культуры, но и способствует формированию у студентов гражданского самосознания и чувства национальной гордости, желания возрождать и сохранять народные традиции своей страны.

Библиографический список

1. Неклюдов С.Ю. Вариант и импровизация в фольклоре. *Петр Григорьевич Богатырев. Воспоминания. Документы. Статьи.* Редактор-составитель Л.П. Солнцева. Санкт-Петербург, 2002.
2. Богатырев П.Г. Импровизация и нормы художественных приёмов на материале повестей XVIII века, надписей на лубочных картинках, сказок и песен о Фоме и Ереме. *Вопросы теории народного искусства.* Москва, 1971.
3. Мельгунов Ю.Н. *Русские песни, непосредственно с голосов народа записанные и с объяснениями.* Москва, 1879.

References

1. Neklyudov S.Yu. Variant i improvizaciya v fol'klore. *Petr Grigor'evich Bogatyrev. Vospominaniya. Dokumenty. Stat'i.* Redaktor-sostavitel' L.P. Solnceva. Sankt-Peterburg, 2002.
2. Bogatyrev P.G. Improvizaciya i normy hudozhestvennyh priemov na materiale povestey XVIII veka, nadpisej na lubochnyh kartinkah, skazok i pesen o Fome i Ereme. *Voprosy teorii narodnogo iskusstva.* Moskva, 1971.
3. Mel'gunov Yu.N. *Russkie pesni, neposredstvenno s golosov naroda zapisannye i s ob'yasneniyami.* Moskva, 1879.

Статья поступила в редакцию 23.03.15

УДК 371.39

Goloshumov A.Y., Cand. of Sciences (Pedagogy), Project Manager, "Elektronnaya Moskva" JSC (Moscow, Russia), E-mail: gol-nt@yandex.ru4

Goloshumova G.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Chief of scientific and organizational department, University of the Russian Academy of Education; Professor, Department of Art Education, Academy of Professional Development and Professional Retraining of Educators (Moscow, Russia), E-mail: g-gs@mail.ru

Yezhov S.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ural Federal University n.a. first President of Russia B. N. Yeltsin (Yekaterinburg, Russia), E-mail: sergey-eyov@mail.ru*

Yefimova P.S., *postgraduate, University of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: pserabota@mail.ru*

SOCIALLY-ORIENTED EDUCATION OF A PERSONALITY: INFORMATION AND COMMUNICATION ASPECT. The article is devoted to an up-to-date problem of training and education of a personality in conditions of informatization of the society. The idea about the importance of the organization of socially-oriented education, use locates in this process of info-communication technologies and resources. Information and communication maintenance of socially-oriented education are considered with reference to information-providing portals. In the materials of the conducted research the pedagogical potential of information portals is presented. The authors study the types of portals that provide educational information and make a thorough analysis of their contents, functions and value from the stand point of education and upbringing. The author also name indicators and criteria of the assessment of the quality of the portals and the possibility of their use in the system of socially-oriented education.

Key words: socially-oriented education, information and communication resources, information portal, types of information portals, criteria of assessment of quality of information educational portals.

А.Ю. Голошумов, канд. пед. наук, руководитель проектов управления проектной практики ОАО «Электронная Москва», г. Москва, E-mail: gol-nt@yandex.ru

Г.С. Голошумова, д-р пед. наук, начальник научно-организационного отдела Университета Российской академии образования, проф. каф. художественного образования ФГАОУ «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Москва, E-mail: g-gs@mail.ru

С.Г. Ежов, канд. пед. наук, доц. Уральского федерального университета им. первого Президента России

Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург; E-mail: sergey-eyov@mail.ru

П.С. Ефимова, аспирантка Университета Российской академии образования, г. Москва, E-mail: pserabota@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ: ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЙ АСПЕКТ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме обучения и воспитания личности в условиях информатизации социума. Обосновывается идея о значимости организации социально-ориентированного образования, использования в данном процессе инфокоммуникационных технологий и ресурсов. Информационно-коммуникационное сопровождение социально-ориентированного образования рассмотрено на примере информационных порталов. В материалах статьи представлен педагогический потенциал информационных порталов, проанализированы типы и виды информационных порталов, определены показатели и критерии оценки их качества, возможности реализации в системе социально-ориентированного образования.

Ключевые слова: социально-ориентированное образование, информационно-коммуникационные ресурсы, информационный портал, типы и виды информационных порталов, критерии оценки качества информационных образовательных порталов.

В настоящее время социальное становление личности происходит в сложных социально-экономических условиях кризиса морально-нравственных устоев общества, ограниченности позитивных сред жизнедеятельности обучающихся, не позволяющих им полноценно самореализоваться в социальной и личностно значимой деятельности.

Анализ сложившейся на сегодняшний день практики социально-ориентированного образования свидетельствует о том, что обеспечение обучающихся необходимыми знаниями не решает проблемы их готовности и адаптации к динамично изменяющимся социально-экономическим условиям российской действительности.

В данном контексте необходимо учесть, что вхождение России в мировое информационное пространство определило основные тенденции реформирования и развития образовательной системы. Важной задачей педагогической науки и практики становится формирование человека информационного общества, способного полноценно функционировать в информационной среде, эффективно использовать её возможности и ценностный потенциал, что выступает значимыми аспектами его социально-ориентированной подготовки.

Важно заметить, что в настоящее время развитие сетевой инфраструктуры и интернет-технологий, современный программный инструментарий создали объективные предпосылки перехода от отдельных проблемно-ориентированных информационных систем к интегрированным информационным средам различного назначения. Информационные технологии из разряда вспомогательных средств переместились в состав основных и стали одним из необходимых условий социально-ориентированного образования.

К сожалению, Российская система образования оказалась не готовой к полноценному использованию возможностей мировых информационных ресурсов, к стремительному развитию информационно-коммуникационных технологий в процессе социально-ориентированного образования личности. Это произо-

шло в силу ряда причин: недостаточной технической базы образовательных учреждений, слабого уровня информационной компетентности педагогических кадров; отсутствия как у педагогов, так и у обучающихся оптимального уровня подготовки в качестве пользователя компьютерных средств, позволяющего систематически обращаться к информационным ресурсам. Л.И. Зотова отмечает, что большинство работ в области информатизации образования было ориентировано не на достижение нового качества образования, а только на вложение средств в вычислительную технику и переподготовку кадров. В связи с этим критерии успешности этих работ формулировались в терминах «вложений», а не в терминах образовательных результатов. Поэтому фактически предлагалось использовать информационные технологии для выживания традиционных подходов и структур [1].

В данном контексте необходимо обратить внимание на информационно-коммуникационное сопровождение социально-ориентированного образования личности, позволяющее оптимизировать возможности информационного образовательного пространства. Так, одной из баз структурированной информации в различных областях науки и деятельности, доступной пользователям через интерфейс веб-сайта, выступает информационный портал.

В зависимости от использования информационных порталов в различных сферах социально-ориентированного образования можно представить следующую их типологию: порталы, предназначенные для дистанционного и очного обучения, как самостоятельного, так и регулируемого, каким-либо курсам; порталы, посвящённые различному роду исследовательской деятельности; порталы консультативного назначения; порталы типа виртуальных методических объединений; порталы соревновательных и информационных Интернет-проектов; порталы учебных заведений; порталы для распространения культурной и образовательной информации; порталы справочного характера образовательной тематики; порталы смешанного типа.

Информационный портал сегодня становится одним из системообразующих интернет-решений, которое ориентировано на интеграцию в рамках единой корпоративной информационной среды различных проблемно-ориентированных информационных систем, сервисов и информационных ресурсов с организацией консолидированной точки доступа к ним пользователей различных категорий с учетом их полномочий и решения задач информационной безопасности. Тот факт, что информационный портал становится массовым информационно-программным продуктом как в глобальном Интернет-пространстве, так и в информационно-образовательных средах, придает актуальность решению комплекса методических, технологических и инструментальных проблем его использования, оптимизации его педагогических возможностей в процессе повышения качества подготовки будущих специалистов [2].

В данном контексте представляется целесообразным рассмотреть педагогический потенциал информационных порталов и возможности его оптимизации в процессе социально-ориентированного образования. Рассматривая сущностную характеристику понятия «потенциал» как источник, возможность, средство, запас, то, что может быть приведено в действие, использовано для достижения определенной цели, решения какой-либо задачи [3], мы определяем следующие составляющие педагогического потенциала используемых в образовательной практике информационных порталов. Это многофункциональность и доступность материала; учет индивидуальных потребностей и возможностей пользователей; отражение ценностных установок окружающего социума; соответствие специфике восприятия различных возрастных групп пользователей, донесение до всех групп пользователей актуальной информации в удобном виде; многообразии видов, форм и технологий предоставления информации, что дает возможность многоаспектно решать поставленные педагогические задачи. Реализация педагогического потенциала информационных порталов в системе социально-ориентированного образования позволит обеспечить обучающихся не только информационным банком знаний, умениями самостоятельно исследовать и использовать информацию, но и погрузить их в систему ценностных ориентаций, создать реальную основу для вхождения в информационное пространство как самоценное явление, определяющее ценностно-смысловые установки личности в окружающем социуме.

Проектирование структуры информационных порталов с учетом оптимизации его педагогического потенциала осуществляется следующими действиями: создание базы данных, разработка модуля управления, организация динамической взаимосвязи модуля управления и базы данных, установка модуля управления и базы данных на сервер с возможностью последующей привязки пользовательского интерфейса и функциональных компонентов и модулей. Структура информационного портала может включать в себя систему различных модулей в зависимости от поставленной педагогической задачи.

Использование информационного портала в процессе социально-ориентированного образования предполагает отлаженное взаимодействие трех основных блоков:

- целевого, на котором рассматриваются вопросы информационного наполнения портала, предоставляемых сервисов, механизмов равноуровневого доступа к информационно-образовательным ресурсам в соответствии с политикой защиты научной и учебной информации;

- содержательного, предусматривающего помимо технических аспектов разработки структуры и содержания информационного портала, определение категорий пользователей, каталогизацию и структуризацию имеющихся ресурсов, выработку механизмов их обновления, изменения, предоставления сервисов, интеграцию имеющихся информационно-образовательных ресурсов в единое информационно-образовательное пространство, возможность доступа к ресурсам других учебных заведений, электронных библиотек, организацию дистанционного обучения, а также техническую поддержку пользователей портала, изучение статистических данных по использованию портала в образовательных целях с целью выявления спроса на определенные информационно-образовательные ресурсы, доработку имеющихся программных разработок;

- организационно-методического, к которому относится разработка методики использования возможностей информацион-

ных порталов в учебном процессе, оказание консультационных услуг в области информатизации образовательного процесса.

Особое значение в процессе информатизации профессионального образования приобретает разработка критериального аппарата для оценки качества используемых информационных порталов. На основе анализа работы четырнадцати экспертов в области информатизации образования из России и стран СНГ Т.С. Яшина предлагает следующие критерии оценки качества информационных образовательных порталов: содержание, дизайн, техническая реализация и эксплуатационность [4], где содержание информационного портала рассматривается как единство всех основных элементов (текстовых и графических) образовательной информации, а также единство связей этих основных элементов. **Основными показателями данного критерия были избраны:** адаптивность, интерактивность, систематичность, интегрированность в учебном процессе, наглядность, доступность, нацеленность на аудиторию, динамичность, своевременное обновление, конкретность и полнота, модульность, справочный аппарат или ссылки на него, грамотность и нравственные нормы, актуальность и современность.

Дизайн информационного портала – процесс выбора и организации графического компонент с целью достижения определенной цели, которая может быть либо эстетической, либо иметь функциональную задачу. Оценка качества дизайна информационного портала предлагается рассмотреть по следующим показателям: эстетичность; выразительность графики и анимации; акцентное структурирование; динамичность; учет возрастных и психологических особенностей пользователя, выдержка стиля относительно назначения.

Техническая реализация информационного портала – выбор компонент, интегрирование технологий, программных продуктов и технических средств для донесения образовательной информации до пользователя. Здесь важно учитывать такие требования, как соответствие уровню информатизации образовательных структур, оптимальный объем, неперегруженность, функциональность, доступность, возможность работы с отключенными рисунками, возможность просмотра иллюстрации вне текста, доступность в любое время, простота навигации, высокая степень интерактивности, использование учебных средств, мобильность поправок и обновлений, эргономичность распространяемых учебных материалов.

Эксплуатационность информационного портала – характеристики, информирующие об использовании портала создателями и пользователями. Среди показателей данного критерия были выделены: число ожидаемых пользователей – число реальных пользователей, категория пользователей, наличие финансового обеспечения, сохранение авторских прав.

Распределение ресурсов на портале посредством механизма равноуровневого доступа позволяет организовать работу пользователей с большими объемами обновляемой образовательной информации в различных дифференцированных режимах, подобранный и структурированный контент является важным условием, обеспечивающим соответствие содержания целям и задачам обучения, а также способностям и потребностям учащихся.

Таким образом, портал предоставляет возможность активного доступа и отображения информации из множества источников и ресурсов, что переводит процесс обучения на качественно новый уровень, позволяя задействовать как можно большее количество каналов передачи информации и способов усвоения новых социально-ориентированных знаний. Оптимизация педагогического потенциала информационных порталов позволяет организовать базовую равноуровневую информационную социально-ориентированную среду для образовательного сообщества.

Для эффективной реализации педагогических возможностей информационных порталов в процессе социально-ориентированного образования важно обратить внимание на уровень информационной компетентности педагогических кадров, наличие у педагогов знаний и умений по оценке качества информационной продукции, подготовки, позволяющей им оптимизировать педагогический потенциал портала в процессе формирования конкурентоспособного, мобильного специалиста, способного полноценно функционировать в условиях обновляющейся России.

Библиографический список

1. Зотова Л.И. Влияние порталных технологии на качество учебного процесса. *Вестник Саратовского государственного университета*. 2006; 2.

2. Голошумов А.Ю., Калимуллина Г.И. Педагогические возможности информационных порталов в повышении качества образования студентов вуза. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2010; 1 (26).
3. *Новейший философский словарь*. Сост. А.А. Грицанов. Минск: Книжный Дом, 2003.
4. Яшина Т.С. *Оценка качества образовательных веб-сайтов как фактор развития единого информационного образовательного пространства*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Елец, 2005.

References

1. Zotova L.I. Vliyaniye portal'nyh tekhnologii na kachestvo uchebnogo processa. *Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2006; 2.
2. Goloshumov A.Yu., Kalimullina G.I. Pedagogicheskie vozmozhnosti informacionnyh portalov v povyshenii kachestva obrazovaniya studentov vuza. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2010; 1 (26).
3. *Novejshij filosofskij slovar'*. Sost. A.A. Gricanov. Minsk: Knizhnyj Dom, 2003.
4. Yashina T.S. *Ocenka kachestva obrazovatel'nyh veb-sajtov kak faktor razvitiya edinogo informacionnogo obrazovatel'nogo prostranstva*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Elec, 2005.

Статья поступила в редакцию 23.03.15

УДК 37.02

Dracheva Ye. Yu., Deputy Director, Secondary and High School No. 50 (Nizhni Tagil, Russia),
E-mail: zavuch.starsh.ntschoo150@ya.ru

METHODICAL MAINTENANCE OF NATURAL-SCIENCE EDUCATION BY INDIVIDUAL CURRICULA IN SENIOR CLASSES OF SCHOOL. In the paper the author raises a problem of safety of contingent who studies subjects with natural-science orientation in training of high school at the expense of an education possibility by an individual curriculum. The author allocates and describes a modular principle of design of an individual educational trajectory of school natural-science education. In the article the researcher uses her own pedagogical experience and reveals conditions that are necessary for methodical maintenance of natural-science education on individual curricula. The research also shows instructions and ways of its realization. The influence of forms of education by individual curricula on professional self-determination of seniors, possibility of the solution of a problem of continuity of secondary and professional education is found.

Key words: natural-science education, individual curriculum, methodical maintenance.

Е.Ю. Драчева, зам. дир. средней общеобразовательной школы № 50, г. Нижний Тагил;
E-mail: zavuch.starsh.ntschoo150@ya.ru

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ИНДИВИДУАЛЬНЫМ УЧЕБНЫМ ПЛАНАМ В СТАРШИХ КЛАССАХ ШКОЛЫ

В статье поднимается проблема сохранности контингента учащихся с естественнонаучной направленностью обучения в средней школе за счет обеспечения возможности получения образования по индивидуальным учебным планам. Автором выделяется и описывается модульный принцип проектирования индивидуальной образовательной траектории школьного естественнонаучного образования. В статье предложены условия методического сопровождения естественнонаучного образования по индивидуальным учебным планам, раскрываются приемы и способы его обеспечения. Установлено влияние формы обучения по индивидуальным учебным планам на профессиональное самоопределение старшеклассников, возможность решения задачи преемственности среднего и профессионального образования.

Ключевые слова: естественнонаучное образование, индивидуальный учебный план, методическое сопровождение.

Изучение предметов естественнонаучного цикла играет важную роль в формировании мировоззрения учащихся, в их экологическом воспитании. В условиях реформы школы возникает необходимость определить возможные пути совершенствования преподавания этих дисциплин с учётом современных требований.

Несмотря на приоритет идей фундаментальности, системности, целостности содержания естественнонаучного образования и личностной ориентации как фактора становления нового качества образования, недостаточно разработан и научно не обоснован механизм проектирования и реализации модели обучения естественнонаучным предметам как системы естественнонаучного образования, обеспечивающей дидактические условия для развития личности [1].

Вариативные модели естественнонаучного образования в практике профильного обучения различаются реализуемыми целями, содержанием, методами обучения: классы в школах естественнонаучного (биолого-химического, химического, физико-химического) профиля для учащихся, дальнейшая деятельность которых будет непосредственно связана с естественными науками как областью научного знания; классы углубленного изучения (например, агробιολογического или медицинского профиля), дальнейшая деятельность выпускников которых потребует хороших знаний естественнонаучных дисциплин для успешного овладения профессиональными знаниями и умениями; системы довузовской подготовки (подготовительные

отделения и курсы различной продолжительности при вузе), профильные (лицейские) классы общеобразовательной школы, профилированные на вуз, предполагающие различный уровень погружения в предмет [2].

Анализ примерных учебных планов для некоторых возможных профилей Базисного учебного плана для среднего (полного) общего образования показывает, что сочетание предлагаемых в них предметов на профильном уровне, обеспечивающих профилирующие направления, не всегда соответствует востребуемым наборам профильных предметов, которые необходимы для подготовки к поступлению на ту или иную специальность в вузы. Зачастую комбинации предметов по выбору образовательной организации высшего образования значительно отличаются от предлагаемых школой учебных планов «жесткой» профильной направленности. Кроме того, в этих комбинациях предметов для поступления в вуз на ту или иную специальность включаются предметы, не относящиеся к образовательной области «Естественнознание». Это такие предметы, как история, обществознание, география, ИКТ. Старшеклассник, обучающийся по «жесткому» профилю в такой ситуации вынужден изучать углубленно «лишний» для него предмет, затрачивая на это дополнительное время, силы. Индивидуальный учебный план обеспечивает школьнику возможность комбинировать нужные для продолжения образования предметы, определиться с количеством необходимых для изучения курсов по выбору на базовом уровне, что позволяет сосредоточить внимание на изучении предметов, составляющих

основу выбранного ими направления последующего профессионального образования. Такая форма обучения перспективнее для получения качественного образования, т.к. напрямую связана с собственной устойчивой мотивацией учения, обеспечивает возможность получения профильного естественнонаучного уровня образования, адаптацию с высшим профессиональным образованием.

В условиях гуманизации образования личностно-групповой фактор становится определяющим при разработке содержания образования. Профильная направленность воспитания личности задается путем формирования ее поведенческого, эмоционального и познавательного отношения к естественнонаучной деятельности. Становление направленности личности требует построения содержания естественнонаучного образования на интеграционной основе с учетом возможностей личности. Одной из организационных форм обучения, позволяющей создать условия для личностно-ориентированного образования, учитывающего индивидуальные потребности школьника, является обучение по индивидуальным учебным планам (ИУП). ИУП составляется и корректируется в ходе деятельности самого ученика. Ученик оказывается субъектом, конструктором своего образования, полноправным источником и организатором своих знаний. В этом заключается личностное влияние ученика на проектирование собственного образования.

При формировании индивидуального учебного плана и пояснительной записки к нему (по сути это и есть программа действий) используется модульный принцип проектирования индивидуальной образовательной траектории. Модульный принцип позволяет сформировать набор необходимого для старшеклассника содержания образования и набор действий (плана) для реализации ИУП путем комбинаций выборов из каждого модуля.

Модуль базового образования включает обязательное образование, соответствующее требованиям образовательного стандарта. Реализуется через обязательные предметы учебного плана на профильном уровне (по выбору ученика): математика, химия, биология, физика; элективные курсы вариативной части учебного плана (по выбору ученика), например: «Математический практикум» (для учащихся профильного уровня), «Компьютерное программирование» «Прикладная физика», «Актуальные вопросы химии», «Основы биологии», «Экология», «Основы естествознания».

Вариативный модуль (предполагающий выбор). В него могут входить направления образования (предпрофильная подготовка, ИУП); программы дополнительного образования, реализуемые в образовательных центрах («Лаборатория социального исследования и проектирования», «Лаборатория естествознания», «Клуб здорового образа жизни», «Лаборатория диагностики состояния здоровья»); системы оценки (зачетно-модульная система оценивания, портфолио, предполагающие отказ от текущего оценивания и способствующие развитию мотивации не на оценку, а на результат); формы обучения (социальные практики в учреждениях с профессиями естественнонаучной направленности: аптеки, лаборатории, поликлиники, социальные учреждения); направление личностного роста (курс «Самосовершенствование личности» Г.К. Селевко); направление профессионального самоопределения (программа дополнительного образования «Трудный путь самоопределения»); шефство над учащимися младших классов (проведение кружков, классов часов, конкурсов и т.д. естественнонаучной направленности); летние проектно-исследовательские и трудовые практики.

Обязательная и вариативная части индивидуальной образовательной траектории обучающегося направлены на определение содержания изучаемого материала.

Модуль коррекции, конкретизирующий содержание деятельности по учёту индивидуальных особенностей старшеклассников включает сопровождение и тьюторство. Содержание данного модуля предусматривает оказание помощи обучающимся в отборе содержания из вариативного модуля с учётом их индивидуальных особенностей.

Модуль организационно-педагогического обеспечения предполагает все ресурсы, обеспечивающие индивидуальную образовательную траекторию: кадры (педагогические и иные), информационные ресурсы, технологии, материально-технические ресурсы (оборудование, средства обучения), нормативно-правовые и документационные ресурсы, финансовые ресурсы.

В разработке методического сопровождения естественнонаучного образования по индивидуальным учебным планам в старших классах школы необходимо обеспечить:

- включение в обобщенный учебный план школы предметов естественнонаучной направленности на базовом и профильном уровне, достаточный перечень для выбора учащихся элективных курсов естественнонаучной направленности;

- включение в предметное содержание различных видов опыта учащихся, самостоятельного «добывания» знаний, рефлексивного, личностно-творческого опыта, опыта социализации;

- организацию оптимального варианта преемственности профильного обучения и профессионального образования, заключающегося в интеграции и дифференциации содержания деятельности учащихся при изучении предметов естественнонаучного цикла;

- использование методов научного познания (самостоятельный эксперимент), диалогического общения, поисковых, игровых, проектных;

- создание учащимися образовательного продукта, являющегося новым источником образования, обеспечивающего их самоорганизацию.

Работа по выявлению и анализу предпочтений учащихся в выборе профильных предметов, элективных курсов, профильных проб и социальных практик начинается во втором полугодии 7-го класса, в преддверии предпрофильной подготовки, осуществляемой с 8-го класса. Диагностируются предметные интересы и способности каждого обучающегося. Затем эти карты обследования «накладываются» друг на друга. Определяются группы учащихся, у которых область интересов совпадает с образовательными способностями. Данный контингент учащихся мотивирован на изучение нужного и желаемых ими предметов. У учащихся с невыраженными интересами учитываются направленности личности, предрасположенность к типу профессий. После такого анализа проводится индивидуальное собеседование с каждым учеником, его родителями, уточняются пожелания в отношении уровня получения образования и его направленности. В результате формируются группы по нескольким направлениям обучения, которые реализуются по поточной системе, начиная с 8 класса.

Обучение стратегии выбора дальнейшего профессионального пути предполагает реализацию индивидуальных учебных планов и траекторий развития в процессе изучения дисциплин естественнонаучного цикла. В профильном обучении данное условие направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса, ориентацию на его развитие и саморазвитие, развитие субъективного опыта и личностной готовности учащихся к саморазвитию через естественнонаучные знания и осознанному выбору дальнейшего профессионального пути. Данное условие осуществляется через индивидуализацию учебного процесса: составление рабочих образовательных программ, отражающих особенности контингента профильных и базовых групп, оказание помощи обучающимся в составлении индивидуальных учебных планов. Особенностью модели обучения по ИУП является различная наполняемость групп изучения предметов на базовом и профильном уровне.

В течение последних десятилетий наблюдается постепенное снижение интереса школьников к предметам естественно-математического цикла, предпочтения учащихся отдаются предметам обществуведческой, гуманитарной направленности. Естественнонаучную направленность выбирает незначительное число учащихся. При реализации «жестких» профилей, естественнонаучные классы могут быть открыты только в крупных школах. Модель обучения по ИУП предоставляет возможность открытия малочисленных профильных групп и сохранения контингента обучающихся со всеми направленностями обучения. В этом случае личностно-ориентированный подход к обучению выражается в большей степени, позволяет реализовать потенциал учащихся профильных групп по физике, химии, биологии.

Применение приемов и способов адаптации выпускников школ к условиям вуза заключается в том, что при обучении по ИУП старшеклассник обучается по поточной системе, определяет для себя необходимое содержание образования (набор профильных предметов, элективных курсов, социальных практик, индивидуальных и групповых учебных проектов), включающее элементы содержания профессионального естественнонаучного образования, где широко используются методы и приемы, характерные для этого вида профессиональной деятельности. Специальное расписание занятий обеспечивает чередование общеобразовательных предметов и различных форм профессионального образования, направленных на формирование социального опыта. Индивидуальные образовательные траек-

тории через педагогические технологии и средства обучения включают развивающие ресурсы, как общего среднего, так и профессионального образования. Комбинирование традиционных и альтернативных форм образования (очно-заочной, дистанционной), введение новых оценочных систем, технологий оценивания (зачётно-модульной, модульно-рейтинговой систем оценивания, технологии портфолио), которые позволяют учесть индивидуальные возможности школьников, также можно рассматривать как один из способов адаптации к вузовской системе обучения [3].

На основе анализа педагогической практики и опытно-поисковой работы была выявлена успешность решения обучаемыми задачи проектирования личной профессиональной перспективы как последовательности целей в плане жизненного и профессионального самоопределения. Построение личной профессиональной перспективы является конкретизацией процесса профессионального самоопределения подростков. Большая

доля выпускников (в пределах 70%) отмечает, что выбранная профессия соответствует их индивидуальным склонностям и способностям и соответствует выбору, зафиксированному в индивидуальном учебном плане. Также, до 80% учащихся отдают предпочтение перспективности профессии, нежели ее престижности, что говорит о доминировании мотива достижений, расчете долгосрочных перспектив. Желание родителей не играет роли для обучаемых в выборе профессии, что говорит о самостоятельности принимаемых решений и принятии ответственности за свой выбор на себя.

Созданные условия в ходе методического сопровождения естественнонаучного образования по индивидуальным учебным планам обеспечивают решение вопроса сохранности мотивов обучения и направленности обучения старшеклассников; повышения качества естественнонаучного образования; расширения способов преемственности среднего и профессионального образования.

Библиографический список

1. Голошумова Г.С. Факторы развития системы менеджмента качества образования. *Вестник Университета Российской академии образования*. 2010; 5.
2. Лисичкин Г.В. Химические способности и возможность их диагностики. *Российский химический журнал*. 2011; Т. 55, № 5-6.
3. Езов С.Г., Голошумова Г.С., Тимиров Ф.Ф. Тенденции развития вариативного образования в современном социуме. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 3.

References

1. Goloshumova G.S. Faktory razvitiya sistemy menedzhmenta kachestva obrazovaniya. *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2010; 5.
2. Lisichkin G.V. Himicheskie sposobnosti i vozmozhnost' ih diagnostiki. *Rossijskij himicheskij zhurnal*. 2011; T. 55, № 5-6.
3. Ezhov S.G., Goloshumova G.S., Timirov F.F. Tendencii razvitiya variativnogo obrazovaniya v sovremennom sociume. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 3.

Статья поступила в редакцию 23.03.15

УДК 373

Yevdokishina O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical Institute (Shadrinsk, Russia), E-mail: olga_ve@glstar.ru*

INFLUENCE OF GAME-BASED ACTIVITY ON SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN. Any age during the development of the child is important for his development. The upbringing is especially important in preschool age, when all qualities of the child form, shape and develop. This article discusses the fact that hasn't remained without attention: the question of impact of activities that are based or related to the activity of games and playing on the development of pre-school children, particularly in the communicative development of children and their socialization. This direction is also complemented by consideration of the fact that the practice of pre-school education is given great importance to the plot-role-playing game, as it is an effective means of identity formation preschooler, his moral and volitional qualities. Any game realizes the need of interaction with the world, formed by arbitrary behavior, motivation and much more.

Key words: socialization, game activity, plot-role-playing game.

O.B. Евдокишина, канд. пед. наук, доц. Шадринского государственного педагогического института, г. Шадринск; E-mail: olga_ve@glstar.ru

ВЛИЯНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Любой возрастной период развития ребёнка является важным для его становления, особенно важным является дошкольный возраст, когда происходит формирование всех качеств ребёнка. В данной статье рассматривается тот факт, что не остаются без внимания и вопросы влияния игровой деятельности на развитие детей дошкольного возраста, в особенности на коммуникативное развитие детей и их социализацию. Данное направление дополняется также рассмотрением того, что в практике дошкольного воспитания огромное значение отводится сюжетно-ролевой игре, так как она является эффективным средством формирования личности дошкольника, его морально-волевых качеств, в игре реализуется потребность взаимодействия с миром, формируется произвольное поведение, мотивация и многое другое.

Ключевые слова: игровая деятельность, сюжетно-ролевая игра, социализация дошкольника, коммуникативная готовность.

Безусловно, актуальным в дошкольном образовании последних лет является вопрос о внедрении Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). За основу методологии ФГОС дошкольного образования была взята культурно-историческая диалектика, рассматривающая уровень развития системы в контексте роста вариативности её составляющих. Образование в контексте данной методологической основы

рассматривается как главный источник многообразия систем. Это породило основной принцип нового ФГОС дошкольного образования: деятельность ребёнка должна быть максимально разнообразной, для чего диагностика отбора, стремящаяся вычлнить ребёнка, имеющего определённый набор ЗУН, заменяется на диагностику развития, ставящую своей целью максимально разнообразить знания, умения и навыки ребёнка. *Центральная пси-*

ходидактическая технология стандарта – это развивающее взаимодействие ребёнка со взрослыми и со сверстниками, а не только одностороннее воздействие на ребёнка [1].

Безусловно, возникшие нововведения отражаются и на частных вопросах воспитания детей, в том числе на таких, как влияние игровой деятельности на социализацию детей дошкольного возраста. Анализ этого вопроса мы и хотели бы осуществить.

Задачей целенаправленной работы по социализации считается формирование социально-активной личности, способной к творческой деятельности, самореализации, установившей гармоничную систему отношений к другим людям, обществу, труду, к себе. Накопление ребёнком самостоятельности и необходимого социального опыта под руководством взрослых способствует раскрытию возрастного потенциала дошкольника, успешной подготовке его к школе. Из этого следует, что именно в дошкольном возрасте при создании определенных условий процесс социализации проходит эффективно. Одним из особых ведущих средств социализации дошкольников является сюжетно-ролевая игра.

Возрастные особенности развития определяют основную линию социализации дошкольников. К ней относится игровая деятельность, через которую ребёнок воспроизводит систему социальных отношений в обществе. С точки зрения Д.Б. Элькониной, игра – это способ освоения социальной действительности, в котором выражается связь ребёнка с обществом, кроме того, игра является средством освоения социальных ролей, ценностей и моделей поведения. Высокий уровень развития игры и сюжетно-ролевой игры, в частности, делает процесс социализации эффективным [2].

Между тем, культура игр и игровая культура в современном мире теряет свои позиции. Детство утрачивает смысл уникального возрастного периода, где подлинным источником развития является живое общение и игра. К сожалению, игра современного ребёнка существенно отличается от той игры, которую описывал в свое время Д.Б. Эльконин. Сейчас дети выбирают и называют роли редко, игра отличается однообразием, ограниченностью сюжета, роли представителей различных профессий практически отсутствуют; нет полноценного сюжета, логически развивающегося и отражающего определенную сторону социальной действительности [3].

Причин того, что сюжетно-ролевая игра уходит на «обочину» жизни много. Одной из них является то, что дошкольное воспитание ориентируется, прежде всего, на ускоренное развитие в ущерб его обогащению. Современный ребёнок, несмотря на позитивные изменения в дошкольном образовании, еще редко включается в отношения сотрудничества, взаимовыручки, партнерства. Современная система образования и обучения долгие годы отделяла детей и взрослых друг от друга, не включая ребёнка в трудовые и бытовые отношения, лишая его возможности игровой деятельности. Взрослые в своем стремлении предусмотреть все линии развития ребёнка, не оставляют времени для игр. Н.Л. Михайленко и Н.А. Короткова отмечают, что большинство детей вынуждены осваивать игровые действия сами, ориентируясь только на игровые материалы, игрушки, которые не могут объяснить какой сюжет выбрать для игры [4].

Не менее важной причиной разрушения сюжетно-ролевой игры является изменение места ребёнка в системе общественных отношений. Сегодня возникли новые формы деятельности, которые позволяют ребёнку включиться в общество: телевидение, компьютеры, интернет, что также снижает значимость ролевых игр.

Дошкольный возраст – это период приобщения ребёнка к познанию окружающего мира, период его начальной социализации. Высокая восприимчивость детей дошкольного возраста, легкая обучаемость, благодаря пластичности нервной системы, создают благоприятные возможности для успешного нравственного воспитания и социального развития личности.

Исследования Р.И. Жуковской, В.П. Залогой, Д.В. Менджерской и многих других ученых показали, что игра социальна по своим мотивам, структуре и функциям. Игра оказывает существенное влияние на социальное и нравственное развитие личности ребёнка дошкольного возраста. В ней отражается содержание окружающего ребёнка социального мира, существующих в нем нравственных норм и правил. По мнению А.Н. Острогорского, игра – наиболее доступный для детей вид деятельности, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений, знаний. Это подлинная социальная практика ребёнка, его реальная жизнь в обществе сверстников [5].

Понимание игры как деятельности, определенной социальными условиями, лежит и в основе многих исследований современных прогрессивных зарубежных ученых: А. Валлона, И. Лаунер, Р. Пфютце, Н. Христензен и др. О социальном развитии дошкольников в игре говорят результаты исследований О.Л. Ведымедь, Н.П. Дубриковой, Ю.Н. Косенко, М.М. Стрекаловской и других. Накопление ребёнком самостоятельно и под руководством взрослых необходимого социального опыта способствует раскрытию возрастного потенциала дошкольника, успешной подготовке к обучению в школе, а позднее – к взрослой жизни. Из этого следует, что именно в дошкольном возрасте закладываются основы социальной зрелости (компетентности) ребёнка, определяя траектории развития и успешной адаптации в меняющемся социуме.

Как считают Т.Н. Доронина, О.А. Карабанова, Е.В. Соловьёва, можно выделить две позиции в понимании природы, содержания и роли игры. Согласно первой позиции, игра – это инстинктивно-биологическая по своей природе деятельность, которая в особой символической форме выражает врожденные влечения ребёнка, вытесняемые жестким давлением общества, антагонистически настроенного по отношению к нему и блокирующего возможности его свободного самовыражения (А. Фрейд, З. Фрейд, В. Штерн др.). Этот подход акцентировал противостояние общества и личности, общества и ребёнка, и игра в данном случае является формой защитного поведения.

Вторая позиция сводится к тому, что игра понимается как важнейшая и чрезвычайно эффективная в дошкольном возрасте форма социализации ребёнка, обеспечивающая освоение мира человеческих отношений (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Она содержит «идеальную форму» (Д.Б. Эльконин), образец – эталон будущей взрослой жизни в понятной и доступной для подражания ребёнком форме. Игра в этом случае не разъединяет, а объединяет «мир взрослых» и «мир детей», обеспечивая создание условий для психического развития и взросления, подготовки ребёнка к будущей жизни.

Раскрыв характеристику и значение игры для детей дошкольного возраста необходимо рассмотреть и наиболее важные функции игры, предложенные Т.Ю. Марковой.

Обучающая функция позволяет решить конкретные задачи воспитания и обучения, которые направлены на усвоение определенного программного материала и правил, которым должны следовать играющие. Важны обучающие игры также для нравственно-эстетического воспитания детей.

Развлекательная функция способствует повышению эмоционально-положительного тонуса, развитию двигательной активности, обогащает ум ребёнка неожиданными и яркими впечатлениями, создает благоприятную почву для установления эмоционального контакта между взрослым и ребёнком.

Коммуникативная функция состоит в развитии потребности обмениваться со сверстниками знаниями, умениями в процессе игр, общаться с ними и устанавливать на этой основе дружеские взаимоотношения, проявлять речевую активность.

Воспитательная функция помогает выявить индивидуальные особенности детей, позволяет устранить нежелательные проявления в характере своих воспитанников.

Развивающая функция заключается в развитии ребёнка, коррекции того, что в нем заложено и проявлено.

Релаксационная функция заключается в восстановлении физических и духовных сил ребёнка.

Психологическая функция состоит в развитии творческих способностей детей.

Таким образом, на протяжении дошкольного детства формы и виды игр меняются и усложняются. Сначала это простейшие манипуляции с предметами и ознакомление с их функциональными возможностями и социальным назначением; затем, начиная со второго года жизни – отображение простейших бытовых сюжетов; и, наконец, в старшем дошкольном возрасте – сюжетно-ролевые игры с правилами, развернутые игры режиссерского типа, самостоятельные дидактические игры. Безусловно, педагогам необходимо отбросить бытующее сейчас навязывание детям формальных приемов и навыков игры, догматическую диктовку ее темы и условий, распределение ролей, о чем и говорится в ФГОС. Необходимо понимание игры как исторически сложившейся центральной стратегии развития сознания и личности ребёнка и перестройка условий ее организации в детском саду. Приходя к выводу, что социализация дошкольника осуществляется через игру, следует акцентировать внимание на том моменте, что этот процесс начинается и происходит в детском саду в ходе целена-

правленного педагогически организованного воспитания. То есть другими словами, «навязывание» педагогами игры не только не создает развивающей атмосферы, но и действует отрицательно на развитие ребёнка. Педагогическое руководство игрой является одним из самых важных дел, где проявляется не только профессионализм воспитателя, но и происходит развитие инициативы и творчества дошкольников, а значит и процесс социализации.

Таим образом, безусловно, мы можем констатировать, что влияние игровой деятельности на социализацию детей дошкольного возраста велико и с внедрением ФГОС приобретает всё более важное и многоплановое значение.

Таим образом, безусловно, мы можем констатировать, что влияние игровой деятельности на социализацию детей дошкольного возраста велико и с внедрением ФГОС приобретает всё более важное и многоплановое значение.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Министерство образования и науки РФ. Москва: Просвещение, 2010.
2. *Возрастная психология: учебное пособие для вузов*. Москва: Академический Проект: Альма Матер, 2005.
3. Леонтьев А.Н. *Психологические основы дошкольной игры*. Избранные психологические произведения. В 2-х т. Москва, 1983.
4. Михайленко Н., Короткова Н. *Организация сюжетной игры в детском саду*. Москва: Издательство Линка-Пресс, 2009.
5. Кравцова Е.Е. *Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе*. Москва, 1991.

References:

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF. Moskva: Prosveshenie, 2010.
2. *Vozrastnaya psihologiya: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: Akademicheskij Proekt: Al'ma Mater, 2005.
3. Leont'ev A.N. *Psihologicheskie osnovy doskol'noj igry*. Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya. V 2-h t. Moskva, 1983.
4. Mihajlenko N., Korotkova N. *Organizaciya syuzhetnoj igry v detskom sadu*. Moskva: Izdatel'stvo Linka-Press, 2009.
5. Kravcova E.E. *Psihologicheskie problemy gotovnosti detej k obucheniju v shkole*. Moskva, 1991.

Статья поступила в редакцию 23.03.15

УДК 378 : 37.02 : 78.071.4

Zelenkova E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kazan State Conservatory (Academy) n.a. N. G. Zhiganov (Kazan, Russia), E-mail: zelenkova_e@mail.ru*

CREATIVE DEVELOPMENT OF A MUSICIAN: SPECIFICS OF DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING. In this article features of development of creative thinking of the musician are revealed. The author analyzes specifics of professional training of students of a musical university, connected with artistic and creative interaction of the teacher and student. The regularities of process of training of a musician caused by the need of the solution of problems of development of creative thinking of the musician are considered. The value of interdisciplinary integration of humanitarian, musical theoretical and special knowledge, the formation of high level of professionalism of musicians of different specialities, which are a basis in the musical higher education university, is emphasized. The author explains the interaction of intuitive and discourse components in the development of creative thinking of musicians.

Key words: musical higher education university, creative development of a musician's professional training, students at a musical university, personal professional student's formation.

E.B. Зеленкова, *канд. пед. наук, доц. Казанской государственной консерватории (академии) имени Н.Г. Жиганова; г. Казань, E-mail: zelenkova_e@mail.ru*

ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ МУЗЫКАНТА: СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В данной статье раскрываются особенности развития творческого мышления музыканта. Автором анализируется специфика профессиональной подготовки студентов музыкального вуза, связанная с художественно-творческим взаимодействием преподавателя и студента. Рассматриваются закономерности процесса обучения музыканта, обусловленные необходимостью решения задач развития творческого музыкально-профессионального мышления. Подчеркивается значение междисциплинарной интеграции гуманитарных, музыкально-теоретических и специальных знаний, являющейся основой формирования высокого уровня профессионализма музыкантов разных специальностей в процессе подготовки в музыкальном вузе. Обосновывается взаимодействие интуитивных и дискурсивных компонентов в процессе развития творческого мышления музыканта.

Ключевые слова: музыкальный вуз, творческое мышление музыканта, профессиональная подготовка студентов музыкального вуза, личностно-профессиональное становление музыканта.

Анализ современных подходов к процессу обучения студентов в музыкальном вузе даёт основание предположить, что основой формирования гармоничной, профессионально компетентной личности музыканта является развитие творческого мышления. Эффективность этого сложного процесса обуславливается организацией профессиональной подготовки как творческого взаимодействия преподавателя и студента, нацеленного на становление субъектности студента, овладение им опытом и способами профессиональной деятельности музыканта.

Следует подчеркнуть, что одной из наиболее значимых категорий, на которые опирается методология исследования закономерностей развития творческого мышления, является понятие «творчество». В различных изданиях можно встретить большое

количество самых разных определений. В одном из определений подчёркивается, что «творчество означает создание нового, под которым могут подразумеваться как преобразования в сознании и поведении субъекта, так и порождаемые им и отторгаемые от него продукты» [1, с. 33], то есть творчество трактуется и как процесс деятельности, и как результат этого процесса, и как способность субъекта к самоактуализации. В данном определении отмечается сложность и противоречивость диалектического по своей природе творческого процесса.

Значительный вклад в разработку научно-педагогических основ музыкального образования внесен как выдающимися музыкантами – исполнителями и музыковедами, так и исследователями психологии художественной и музыкальной деятельности.

Пристальное внимание направлено на рассмотрение закономерностей творческого процесса, обусловленного творческим продуктивным мышлением в различных областях человеческой деятельности. Большое количество научно-педагогических исследований связано именно с разработкой идей креативной педагогики, направленной на развитие творческого профессионального мышления.

Профессиональная подготовка музыкантов разных специальностей базируется на фундаменте междисциплинарных знаний, интегрирующих как гуманитарные, так и музыкально-теоретические аспекты, что служит важным средством развития творческого мышления музыканта. Поскольку специальная подготовка музыканта включает большой спектр умений и навыков, осваиваемых в процессе занятий по специальным дисциплинам, именно междисциплинарная интеграция, охватывающая все стороны обучения музыканта, создает необходимые основы для дальнейшей творческой профессиональной деятельности.

Многие интересные идеи, побуждающие к поиску новых, своеобразных методов занятий, возникают в процессе интеграции различных профессиональных и гуманитарно-художественных знаний. Целостная картина мира, создающаяся в воображении обучающегося, невозможна без сочетания различных аспектов многообразных знаний, как в гуманитарной области, так и в различных областях специализированной подготовки. Интегральная методика обучения, в свою очередь, предполагает синтез определенных аспектов содержания различных специальных музыкальных учебных дисциплин. Это обеспечивает взаимосвязь музыкально-теоретических знаний и практического исполнительского опыта. Поэтому выявление аспектов междисциплинарной интеграции в профессиональной деятельности музыканта играет важную роль в понимании специфики занятий с музыкантами разных специальностей.

Необходимо особо отметить гармоничность и в то же время противоречивость взаимодействия интеллектуального и эмоционального, рационального и чувственного, сознательного и интуитивного в проявлении феномена творческого мышления в любой сфере художественной деятельности. Тем более ярко эти взаимодействия выявляются в различных аспектах профессиональной деятельности музыканта. Творческое мышление характеризуется оригинальностью, новизной и особым видением окружающего мира, своеобразием восприятия и активным устремлением к обнаружению новых свойств и качеств действительности. Особенности творческого мышления побуждают к поиску новых форм и методов обучения, созданию своеобразных подходов, способствующих совершенствованию, как образовательного процесса в целом, так и поиску новых способов творческой работы музыканта.

Появление нового термина «креативность», в котором содержится характерная суть творческой, создающей личности, связано с предположением, что высокоинтеллектуальный человек, обладающий креативностью, в своих действиях нередко опирается на интуицию. Большинство исследователей психологии творчества центральным звеном творческого процесса считают интуитивное мышление. Творческая интуиция определяется как непосредственное усмотрение истины и рассматривается как «способность свернуть в одном мгновении и в одном акте собрать все познавательные способности: восприятие, рассудок, разум, воображение» [2, с. 156]. Эта способность является непременной составляющей творчества. В процессе художественного творчества необычайно велико значение художественной интуиции, являющейся важным компонентом художественного мышления. Большинство деятелей искусства, в частности музыкантов, как уже отмечалось выше, отождествляют интуицию и талант, считая интуицию одной из главных составляющих природной одаренности.

Постижение музыкального материала, овладение музыкальным языком предполагает развитие особого вида мышления музыканта, в котором выявляется взаимодействие дискурсивных и интуитивных компонентов мышления. На роль интуиции в творческом проникновении в тайны музыки, как особого звукового и образного мира, на значение интуиции в постижении музыкального феномена указывает большинство музыкантов, как исполнителей, так и педагогов, а также исследователей музыкального искусства [3, с. 86]. О диалектическом единстве интуиции и логики, а также сложном переплетении этих компонентов очень выразительно высказывается А. Шнитке: «Существуют в творческой работе две крайности – два полюса, если хотите. Те самые, что называют обычно интуицией и рациональным расчетом. Не

знаю, как другие, не берусь судить, но я лично постоянно балансирую между этими крайностями. Но что интересно: при всей кажущейся противоположности «рационально-продуманного и интуитивного» они где-то смыкаются» [цит. по: 3, с. 91]. В сложном переплетении различных компонентов творческого процесса заключена художественно-творческая специфика профессиональной подготовки музыканта. Интуиция является синтезирующей способностью к непосредственному усмотрению истины, которая не осознается, проявляется неожиданно и связана с моментами вдохновения, творческого озарения, эмоционального подъема.

Поэтому, раскрывая процесс профессиональной подготовки музыканта с точки зрения нацеленности этого процесса на творческое становление личности, мы считаем чрезвычайно важным исследование механизмов взаимодействия интуитивных и дискурсивных компонентов творческого мышления, которое является особым механизмом, позволяющим осуществлять творческий процесс, гармонизирующий личностно-профессиональное становление музыканта. Следует отметить, что творческому мышлению и интуиции принадлежит особая роль в интеграции получаемых знаний, умений и навыков в процессе профессиональной подготовки в курсах различных дисциплин теоретического и специального циклов.

Невозможно переоценить также роль фантазии и воображения в развитии творческого мышления. Продуктивная творческая деятельность всегда предполагает поиск нового. Работа над каждым новым для исполнителя и педагога музыкальным произведением требует проникновения в тайну авторского замысла, воссоздания звуковой «картины», связанной с воплощением музыкального художественно-образного содержания, то есть осмысления нотного текста и поиска художественно-выразительных исполнительских приемов. Это очень увлекательный процесс сотворчества преподавателя и ученика. Экстраполяция методов эвристической педагогики в сферу музыкально-педагогической деятельности может способствовать более глубокому познанию особенностей творческой учебной работы студента.

Профессиональное мышление имеет многоуровневую структуру и связано с поэтапным формированием его различных компонентов в процессе обучения в музыкальном вузе. В структуре профессионального мышления можно рассматривать инвариантный компонент, имеющий в своей основе философское, эстетическое, культурологическое, психолого-педагогическое содержание. Педагогическая подготовка музыкантов разного профиля базируется на фундаментальной научной и музыкально-теоретической подготовке. Специфический компонент связан с профилем специальности музыканта-педагога и обуславливает формирование музыкального, художественно-образного мышления в процессе учебной деятельности в курсах специальных дисциплин.

Большое значение имеет умение педагога эмоционально заечь ученика, увлечь необходимым для создания данного музыкального образа состоянием для того, чтобы передать развитие музыкальной драматургии. Если педагогу это удастся, то он может надеяться, что его ученик также эмоционально и глубоко будет передавать свои музыкальные ощущения не только при исполнении конкретного сочинения, но сможет в дальнейшем самостоятельно реализовывать свои творческие намерения и в будущей исполнительской деятельности. Большую роль играет также самостоятельность, оригинальность мышления, готовность решать сложные проблемы, используя инновационные идеи и творчески осваивая новые способы и средства профессиональной деятельности.

Следует подчеркнуть, что понимание музыкальности как особого свойства восприятия и передачи сущности не только явлений окружающей действительности, но и внутреннего мира человека, лежит в основе творческой работы за инструментом. Умение передавать музыкальное содержание в процессе разрывания музыкальной формы адекватными исполнительскими средствами является целью работы над каждым произведением. Один из ключевых моментов постижения сути музыкального материала заключается в умении находить логику музыкального развития. Для этого необходимо ясное представление о членении музыкального материала, то есть владение искусством интонирования и фразировки. Задача педагога заключается в том, чтобы помочь выявить внутренний смысл интонационных тяготений и найти исполнительские приемы, помогающие передать этот смысл во время игры.

Большую роль в этом сложном процессе играет ряд факторов. Во-первых, важно опираться на взаимосвязь музыкального

языка и выразительности слова, поэтического текста. Прежде всего, это касается исполнения вокальной и хоровой музыки. Однако и при исполнении инструментальной музыки обращение к словесным аналогам помогает более точно передать внутренний интонационный смысл музыкальной речи. Во-вторых, в развитии музыкального мышления большое значение имеет понимание общезначимых интонационных оборотов, так называемых интонационных формул, передающих определенную смысловую информацию и встречающихся в произведениях различных стилей и жанров. Поэтому необходимо овладение семантическим анализом музыкального материала. Логический, аналитический компонент мышления в процессе изучения музыкального содержания произведения и проведения семантического анализа взаимодействует с интуитивным мышлением, которое является способностью к синтезированию и создает предпосылки для экстраполяции полученных знаний в новые музыкальные структуры. Семантика как система общезначимых музыкальных смыслов является фундаментальной основой развития профессионального мышления музыканта. Большое значение имеет понимание музыкального мышления как явления, связанного с музыкальным языком и представляющего «как реализация в деятельности специфической «музыкально-языковой способности» [4, с. 91]. В настоящее время активно разрабатываются новые

научные направления, связанные с семантическим анализом музыкального текста. Эти теоретические разработки во многом способствуют практической реализации задачи развития творческого музыкального мышления в сфере музыкальной педагогики. Понимание семантики как исторически сложившейся системы определенных смыслов помогает находить новые возможности и педагогические подходы.

Развитие творческого музыкального мышления – это процесс длительный, трудоемкий и занятия в специальных классах становятся необходимой практической основой для развития самостоятельности и творческой активности студента. Развитие творческой самостоятельности студентов консерватории связано с гармоничным сочетанием эмоций, чувств и осознанности процесса исполнения. Понимание стилистических закономерностей исполняемых произведений, осмысление целостности музыкального образа – это главные направления работы, обуславливающие достижение результативности в процессе развития творческого мышления студентов.

Фактором, способствующим реализации этих задач, является личностная активность студента, осознание значимости освоения опыта творческой профессиональной деятельности. Наиболее важным является умение видеть проблему и искать путь к самостоятельному решению художественно-творческих задач.

Библиографический список:

1. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. *Креативная педагогика и психология*: учебное пособие для вузов. Москва: Традиция, 2004.
2. *Культурология. XX век: словарь*. Под ред. А.Я. Левит. Санкт-Петербург: Университетская книга, 1997.
3. Цыпин Г. М. *Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения*: пособие для учащихся музыкальных отделений педвузов и консерваторий. Москва: Интерпракс, 1994.
4. Арановский М.Г. Мышление, язык, семантика. *Проблемы музыкального мышления*: сборник статей. Москва: Музыка, 1974: 90 – 125.

References

1. Morozov A.V., Chernilevskij D.V. *Kreativnaya pedagogika i psihologiya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Tradiciya, 2004.
2. *Kul'turologiya. XX vek: slovar'*. Pod red. A.Ya. Levit. Sankt-Peterburg: Universitetskaya kniga, 1997.
3. Сypin G. M. *Psihologiya muzykal'noj deyatel'nosti: problemy, suzhdeniya, mneniya*: posobie dlya uchascihhsya muzykal'nyh otdelenij pedvuzov i konservatorij. Moskva: Interpraks, 1994.
4. Aranovskij M.G. Myshlenie, yazyk, semantika. *Problemy muzykal'nogo myshleniya*: sbornik statej. Moskva: Muzyka, 1974: 90 – 125.

Статья поступила в редакцию 23.03.15

УДК 378

Kardapol'tseva V.N., Doctor of Sciences (Cultural Studies), Professor, Ural State Mining University (Yekaterinburg, Russia),
E-mail: kardapol@mail.ru

FICTION LITERATURE AND HUMANITARIAN DISCIPLINES: LINKS AND INFLUENCES. This article is dedicated to the phenomenon of productive influences and links existing between fiction literature and humanitarian disciplines. It emphasizes the efficiency and productivity of creative interaction between different spheres of intellectual development in the process of professional training. The article is based on the texts by Alan Bradley, a contemporary Canadian writer, who reveals the distinctive culture of the XX century England. The most popular among the young detective story genre was chosen on purpose, not accidentally chosen the genre of the detective as the most popular among the youth, which will allow the teacher to motivate the students work on a literary text. The article provides numerous interpretation of the author of terms and concepts from different areas of knowledge that allows you to update the polysemantic character of the culture.

Key words: fiction, art field, sociocultural processes, cultural studies as an integrative field of knowledge, everyday life world, human creative function, polysemantic culture.

В.Н. Кардапольцева, д-р культурологии, проф. Уральского государственного горного университета,
г. Екатеринбург; E-mail: kardapol@mail.ru

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

В данной статье обосновывается продуктивность взаимосвязи художественной литературы в контексте дисциплин гуманитарного цикла, что определяет эффективность и результативность творческого взаимодействия разных сфер интеллектуального развития в процессе профессиональной подготовки; на основе текстов современного канадского писателя Алана Бредли раскрывается своеобразие культуры Англии XX века. Не случайно выбран жанр детектива как наиболее востребованный в молодежной среде, что позволит преподавателю заинтересовать студентов работой над художественным текстом. В статье приводятся многочисленные авторские интерпретации терминов и понятий из разных областей знаний, позволяющих актуализировать полисемантическую культуру.

Ключевые слова: художественная литература, поле искусства, социально-культурные процессы, культурология как интегративная область знаний, мир повседневности, человекотворческая функция, полисемантическая культура.

Поле искусства (в частности литературы) обладает существенной автономией, определяемой спецификой действия в нем общих закономерностей и взаимодействия с другими полями. Именно это свойство литературы, художественной в особенности, позволяет рассматривать её как важную составляющую в процессе освоения такой гуманитарной дисциплины, как культурология. В ходе исторического развития усложняются социально-культурные процессы, происходит осознание человеком своей культуротворческой природы, включенности в общемировой исторический процесс общественного развития. В связи с этим человек открывает для себя мир повседневного как часть системы культуры.

Литература, являясь средством всеобщей связи между людьми, в силу своей «провидческой способности», предугадывает «заранее приближающееся будущее», сосредотачивает своё внимание на актуальных явлениях, ещё ждущих своего научного исследования; «... именно литература движется или хочет двигаться исключительно под знаком разума и полагает своим идеалом осуществленную систему логической законченности» [1, с. 16]. Особенно это касается тех жанров, которым свойственна подчёркнутая социализация художественного человековедения, изображение человека в конкретном контексте разнообразных связей, благодаря чему литературный персонаж приобретает чёткие социально-психологические очертания. Естественно, исключительно социальными параметрами ценность литературы не ограничивается, она не только совокупность инструментов, позволяющая распределять имеющиеся в наличии социальные ценности, но участвует также в антропологической эволюции. Литературу всегда называли человековедением, человекознанием. Ограничение поля литературы рамками социального пространства, как это было долгие годы, представляется сегодня не вполне корректным и далеко не достаточным, хотя отечественная литература с момента её появления всегда отличалась публицистичностью.

Культурология как интегративная область научных знаний предполагает погружение в разные её сферы. Художественную литературу следует рассматривать как одну из важных составляющих в освоении многовекторной и полифункциональной культуры. Достаточно продуктивным, на наш взгляд, в особенности при изучении типологии культуры, проведение семинарских и практических занятий на основе погружения в содержание текстов художественной литературы. Ни для кого не секрет, что современная молодёжь, студенчество в том числе, мало знакома с направлениями современной художественной литературы. Однако, как показывает наш многолетний опыт работы со студентами разных курсов Уральского государственного горного университета, большинство из них интересуется молодежной культурой, миром повседневности разных социокультурных пространств. Многие произведения современной художественной литературы с разной степенью достоверности воспроизводят картины времяпрепровождения современной молодёжи. Благодаря грамотно выстроенной работе преподавателя студенты могут приобрести к богатому опыту словесного творчества, тем самым расширив свои знания о культуре в целом.

Современная художественная литература в значительной степени обращена к миру повседневности, нежели к социально-политическим аспектам, поскольку именно повседневность в большей мере, чем какая бы то ни было сфера жизни актуализирует творческий потенциал личности, её становление и самоопределение. О поиске места, смысла, опоры в жизни, преодолении власти многочисленных житейских препятствий пишут не только отечественные авторы, но и зарубежные писатели, имена которых стали известны российским читателям совсем недавно, благодаря переводам на русский язык. В настоящее время переведено множество произведений современных зарубежных авторов, в которых представлено новое поколение молодёжи – бескомпромиссное, дерзкое, целеустремлённое, которое, несмотря ни на какие житейские бури, становится сильным, самодостаточным, профессионально состоявшимся, надеющимся только на себя. Об этом с убедительной достоверностью пишут такие авторы, как Керстин Гир, Никола Барро (Германия); Анна Говальда, Валерии Собат, Катрин Панколь (род. Марокко), Кейт Аткинсон (Франция); Мейв Бинчи (Ирландия); Херберг Вассму (Норвегия); Кайса Ингемарсон, Линда Олссон, Марианна Фредрикссон (Швеция) и многие другие. Все они отличаются своеобразием художественного почерка, собственной стилистикой. Однако большинство авторов объединяет некий оборонительный характер повествования, гиперреактивность и отнюдь не инфантилизм об-

разов. Ирония – одно из важных художественных средств, что помогает выявить и акцентировать культурно значимую проблему. С помощью иронии авторы как бы демонстрируют подавление индивидуального начала личности, возможность самоутверждения, разрушения власти установок по отношению к индивиду любого пола и возраста – всего того, что так необходимо представителю современной молодёжи. Эти качества хорошо знакомы любому преподавателю, работающему со студентами.

Использование художественного текста на занятиях по гуманитарным дисциплинам отнюдь не новое в методике преподавания. Однако строить занятия на основе детективного жанра, думается, не является достаточно привычным и востребованным. Детектив – один из самых излюбленных жанров современного читателя разного пола и возраста. Студентам в свободное от учёбы время интересно погрузиться в мир запутанных ситуаций и неожиданных поворотов, отвлечься от привычных и обыденных реалий жизни. Это увлекательное занятие, связанное с распутыванием замысловатых перипетий героев, можно использовать в образовательном процессе, предварительно дополнив выполнением культурологических заданий, направленных на более глубокое погружение в текст произведения, что впоследствии поможет освоить ту или иную тему по дисциплине. Любопытными в плане знакомства с зарубежной культурой могут явиться детективы Алана Бредли, современного канадского писателя, чьи произведения совсем недавно переведены на русский язык, вызвав огромный интерес и став достоянием широкого круга отечественного читателя. На фоне захватывающих, увлекательных и интригующих сцен автор с удивительной полнотой и наглядностью предлагает не только пищу для логико-аналитических упражнений ума; на страницах его произведений представлена достаточно широкая картина культурной жизни Англии.

В многочисленных подстрочных сносках указываются имена знаменитых ученых, философов, политических деятелей, писателей, музыкантов, художников, названий произведений, театров, издаваемых журналов и пр. Вот пример подстрочных сносок из романа Алана Бредли «Сладость на корочке пирога» [2] (в квадратных скобках указаны номера страниц, на которых приведены данные сноски): *Марш* – английский химик, разработавший тест для определения наличия мышьяка [24]; *А.А. Милл* – английский писатель, автор историй о Винни Пухе [19]; *Невилл Чемберлен* – представитель династии Чемберленов, из которых вышел ряд британских политиков, государственный деятель, лидер консервативной партии, премьер-министр в 1937-1940 гг. [65]; *«Пираты Пензаса»* – оперетта У. Гилберта и А. Салливана, с именами которых связан расцвет этого жанра в Англии [71]; *«Колодец и маятник»* – рассказ Эдгара Аллана По [169]; *Джордж Бруммель* (1778-1840) – английский денди, законодатель мод, ввёл в моду черный мужской костюм с галстуком, ставший деловой и официальной одеждой [119]; *Доктор Харви Криппен* – (1862-1910) – американский врач, ставший фигурантом в одном из самых громких криминалистических дел XX века, обвинен в убийстве жены [104]; *«Гомонт»* – сеть английских кинотеатров [9]; *«Ганч»* – еженедельный юмористический журнал, издававшийся в Лондоне, *«Лилпут»* – также юмористический британский журнал, где печатались анекдоты, рассказы, фотографии и пр. [309]. Погружаясь в мир интриг и преступлений, следуя фабуле авторского повествования, студенты в устной или письменной форме реализуют те или иные задачи. Следуя продуманным заранее заданиям преподавателя, они открывают для себя много интересного и познавательного, расширяя знания в области науки, искусства, узнавая новые имена, сферу деятельности героев, место и роль в истории становления культуры, при этом используя на конкретных примерах разнообразные научные методы (семиотический, герменевтический, биографический, аксиологический и пр.)

В сносках также даётся интерпретация множества терминов, понятий из разных областей знаний, толкование фирм, географических обозначений, позволяющих актуализировать своеобразие и полисемантичность составляющих культуры и социокультурных ареалов: *утабики* – фирменное название пшеничных батончиков из спрессованных хлопьев, подаются к завтраку с молоком [19]; *ивовый узор* – традиционный синий рисунок на белом фарфоре с изображением птиц, стилизованным фигур китайцев под ивами или на мосту; создан английским гончаром Томасом Тернером в 1780 г. [36]; *голландская дверь* – дверь, разделённая на верхнюю и нижнюю половины, каждая из которых может открываться отдельно [71]; *веллингтоны* – высокие сапоги по имени графа Веллингтона, который ввёл эту

модель в начале XIX века [54]; *шеллак* – естественная смола, природный лак [176]; *хлороз* – разновидность малокровия [70]; *робер* – карточная игра [81]; *Маттерхорн* – вершина в Швейцарии [267]; *расселский плис* – ткань в рубчик с хлопковой основой и шерстяным наполнением [264]; «*Слоуд*» – марка английского фарфора, по имени основателя фирмы Дж. Споуда [7]; «*Хилл-мн*» – марка английских автомобилей, существовавших до 1976 года [29]. Приведённые примеры свидетельствуют не только о тематическом многообразии информации, представленной в тексте художественного повествования, позволяя преподавателю выбрать необходимый спектр культурологического исследования, виды заданий в зависимости от специализации, тематики изучаемого материала, а также об интеллектуальной широте самого автора.

Сведения о культурной жизни Англии: науке, образовании, искусстве, своеобразии повседневной жизни, убранстве чопорного англичанина, его манерах привычках, круге чтения и прочих сторонах культуры – вплетены в ткань художественного текста Алана Бредли, не нарушая основной линии захватывающего детективного сюжета. Так, например, описывая процесс поисков Флавией, главной героиней романа «Сладость на корочке пирога», улик преступления, автор достаточно скрупулёзно представляет жизнь Англии 20-х годов XX века в материалах еженедельных газетных хроник: «Страница за страницей праздничные новости – рождественские гости с континента, отложенное собрание дамского общества, «упитанный поросенок» на продажу, день рождественских подарков пройдёт в ассоциации фермеров, ярмарки, лагеря бойскаутов» и пр. [2, с. 76].

Интересными в культурологическом плане представляются описания комнаты одной из героинь произведения, представительницы высшего сословия Англии середины XX века. «Комната купалась в свете. Сквозь высокие окна на трёх стенах потоки солнечных лучей, рассеиваемые бесконечными оборками итальянских кружев, лились в комнату. На трюмо лежали щётки и расчёски фирмы Фаберже. Флакончики духов от Лалик были украшены разноцветными браслетами из темного и светлого янтаря, маленькая плитка и серебряный чайник стояли наготове для утреннего чая. В вазе из тонкого хрусталя поникла одинокая жёлтая роза. Серебряный портсигар лежал около ручного зеркала, на тыльной стороне которого был вытеснен образ Флоры с картины Боттичелли «Весна» [2, с. 170]. Данное с такой

тщательностью описание не только оттеняет утонченный вкус героини, отношение автора к ней, а также свидетельствует о своеобразии элитарной культуры в мире английской аристократии.

Не менее зримый образ утончённой культуры Англии середины прошлого века представлен в описании интерьера женской половины: «изящное кресло», «кругленький столик» с фотоальбомом, в котором «страницы сделаны из чёрной мягкой бумаги».

Однако на страницах произведений автора дана не только зримая картина культуры Англии, в которой развиваются события. Подчёркивая, например, незаурядность главной героини, её аналитический ум, наблюдательность, начитанность, осведомлённость, Алан Бредли постоянно вводит в её мучительные размышления разного рода экскурсы и атрибуты других культурных пространств: «Доггер стоял целую вечность, словно живая статуя. Я видела в библиотеке гравюры, изображающие это древнее развлечение, когда актёры покрывали себя извёсткой и пудрой и принимали неподвижные позы, часто не особенно приличные, изображая сцены из жизни богов» [2, с. 173].

Персонажи и события, представленные на страницах произведений Бредли, не только приобретают чёткие социально-психологические очертания, но и позволяют читателю приобщиться к самым разнообразным аспектам и артефактам культуры. Детективные произведения Алана Бредли можно назвать своеобразной «энциклопедией жизни» и культуры повседневности современной ему Англии.

Таким образом, художественная литература как пространство и средство конструирования личности выбрана не случайно, поскольку «это особая сфера искусства, которая, наряду с образно-эстетической формой освоения мира, благодаря чему литературный персонаж приобретает историко-культурные очертания» [3, с. 65], несёт и важные человекотворческие функции. Культурологии как достаточно новой, по сравнению с другими, области знаний и интегративной дисциплине тоже свойственна эта функция, что их сближает и позволяет использовать сходные пути и методы постижения. Вряд ли в наш компьютеризированный информационный век книга превратится в «факультет ненужных вещей». Художественные тексты еще долго будут давать пищу для сердца и ума. Учебные занятия, в частности по гуманитарным дисциплинам, под пристальным и методически грамотным вниманием преподавателя помогут студенту разобраться в «пёстрой путанице мыслей».

Библиографический список

1. Айхенвальд Ю. *Силуэты русских писателей*. Москва, 1994.
2. Бредли А. *Сладость на корочке пирога*. Москва: АСТ, 2013.
3. Кардапольцева В.Н. *Женственность в аспекте творчества*: научная монография. Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2012.

References

1. Ajhenval'd Yu. *Silu'ety russkih pisatelej*. Moskva, 1994.
2. Bredli A. *Sladost' na korochke piroga*. Moskva: AST, 2013.
3. Kardapol'ceva V.N. *Zhenstvennost' v aspekte tvorchestva*: nauchnaya monografiya. Ekaterinburg: Izd-vo UGGU, 2012.

Статья поступила в редакцию 23.03.15

УДК 37.02

Kondratenko N.R., senior teacher, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia),
E-mail: vivaclassic.ekb@yandex.ru

ASSOCIATION IN THE FORMATION OF ART AND FIGURATIVE REPRESENTATION IN BEGINNERS OF VOCAL SINGING.

In the article the author presents the results of practical work with young singers in a music school. The research might be found useful to students and teachers, whose activity is connected with the work aimed at forming a singing voice. On the basis of the author's own teaching experience, taking into account the views of many prominent researchers, teachers and singers, discloses a method of diagnosing type associations in children learning to sing, the possibility of using a single type of associations in the formation of the artistic image for novice singers between the age of 7 to 13. Diagnosing type associations is used as a method of creative task. This makes it possible to produce the level of measurement and diagnosing types of associations in the process of vocal creativity of children. The author describes each type of associations that young students may have: based on comparison, opposition, common features and causation.

Key words: associations, artistic image, beginners in vocal singing, similarity, contrast, causality, result.

N.P. Kondratenko, преподаватель ФБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»,
г. Екатеринбург, E-mail: vivaclassic.ekb@yandex.ru

АССОЦИАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У НАЧИНАЮЩИХ ВОКАЛИСТОВ

Данная статья является результатом практической работы с начинающими вокалистами в детской школе искусств и адресована студентам, педагогам, чья деятельность связана с работой, направленной на формирование голоса. В статье на основе собственного опыта, с учётом мнений многих выдающихся исследователей, педагогов и вокалистов, раскрывается метод диагностирования типов ассоциаций у детей в процессе обучения пению, а также возможность использования конкретного типа ассоциаций при формировании художественного образа у начинающих вокалистов в возрастной категории от 7 до 13 лет. При диагностике типов ассоциаций использован метод творческого задания. Это позволило производить уровень замера и диагностирование типов ассоциаций в процессе вокального творчества детей.

Ключевые слова: ассоциации, художественный образ, начинающие вокалисты, сходство, противоположность, каузальность, результат.

Сегодня в Екатеринбурге функционирует 37 школ искусств. Во многих школах существуют хоровые отделения и уже практически становятся все менее значимыми вокальные отделения. Однако постановка голоса во все времена являлась очень востребованным предметом и сейчас пользуется огромным спросом у учащихся детских школ искусств. Возникает вопрос, как за такое малое количество времени, отведённое новыми федеральными государственными требованиями, можно результативно заниматься с учащимся, желающими научиться петь.

Известно, что в вокальном искусстве, как и в любом художественно-творческом процессе трудно разграничить техническую и художественную составляющую. Постановка голоса неразрывно связана с художественно-образной частью изучаемого материала ещё и потому, что вокальное творчество является частью огромного пласта музыкального искусства и музыкальной культуры.

Формированию художественного образа как неотъемлемой части исполнительства уделяют внимание современные вокалисты-педагоги Н. Ангуладзе, М.Г. Владимирова, С.В. Зализняк, Е.В. Образцова. О ценности художественного образа произведения писал и великий итальянский певец Энрико Карузо, рассказывал на открытых уроках великий певец Лучано Паваротти. «Для итальянской вокальной школы точкой опоры является понимание пения как проявителя душевных движений: *Il canto che nell'anima si sente* – пение, которое слышится в душе» [1, с. 97]. «Пение, есть истина, изливающаяся из сердца. Звук бельканто ни что иное, как *sentimento fatto suono* – чувство, превратившееся в звук» [там же].

В XIX веке советский певец и педагог С.М. Сонки, приверженец итальянской вокальной школы, преподававший в России, работал над художественным образом, равно как и над техникой. Педагог по оперному классу Московской консерватории И.И. Силантьева на своих открытых уроках много рассказывала о первоисточнике вокального произведения, обращая пристальное внимание на литературный источник: прозаический или поэтический текст. Техническая сторона, требующая постоянного внимания, в момент формирования художественного образа как бы отодвигается на второй план, и слушатель не замечает некоторых недостатков голосообразования, погрузившись вместе с исполнителем в смысл самого произведения. «Что касается образных представлений, то механизмами их формирования может быть идентификация, когда ребёнок олицетворяет себя с другим человеком, с героем или даже с определенным событием. В этом-то ему и помогает ассоциативность» [2, с. 45].

Здесь же хотелось бы привести пример открытого урока преподавателя по сольфеджио Академии хорового искусства имени В.С. Попова Л.Р. Тухмановой. Работая с учащимися 3 класса, педагог просила исполнять каждую ноту гаммы C-dur, ассоциируя ее с конкретными предметами. Необходимо отметить, что Л.Р. Тухманова предлагала примеры таких ассоциаций соответственно возрасту учащихся: ноту «ля» учащиеся ассоциировали с вкусной и сладкой конфеткой, ноту «до» – с домом, в котором надежно, уютно и тепло и пр. Дети действительно исполняли тон более точно, с более естественным свободным и интонационно верным звучанием.

Согласно определению ассоциации в психологии – это закономерно возникающая связь между отдельными событиями, фактами, предметами или явлениями, отражёнными в сознании и закреплёнными в памяти. В психологии и медицине известны и так называемые мнемические процессы. К мнемическим процессам относятся такие явления как представление и память. Мнемта и есть по-итальянски память. «Мнемические процессы – это

процессы, обеспечивающие запоминание, сохранение и воспроизведение в головном мозге информации, полученной при взаимодействии человека с окружающим миром. Благодаря им человек может накапливать знания и использовать прошлый опыт в овладении новыми действиями и различными видами деятельности. Без мнемических процессов наши ощущения и восприятия, исчезая бесследно по мере возникновения, оставляли бы человека вечно в положении новорожденного» [3]. Именно благодаря этому явлению исполнитель одновременно удерживает в памяти технику и художественную трактовку. Техника, нарабатанная систематическими мышечными упражнениями, впоследствии автоматически становится связанной с образом. В основе такого мнемического процесса лежат и простые ассоциации. Мы слышим смысл слова, которое произносится исполнителем благодаря ассоциациям, а точнее тем или иным типам ассоциаций. Развитое ассоциативное мышление важно для вокалиста. Образ слова тесно связан с мышечным вокальным движением. Вокальные педагоги не любят повторять произведения, которые выучены учащимися ранее на неправильно наработанные вокальные навыки, так как закреплённые в памяти факты, их последовательность тесно связаны с техникой исполнения.

Если вернуться к истокам понятия «ассоциации», то в психологии и философии оно возникло достаточно давно, со времен древнегреческого философа Аристотеля. Позже ассоциации описывали в своих трудах Э. Бен, Д. Гартли, З. Фрейд, Д. Юм. Родоначальником ассоциативной психологии был сторонник теории познания Д. Юм. Из психологии мы знаем еще и такое определение, что под ассоциацией подразумевается связь, которая возникает в процессе мышления между элементами психики, в результате которой появление одного элемента в определенных условиях вызывает образ другого, связанного с ним; субъективный образ объективной связи между элементами, предметами или явлениями.

Известны четыре вида ассоциаций. Ассоциации по сходству, по противоположности, по смежности и по каузальности. Рассмотрим каждый из видов ассоциаций в отдельности. «Ассоциация по сходству характеризуется внешним сходством. Чаще всего это два или несколько событий, по внешним признакам которых, когда они подвергаются анализу можно определить их схожесть» [4, с. 118]. Это могут быть временные или предметные сходства. Например, событие произошло в одно и то же время года, или в это время года также в утренние часы пролетали птицы или шумело море. Причинно-следственная связь в этом виде ассоциаций появляется, только подвергая эти два или более явления сравнительному анализу или даже философскому анализу познания (гносеологическому анализу).

Ассоциация по противоположности – это контрастное проявление чего-либо. Например: радость и грусть, солнечный день и дождливый день. Самый простой и яркий вид ассоциаций, может быть абсолютно одинаковый по силе. Этот вид ассоциаций чаще всего используют дети в возрасте с 6 до 8 лет при описании какого-либо явления природы.

Ассоциации по смежности характеризуются по признаку пространственно-временных отношений. Главным фактором в этом виде ассоциаций является время. Два одинаковых события, произошедшие в разное время, когда одно из этих событий произошло позже первого, вызывает ассоциацию с первым событием. «Мы обычно заключаем о существовании причины следующим образом: сначала фиксируем пространственную смежность расположения двух событий и их регулярное чередование, а затем на основании этого заключаем о существовании причинной связи» [5, с. 28].

Ассоциации по каузальности формируются на основе причинно-следственных связей. «Откуда мы можем знать, кто посылает нам восприятие действительности. Бог и дает нам основания утверждать, что наши восприятия и их причинно-следственная связь действительно упорядочены по какой-то схеме» [5, с. 231]. Этот вид ассоциаций наиболее важен при рассуждениях, касающихся взаимосвязи причины и следствия, и включает в себя целый комплекс всех вышеуказанных ассоциаций. Он как-бы обобщает все типы, благодаря чему у исполнителя формируется чувственный образ целого. Юм считает, что чувственный образ – это временно выборочный, как-бы подменяющий конкретный, абсолютно точный. «Ассоциация рассматривается как диалектическое единство абстрактного и конкретного (например, в ассоциациях по каузальности), а также общего, особенно-го и единичного» [5, с. 238].

Выше было указано, что возникновение ассоциативности у детей связано с механизмом идентификации. В свою очередь идентификация возможна только на основе такой способности ребенка, как подражательность и представление себя кем-то другим. Подражательность «является далеко не случайной психологической чертой характера детей, а выступает как основное свойство ребенка» [2, с. 47]. Поэтому ассоциативность, на основе которой возникает подражательность, является такой характерной чертой личности, которая уже сформирована у ребенка в дошкольном возрасте. Все это позволяет производить уровень замера или диагностирование типов и видов ассоциативных связей или ассоциаций в процессе вокального творчества детей.

Целью нашего исследования являлось изучение влияния типов ассоциаций на формирование художественного образа при исполнении произведений у начинающих вокалистов в условиях школы искусств.

При диагностике типов и видов ассоциаций в процессе вокального творчества детей мы поставили перед собой следующие задачи:

1. Определить методы диагностирования типов ассоциаций у детей в процессе вокального творчества;
2. Выявить возможность использования конкретного типа ассоциаций при формировании художественного образа у начинающих вокалистов в возрастной категории от 8 до 10 лет.
3. Выявить возможность использования конкретного типа ассоциаций при формировании художественного образа у начинающих вокалистов в возрастной категории от 11 до 13 лет.

В эксперименте принял участие 21 учащийся школы искусств города Екатеринбурга в двух возрастных группах: 8 учащихся – с 8 до 10 лет, 13 учащихся – с 11 до 13 лет. Все учащиеся были примерно равны по уровню вокальной подготовки (начинающие). Это значит, что простые вокализы из сборников А.П. Бубнова «Вокализы для начинающих обучаться пению» и Н. Татариновой «Вокализы-упражнения» учащимися могут быть исполнены с листа. Время проведения эксперимента с 2012 года по 2014 год в разные периоды обучения. Среднее время на эксперимент – до одного года.

В своей работе мы использовали метод творческого задания. С целью понять, какой вид ассоциаций наиболее развит у детей двух возрастных групп, за основу взяли упражнение, кото-

рое использует на своих уроках педагог Л.Р. Тухманова. Учащимися исполняется простой вокализ с названием нот, ассоциируя каждую ноту с каким-либо предметом или явлением.

По результатам этого эксперимента было выявлено, что все учащиеся первой возрастной группы используют ассоциации по сходству и по противоположности в равной степени. Детям наиболее понятны эти простые типы ассоциаций. Море – синее, небо – голубое, день светлый, ночь темная. Учащиеся второй возрастной группы также используют эти два типа простых ассоциаций, однако 4 человека из 13 используют ассоциации по каузальности и ассоциации по смежности. Например, исполняя первую часть простого вокализа в первой октаве, учащийся представлял набережную реки в теплый летний вечер, однако во второй фразе вокализа его образ сменила яркая солнечная осень, связанная с совершенно другими обстоятельствами. Этот образ был сформирован учащимся в его сознании при чтении одного из литературных произведений. Следует отметить, что при исполнении даже простого вокализа четверо учащихся продемонстрировали яркое формирование образа предложенного произведения. В этот момент подростки идентифицировали себя с главным героем книги, оставившим яркий след в их памяти. Идентификация себя с каким-либо героем свойственна типу ассоциации по смежности, а образное исполнение пауз, глубокое и задумчивое, сменяющееся более ярким и подвижным движением последующей фразы свидетельствует о проявлении типа ассоциации по каузальности. Герой, с которым себя идентифицировали учащиеся второй возрастной группы, как правило, это герой повести, рассказав всегда наделен определенными качествами, достоинствами. Эти качества учащиеся идентифицировали применительно к себе. Исполняя произведение, художественный образ их героя был наделен этими достоинствами.

В заключении можно сказать – используемый метод творческого задания позволил изучить влияние типов ассоциаций на формирование художественного образа в процессе вокального творчества детей. Учащиеся в возрасте от 8-10 лет применяют при исполнении произведения контрастные ассоциации. Для них более понятны грусть и радость, день и ночь, горячо и холодно, высоко – низко. Ассоциации по каузальности и смежности более воспринимаемы детьми в возрасте 13 лет – в их образе меняется время, пространство, обстоятельства, которые их окружали в период художественно-творческого процесса. Подростки более осознанно исполняют вокализ в сравнении с детьми младшего и среднего школьного возраста. Они в большей степени способны погрузить своим исполнением слушателя в переживания, не только пережитые ими в процессе идентификации себя с героем повести, но и происходившие с ними в жизни, на основе собственного жизненного опыта. Данный эксперимент позволил более подробно изучить применение типов ассоциаций для разных возрастных групп детей и использовать эти знания как инструмент при формировании художественного образа исполняемого произведения начинающими обучаться пению. Установить логическую последовательность мысли и, как следствие, уметь убедительно донести смысл творческого замысла композитора – одно из необходимых качеств при освоении музыкального материала учащимися детской школы искусств, как младшего школьного возраста, так и подростков.

Библиографический список

1. Ангуладзе Н. *Homo cantor*. Москва: АГРАФ, 2003.
2. Тагильцева Н.Г. Искусство в развитии самосознания детей. *Известия Уральского государственного университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры*. 2009; 3 (67): 45-51.
3. *Mnemicheskie processy. Individualnye osobennosti predstavleniya*. Available at: <http://www.glazavezde.ru>
4. *Большая советская энциклопедия*. Москва, 1976; Т. 23.
5. *Юм Д. и современная философия*. Москва: Альфа-М, 2012.

References

1. Anguladze N. *Homo cantor*. Moskva: AGRAP, 2003.
2. Tagil'tseva N.G. *Iskusstvo v razvitií samosoznaniya detej. Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 1. Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury*. 2009; 3 (67): 45-51.
3. *Mnemicheskie processy. Individual'nye osobennosti predstavleniya*. Available at: <http://www.glazavezde.ru>
4. *Bol'shaya sovetskaya `enciklopediya*. Moskva, 1976; T. 23.
5. *Yum D. i sovremennaya filosofiya*. Moskva: Al'fa-M, 2012.

Статья поступила в редакцию 23.03.15

УДК 377 : 378 : 781

Sizova E.R., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, South-Ural State Institute of Arts named after P. I. Tchaikovsky; (Chelyabinsk, Russia), E-mail: elsizova@mail.ru

GERMENEUTIC APPROACH IN VOCATIONAL TRAINING OF MUSICIANS. In the work the expediency of application of the hermeneutic approach in vocational training of musicians in higher education and technical musical institutions is proved. The methodology of the hermeneutic approach causes relevance of introduction of the semantic analysis of the musical text of pieces of music for the purpose of search of the hidden information meanings concluded in the composition by means of rhetorical figures, monograms, leitmotif and other elements of musical language. Interpretation of the specified semantic signs allows treating the maintenance of a piece of music in the context of culture, considering stylistic, genre, intonational features of music of various historical eras, and to build artly complete and convincing interpretation of compositions on this basis. Results of the practical research conducted in South-Ural State Institute of Arts named after P. I. Tchaikovsky showing methods of use of the semantic analysis in the course of training of musicians are given in article.

Key words: hermeneutic approach, semantic analysis of a musical text, musical interpretation, maintenance of a piece of music.

E.P. Sizova, д-р пед. наук, проф. Южно-Уральского государственного института искусств им. П.И. Чайковского, г. Челябинск; E-mail: elsizova@mail.ru

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МУЗЫКАНТОВ

В статье обосновывается целесообразность применения герменевтического подхода в профессиональной подготовке музыкантов в высших и средних музыкально-образовательных учреждениях. Методология герменевтического подхода обуславливает актуальность введения семантического анализа нотного текста музыкальных произведений с целью поиска скрытых информационно-смысловых, заключенных в сочинении с помощью риторических фигур, монограмм, лейтмотивов и других элементов музыкального языка. Расшифровка указанных семантических знаков позволяет трактовать содержание музыкального произведения в контексте культуры, учитывая стилистические, жанровые, интонационные особенности музыки различных исторических эпох, и выстраивать на этой основе художественно целостную и убедительную интерпретацию сочинений. В статье приводятся результаты практического исследования, проведенного в Южно-Уральском государственном институте искусств им. П.И. Чайковского, демонстрирующего методы использования семантического анализа в процессе обучения музыкантов.

Ключевые слова: герменевтический подход, семантический анализ нотного текста, музыкальная интерпретация, содержание музыкального произведения.

В условиях современного информационного общества, когда многократно увеличивается объем воспринимаемой человеком информации и возрастает её поливариативный характер, огромное значение приобретает умение осуществлять отбор профессионально значимой информации и адекватно ее интерпретировать.

В профессиональной подготовке музыкантов данная проблема является весьма актуальной, так как изучение музыкального произведения всегда связано с его интерпретацией и поиском художественного смысла, заключенного композитором в нотном тексте. Поскольку музыкальное произведение воплощает художественную идею композитора при помощи нотной записи, то интерпретация музыкального произведения – это, прежде всего, интерпретация авторского замысла композитора, который музыкант может понять только через музыкальный язык, владея методами анализа нотного текста.

Музыкальный язык, как известно, имеет семиотическую природу, обладает достаточной степенью условности и предполагает множество смысловых трактовок его элементов. М.Г. Арановский пишет, что «любой процесс чтения нотного текста – есть его интерпретация, а интерпретация столь неопределенных по значениям структур, каковыми являются музыкальные, неизбежно вариативна, и притом в очень широком диапазоне» [цит. по: 1, с. 141]. Иными словами, любой элемент музыкального языка существует в общем музыкальном контексте произведения, в его художественном тезаурусе и имеет не одно значение, а несколько («поле»), поэтому интерпретация всегда связана с выбором конкретного значения среди множества вариантов.

Проблема выбора смыслового значения элементов музыкального языка и понимания художественного смысла музыкального произведения актуализирует применение герменевтического подхода в профессиональной подготовке музыкантов.

Термин «герменевтика» (от греч. *hermeneutikos* – разъясняющий, истолковывающий) имеет различные трактовки, но общий смысл сводится к пониманию герменевтики как искусства интерпретации или толкования текстов (художественных, исторических, философских, религиозных и других). В толковом словаре

иноязычных слов герменевтика обозначается как «учение об истолковании; теория интерпретации и понимания текстов» [2, с. 174].

В педагогике герменевтический подход стал разрабатываться сравнительно недавно, преимущественно в исследованиях А.Ф. Закировой, В.П. Зинченко, Ю.В. Сенько, И.И. Сулима и др. Основные идеи герменевтики, нашедшие применение в педагогике, связаны с признанием познавательной роли диалога в постижении человека и действительности, больших создающих и эвристических возможностей искусства, циклического характера понимания как движения от общего к частному и от частного к общему [3, с. 28].

Активная разработка идей герменевтики связана, прежде всего, с исследованиями философов В. Дильтея, Х.-Г. Гадамера, П. Рикера, М. Хайдеггера, Ф. Шлейермахера, которые рассматривали герменевтику во взаимосвязи с категорией «интерпретация», как своеобразную философию понимания опыта мира и обосновывали интерпретативный подход к познанию культуры в целом и человека в частности.

В контексте нашего исследования следует остановиться на идеях В. Дильтея, который выделял два вида понимания: понимание собственного внутреннего мира, достигаемое с помощью интроспекции (самонаблюдения), и понимание чужого мира, которое достигается путем вживания, сопереживания, вчувствования (эмпатии). Именно на этом основан процесс исполнительской интерпретации музыкального произведения, где музыкант-исполнитель вживается в авторский текст, пытается распознать замысел композитора, сделать его «своим», и воплощает его в музыкальном звучании, обогащая собственными мыслями и чувствами. При этом исполнитель активно рефлексировывает собственную деятельность, сверяя ее с мысленным образом звукового результата интерпретации, существующим в его музыкальном сознании.

Из сказанного выше вполне очевидно, что освоение любого музыкального произведения необходимо начинать с анализа нотного текста, который предполагает тщательное изучение музыкально-выразительных средств с целью постижения вопло-

щенного в сочинении художественного содержания. При этом расшифровка информационных смыслов, закодированных в тексте, осуществляется с помощью герменевтических умений, которые предполагают нахождение семантических единиц музыкального текста и их грамотную содержательную трактовку в соответствии с эстетическими нормами эпохи и закономерностями художественного стиля. Известно, что композиторы прошлого намеренно «зашифровывали» в музыкальном тексте информационные знаки в виде монограмм, систем символов, лейтмотивов, которые выполняли функцию семантических знаков. Только расшифровав эти знаки, музыканты смогли постигнуть глубинные пласты музыкального содержания, о чем свидетельствует числовая символика в произведениях композиторов эпохи барокко, риторические фигуры и аффектные «знаки» в музыке XVI-XVIII вв., библейская символика в произведениях И.С. Баха и многое другое.

Подобного интеллектуально-герменевтического подхода требует не только музыка прошлых столетий, но и музыкальное искусство XX-XXI веков, которое сплошь пронизано музыкальными цитатами, аллюзиями, символами, семантическими знаками, полистилистикой. Музыковеды знают, что к произведению, написанному в наше время, нельзя подходить эмпирически, его нужно тщательно изучать и анализировать, выявляя и расшифровывая «скрытые послания» композитора. Современная музыка в значительной степени рассудочна, концептуальна и ее невозможно понять до конца только лишь на основе эмоционально-образного восприятия.

Целесообразность применения герменевтического подхода к анализу явлений музыкального искусства обуславливается эволюционностью музыкального мышления и языка. Музыкальный язык эволюционировал в течение длительного исторического времени, средства композиторского письма также претерпевали изменения в соответствии с эстетическими нормами различных музыкальных стилей, развивалась и система нотной записи музыки. «Звучащее музыкальное произведение можно считать авторским оригиналом, а его нотную запись – моделью, выполненную в специальном языке» [4, с. 134]. При изучении музыкального произведения расшифровка требуется не только для авторского оригинала, но и для системы нотной записи, которая в разные исторические периоды использовала различные знаки-символы (невмы, крюки, табулатуры, ритмические модусы и мензурсы, цифровую запись гармонии и пр.).

Из сказанного становится очевидным, что герменевтический подход к явлениям музыкального искусства обуславливается самой природой музыки, которая является символической, знаковой по существу и требует расшифровки и толкования смысла, что осуществляется посредством семантического анализа нотного текста.

Казалось бы, необходимость семантического анализа музыкального текста очевидна и не требует доказательств. Однако изучение реальной практики работы музыкальных образовательных учреждений (колледжей и вузов) показывает, что семантический анализ нотного текста осуществляется, как правило, только в обучении музыковедов и то не систематически. В исполнительских классах же он либо не делается совсем, либо осуществляется весьма схематично и фрагментарно, что не позволяет в должной мере понять образное содержание музыки и расшифровать заключенные в ней информационные смыслы. К данному заключению мы пришли в результате анкетирования студентов Южно-Уральского государственного института искусств им. П.И. Чайковского, проведенного в рамках диссертационного исследования преподавателя кафедры фортепиано Н.О. Телегиной, выполненного под научным руководством автора статьи [5].

В анкетировании приняли участие 57 студентов, обучающихся в Южно-Уральском государственном институте искусств им. П.И. Чайковского по музыкально-исполнительским специальностям («Искусство концертного исполнительства», «Музыкально-театральное искусство. Искусство оперного пения», «Художественное руководство академическим хором»). Результаты анкетирования показали, что большинство студентов (более 80%) никогда не занималось семантическим анализом музыкальных произведений, и никто из преподавателей исполнительских классов этого никогда не требовал и не ставил такой задачи. Некоторые студенты (около 10%) отмечали, что иногда

занимаются семантическим анализом в классе специального инструмента, но только с помощью преподавателя.

Результаты оценивания практической деятельности обучаемых показали, что большая часть студентов при анализе музыки пользуется готовой информацией фактологического характера, почерпнутой из Интернет-источников и справочно-энциклопедической литературы, не опирается на собственный музыкантский опыт, не использует музыковедческие знания как инструмент выявления содержания музыкального произведения. К семантическому анализу музыкального текста прибегают отдельные наиболее развитые студенты, основная же масса обучаемых даже не имеет представления о сущности и целях данного вида аналитической деятельности.

Полученные результаты побудили нас к изучению возможности внедрения в профессиональную подготовку студентов семантического анализа музыкального текста с целью реализации герменевтического подхода.

Мы разработали несколько планов-матриц для изучения студентами историко-биографического контекста создания произведения и выполнения анализа музыкального текста. Помимо традиционных параметров музыкального анализа (характеристика стиля композитора и жанра произведения, тематизма и основных образов, анализ музыкальной композиции и средств выразительности и пр.), в планы были введены обязательные параметры:

- поиск семантических единиц музыкального текста («знаковых» интонаций, монограмм, риторических фигур, символика, «обобщений через жанр», полистилистики и пр.);

- содержательная трактовка семантических единиц музыкального текста (студентам нужно было представить и обосновать собственный вариант толкования «семантических знаков» – интонаций, монограмм, риторических фигур и пр.);

- обоснование целостной трактовки содержания музыкального произведения с опорой на использованные средства музыкального языка и толкование «семантических знаков», найденных в нотном тексте.

Разработанные нами планы-матрицы использовались в курсе «Гармония» при изучении музыкальных произведений различных исторических эпох и стилей. Сначала студенты должны были самостоятельно выполнить анализ музыкального произведения по планам-матрицам, обсудить его результаты с преподавателем, а затем представить свою версию содержательной трактовки сочинения на коллективное обсуждение сокурсниками. При этом собственную трактовку произведения нужно было аргументировать результатами семантического анализа и публично «защитить» – в этом должно было проявиться осмысленное отношение студентов к музыкальному тексту сочинения. В ходе дискуссии приветствовалось применение аудио-, видеоматериалов, содержащих информацию об авторе сочинения, истории «исполнительской жизни» произведения, фрагменты исполнений разными интерпретаторами и пр. Это позволило существенно повысить презентационный уровень материала, облегчить восприятие когнитивной информации, оживить и сделать более интересным процесс общения.

Внедрение описанного метода работы принесло положительный результат. Диагностика аналитической деятельности студентов показала, что они стали чаще обращаться к семантическому анализу нотного текста и использовать его результаты для осознания содержания музыки и построения художественной концепции сочинений. В свою очередь, это позволило реализовать основные положения герменевтического подхода, предполагающего толкование содержания музыкального произведения в контексте культуры, учитывая стилистические, жанровые, интонационные особенности музыки различных исторических эпох, и выстраивать на этой основе художественно целостную и убедительную интерпретацию сочинений.

В заключение необходимо отметить, что умение осуществлять грамотный анализ музыкального текста сочинения и понимать его художественное содержание является важнейшей профессиональной компетенцией специалиста-музыканта [6, с. 141]. Следовательно, использование семантического анализа музыкального текста как средства реализации герменевтического подхода способствует повышению уровня профессиональной компетенции музыкантов и обеспечивает выполнение актуальных образовательных задач.

Библиографический список

1. Федорович Е.Н., Тихонова Е.В. *Основы музыкальной психологии*. Екатеринбург: УГК им. М.П. Мусоргского, 2007.

2. Крысин Л.П. *Толковый словарь иноязычных слов*. Москва, 2002.
3. Закирова А.Ф. *Педагогическая герменевтика*. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2006.
4. Сизова Е.Р. Моделирование в структуре учебной деятельности. *Высшее образование в России*. 2007; 9: 134-136.
5. Телегина Н.О. *Развитие у музыкантов-исполнителей умений художественной интерпретации в процессе фортепианной подготовки в вузе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2014.
6. Сизова Е.Р. Профессиональная компетентность специалиста-музыканта: структура, содержание, методы развития. *Высшее образование сегодня*. 2007; 11: 36-38.

References

1. Fedorovich E.N., Tihonova E.V. *Osnovy muzykal'noj psikhologii*. Ekaterinburg: UGK im. M.P. Musorgskogo, 2007.
2. Krysin L.P. *Tolkovyy slovar' inoyazychnyh slov*. Moskva, 2002.
3. Zakirova A.F. *Pedagogicheskaya germenevtika*. Moskva: Izdatel'skiy Dom Shalvy Amonashvili, 2006.
4. Sizova E.R. Modelirovanie v strukture uchebnoj deyatel'nosti. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2007; 9: 134-136.
5. Tegelina N.O. *Razvitiye u muzykantov-ispolnitelej umenij hudozhestvennoj interpretacii v processe fortepiannoj podgotovki v vuze*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2014.
6. Sizova E.R. Professional'naya kompetentnost' specialista-muzykanta: struktura, sodержanie, metody razvitiya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2007; 11: 36-38.

Статья поступила в редакцию 23.03.15

УДК 378

Shadrina Ye.A., *Cand. of Sciences (Arts Studies), senior lecturer, South-Ural State Institute of Arts named after P.I. Tchaikovsky (Chelyabinsk, Russia), E-mail: lena.shadrina79@mail.ru*

SOME ASPECTS OF YOUNG COMPOSERS' TRAINING AT THE INITIAL STAGE. The article under review is dedicated to some special characteristics of training of future composers at the initial stage of musical education that is received at music schools, art schools and colleges of music. The author summarizes the unique teaching experience of Anatoly Davidovich Krivoshey, a well-known composer. On this basis the research focuses on the contents, types and methods of teaching of future composers. The author also specifies the most important problems and provides best practice advice on their solving. The article states that it is necessary to arrange an activity on detection of children having an inclination for composition at an early age and their attracting to composing music under experienced teacher's guidance. The author considers an aspect of interaction of a student and a teacher at composition class, attitude to artistic traditions and past experience. The author states the need for acquisition of a composer's mastership well-founded on musical knowledge and skills and respect for artistry of predecessors. It has also been affirmed that a composer should understand the main functions of a piece of music (such as esthetic function, cognitive, transforming, communicative, value-oriented).

Key words: Anatoly Davidovich Krivoshey, young composers' training, composition class, composition, teacher's personality, functions of a piece of music.

Е.А. Шадрина, канд. искусствоведения, доц. Южно-Уральского государственного института искусств им. П.И. Чайковского, г. Челябинск, E-mail: lena.shadrina79@mail.ru

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ ЮНОГО КОМПОЗИТОРА

Статья посвящена рассмотрению особенностей обучения юных композиторов на начальном этапе музыкального образования – в музыкальных школах, школах искусств и музыкальных колледжах. Автор обобщает опыт педагогической работы известного уральского композитора Анатолия Давидовича Кривошея и на этой основе освещает содержание, формы и методы обучения юных композиторов, обозначает наиболее важные проблемы и даёт рекомендации по их практическому решению. Подчеркивается необходимость организации целенаправленной работы по выявлению склонных к занятиям композицией детей в самом раннем возрасте и их последующему приобщению к сочинению музыки под руководством опытного педагога. Рассматриваются вопросы коммуникативного взаимодействия ученика и педагога в классе композиции, отношения к художественным традициям и опыту прошлого, обосновывается необходимость освоения композиторского мастерства на прочном фундаменте музыкальных знаний и уважении к искусству предшественников, на основе понимания главных функций музыкального произведения (эстетическая, познавательная, преобразовательная, коммуникативная, ценностно-ориентационная).

Ключевые слова: Анатолий Давидович Кривошей, обучение юных композиторов, класс композиции, сочинение музыки, личность педагога, функции музыкального произведения.

Проблемам обучения композиторов посвящено большое количество научно-методических трудов, в которых рассматриваются основы техники сочинения музыки, теоретические и методические аспекты преподавания дисциплин композиторского профиля на уровне высшей школы (М.Ф. Гнесин, О.А. Евлахов, А.Ф. Муров, Е.И. Месснер). Старыми мастерами русской композиторской школы С.И. Танеевым и В.В. Щербачевым впервые предложена система творческих заданий как метод обучения композиции. Особенности обучения композиции и импровизации учителей музыки посвящена работа современного ученого О.О. Гладышевой. Ряд исследований представляют работы композиторов Э.В. Денисова, Ц. Когоутека, О. Мессиана, А.Г. Шнитке, раскрывающие их собственную технику сочинения музыки и

приемы письма, используемые другими композиторами. В последнее время появился ряд диссертационных исследований и научных работ, посвященных педагогическим аспектам обучения композиторов в вузах [1; 2]. Однако все названные исследования не касаются проблем начальной подготовки юных композиторов, которая может реализовываться уже в музыкальных школах, школах искусств и колледжах.

Цель данной статьи – рассмотреть содержание, формы и методы обучения юных композиторов в музыкальных школах, школах искусств и колледжах, выявить наиболее важные проблемы и дать рекомендации по их практическому решению на основе обобщения опыта преподавания в классе композиции известного уральского композитора Анатолия Давидовича Кривошея.

Анатолий Давидович Кривошей является одним из основателей композиторской школы на Южном Урале, в течение 30 лет преподаёт класс композиции в Челябинском музыкальном училище, Южно-Уральском институте искусств им. П.И. Чайковского, а также в музыкальных школах г. Челябинска. Его уникальная методика работы с учащимися разных возрастных категорий позволила воспитать большое количество профессиональных композиторов, которые сегодня работают не только в России, но и за рубежом, преумножая традиции южно-уральской композиторской школы. Остановимся более подробно на наиболее важных аспектах методики работы А.Д. Кривошея с юными композиторами на начальном этапе обучения.

Для того чтобы осуществить функционирование класса композиции в среднем, а затем и в высшем музыкальном учебном заведении, необходима огромная подготовительная работа по естественному для этой специальности отбору будущих учеников. Работа эта распространяется в основном на детей дошкольного и школьного возраста. Существует так называемый «японский метод» ориентирования детей на определенный вид деятельности. Он заключается в том, что японцы «не ждут милости от природы», когда «вдруг» появится гениальный ребёнок и нужно будет лишь скорректировать его развитие. Они стараются с самого раннего возраста выявить у ребёнка творческие способности, в частности, способность к сочинению музыки, и целенаправленно развивать их далее. Таким образом, происходит профессиональная ориентация и ребёнка, и его родителей в избранном виде деятельности.

Музыкантам известно, что «раннее проявление музыкальных способностей зависит не только от задатков ребёнка, но и от степени «музыкальности» того окружения, в котором ребёнок проводит свои первые годы» [3, с. 324]. В условиях провинциального города, где музыкальная жизнь не даёт постоянных импульсов для того, чтобы ребёнок сам почувствовал необходимость в творчестве, педагогу нужно уметь выявлять потенциальность композиторского дарования. Работа эта, по мнению А.Д. Кривошея, достаточно кропотливая. Для того чтобы разглядеть у конкретных детей склонность к сочинению музыки, необходимо в течение учебного года «пропустить» через класс композиции в детской музыкальной школе весь состав учащихся по всем специальностям. Так, занимаясь композицией сначала с большой группой детей, а затем, оставляя на каждое занятие всё меньшее и меньшее количество учащихся, постепенно происходит отбор нескольких наиболее способных к сочинению музыки учеников. А.Д. Кривошей убежден, что если композитор – педагог колледжа или вуза ежегодно консультирует учеников детских школ искусств и всячески поддерживает в одаренных детях желание к творчеству, то рано или поздно эти дети поступив в музыкальный колледж, неизбежно попадают в композиторский класс. И вот здесь наступает ответственный момент для педагога, который должен серьезно задуматься над тем, как не отратить ученика от сложной и избирательной работы музыкального слуха и художественного вкуса, не напугать ребёнка, воспитанного часто на трёхесортных образцах музыки звучащей на радио, телевидении и эстрадных концертных площадках. Как постепенно, тактично помогать ученику преодолевать неминуемый психологический барьер, возникающий при переходе от любительского к профессиональному занятию композицией. А.Д. Кривошей на своих занятиях стремится каждому из учеников создать душевный комфорт, понять его внутренний мир, войти с ним в хороший товарищеский контакт, уважая его личность, способности и талант, ибо известно, что «только устойчивое творческое психическое состояние стимулирует и поддерживает творческие музыкальные переживания» [4, с. 201]. При этом очень важно, считает Анатолий Давидович, обращать юного композитора к задаткам профессионализма, зачастую делая за него творческую работу на уроке и внося, что работу эту делает он сам. Так происходит передача опыта от преподавателя к ученику, но только до тех пор, пока композиторское «Я» ученика не начинает интенсивно проявляться, отсесняя педагогическое «Я». Наступает момент, когда педагогическое «Я» должно «уступить дорогу».

Педагогическая работа с каждым учеником над каждым конкретным сочинением во многом интуитивна и уникальна. Если попытаться обобщить такой опыт и сформулировать проблемы, получится нечто как будто бы известное всем, некие «прописные истины». Тем не менее, пройти мимо этих истин никому не удастся – ни обучающим, ни обучаемым. Пример работы А.Д. Кривошея показывает, что в классе композиции всегда остро стоит вопрос о своеобразии ученика, который пишет так, как слышит, и

пишет то, что хочет. Это одновременно и хорошо и плохо. Хорошо, что проявляется творческая инициатива и свобода ученика. Плохо, если эта свобода имеет эмпирическую основу и не опирается на прочный фундамент музыкальных знаний. Юные композиторы в первые годы обучения податливы моде, впитывают первые попавшиеся впечатления; иногда это определяет их мышление, формирует вкус, и дальше всё происходит спонтанно, «по наитию», нередко по-дилетантски. Ученик считает, что занимается творчеством, которое самоценно само по себе, и его весьма трудно бывает переубедить. Если такое поведение является признаком незрелости и молодости, а педагогу всё же удаётся в конечном счете склонить ученика к профессиональной работе, результат не замедлит сказаться. Если же взаимопонимание не наступает, то такому ученику трудно будет в дальнейшем понять, почему его постигают творческие неудачи, а иногда он просто и не поймет, что это – неудачи.

А.Д. Кривошей считает, что с самого начала обучения важно делать акцент на преемственных связях, устанавливать предпосылки той или иной художественной тенденции. Весьма распространенное явление в композиторском классе – отсутствие интереса ученика к искусству прошлого. Преклоняясь перед современными авторами (А. Шнитке, С. Губайдулина, Э. Денисов и др.), многие не знают произведений их предшественников. В обучении композиторскому искусству это недопустимо, так как вне традиции невозможно достаточно глубоко понять и оценить достижения современников.

Для преодоления такого недостатка, по мнению Анатолия Давидовича, необходимо постоянно напоминать юным композиторам, что нельзя проходить мимо определяющих явлений в искусстве, даже если они не очень близки личным художественным предпочтениям и приоритетам. В истории музыки есть примеры, когда многие известные и признанные композиторы относились резко отрицательно к своим собратьям по перу в силу различия творческих устремлений. Так, известна взаимная неприязнь П.И. Чайковского и И. Брамса, нелюбовь П.И. Чайковского к М.П. Мусоргскому, среди современных композиторов можно назвать Э.Н. Денисова, который отрицательно относился к П. Хиндемиту и недолюбливал Л.-В. Бетховена и т.д. И тем не менее, не освоив творческое наследие композиторов-предшественников, даже будучи одаренным музыкантом и умным человеком, невозможно создать сочинения, которые интегрируются в общий тезаурус музыкальной культуры. Этот постулат является аксиомой для профессионального композитора, неслучайно такие известные композиторы-педагоги, как А. Шенберг и А. Веберн большое внимание уделяли на уроках композиции анализу произведений своих великих предшественников. При этом А. Шенберг возмущался, когда его называли авангардистом, первооткрывателем, новатором. Он считал, что его музыка органично вытекает из творчества предыдущих немецких мастеров – Баха, Моцарта, Бетховена, Брамса, Вагнера, Малера.

Процесс сочинения музыки уже с самых первых шагов – это процесс отбора тех средств, которые на данный момент ученик усвоил. Музыкальные интонации, гармонические обороты, ритмические фигуры и пр. – все это не возникает ниоткуда и не становится сразу же эксклюзивной творческой находкой ученика. Чаще всего на начальном этапе обучения все это «заимствуется» их творчества великих мастеров путем отбора и комбинирования. Изучая произведения мировой музыкальной культуры, ученик погружается в музыкальный тезаурус, «впитывает в себя» интонации, ритмы, приемы инструментовки и многое другое, а затем из накопленного в музыкальной памяти багажа отбирает нужные ему музыкальные средства. «Только после того как мелодические или гармонические взаимоотношения установлены, – писал величайший композитор современности И.Ф. Стравинский, – можно переходить к дальнейшему расширению и организации материала» [5, с. 224]. Возникает момент, когда даже из вполне известных интонаций может родиться нечто неповторимое и глубоко индивидуальное. Неповторимое не потому, что ученик изобрёл интервалы, ритмические фигуры или интонации, а потому, что он их эксклюзивно скомбинировал. Известно, что слово «композиция» происходит от слова «компоновать» (латинское *compositio* – составление, связывание, сложение, соединение, составление целого из частей), что во многом отражает сущность композиторского труда. Отбор идёт при помощи внутреннего чувства, которое обостряется и уточняется с жизненным опытом и приобретением профессионального мастерства.

Еще один важнейший момент в обучении композиторскому искусству связан с целостным охватом музыкальной формы и

решением поставленной художественной задачи, что отражает концептуальный подход к сочинению музыки. А.Д. Кривошей убежден, что ученик должен изначально понимать, с какой целью пишется произведение, какая идея в нем будет реализована, какие образы будут воплощены, какие музыкально-выразительные средства для этого нужно использовать. При этом роль педагога состоит в бережной и деликатной коррекции художественного замысла ученика и помощи в поисках средств его музыкального воплощения.

Обобщая опыт работы А.Д. Кривошея, необходимо подчеркнуть, что огромное значение в классе композиции имеет личность педагога, его профессиональные и человеческие качества. На начальном этапе обучения будущих композиторов в музыкальной школе и колледже педагог, скорее, духовный наставник, чем мастер по ремеслу. Здесь очень важно равноправное творческое общение наставника с воспитанником. Класс композиции временами должен превращаться в своеобразный клуб, где бы не только изучали музыку, но и много и интересно спорили о ней, делились свежими впечатлениями, обсуждали новые сочинения. В таком общении важно «приподнять» ученика, разговаривать с ним «на равных» – это предопределяет неформальную, творческую атмосферу, полное внутреннее раскрепощение и готовность ученика фантазировать на уроках композиции.

Процесс обучения на уроках композиции осуществляется в разнообразных формах и предполагает исполнение на фортепиано ученических работ с последующим анализом и точной формулировкой требований; беседы о композиторах и различных произведениях с акцентом на наиболее ярких, новаторских моментах; исполнение на инструменте произведений классической и современной музыки с комплексным анализом и проникновением в «композиторскую кухню». Одна из самых основных установок, которую даёт ученику А.Д. Кривошей – представить сочинение сразу в целом, где последующий музыкальный материал органично вытекает из предыдущего. Приступая к сочинению произведения нужно заботиться не об отдельных темах и построениях, а представлять его мысленно целиком и полностью, писать насквозь, от начала и до конца. На более позднем этапе обучения эта установка трансформируется в требование писать произведение сразу для конкретного исполнительского состава с учётом возможностей конкретных инструментов, так как переложение фортепианной фактуры на оркестровую текстуру относит-

ся к ремесленной работе и ничего общего с выполнением художественной задачи не имеет.

Вряд ли на уроках композиции есть возможность давать исчерпывающую характеристику всему объёму функций музыкального сочинения, но выделить наиболее важные из них, безусловно, стоит. По убеждению А.Д. Кривошея, ученики должны понимать, что основные функции музыкального произведения, как и всего музыкального искусства в целом, определяются как эстетическая, коммуникативная, познавательная, преобразовательная, ценностно-ориентационная [6].

Эстетическая функция музыкального произведения призвана приобщать человека к миру прекрасного, порождать многообразные эмоциональные состояния, постигать органическую связь формы и содержания, единство всех компонентов произведения и те приёмы, при помощи которых автор сумел запечатлеть духовное содержание в звуках. Коммуникативная функция заключается в том, что любое музыкальное произведение выступает универсальным средством человеческого общения. Благодаря творчеству композитора, слушатель может почувствовать себя включённым в исторический процесс, понять другую эпоху, иное поколение людей, другой народ. Познавательная функция проистекает из способности человека воспринимать многостороннюю информацию, заложенную в музыкальном произведении, что позволяет ему приобрести новые представления о мире. Ценностно-ориентационная функция указывает на возможность посредством музыкального сочинения выражать ценностные представления автора.

Природа музыкального произведения характеризуется диалектической взаимосвязью противоположностей, его определяющих: духовного содержания и материальной формы его запечатления, широты и всеохватности тем и сюжетов и его устремленности к душе каждого отдельного человека. Любое творение композитора дарит человеку весь мир и, в то же время, обращает его взгляд в самого себя, в глубину своих собственных мыслей и чувств.

Обобщая многолетний опыт преподавания в классе композиции Анатолия Давидовича Кривошея, можно прийти к заключению, что главное в работе педагога композиции на начальном этапе обучения – сочетать умение быть учителем музыки и воспитателем человека, и обладая психологической чуткостью, уметь выявить сильные стороны ученика и побудить в нём стремление раскрыть лучшие черты своего таланта.

Библиографический список

1. Сергиенко П.Г. *Развитие креативности у студентов композиторских отделений музыкальных вузов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2013.
2. Сергиенко П.Г., Сизова Е.Р. Креативность как профессионально важное качество личности будущего композитора. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 6 (31): 190 – 192.
3. Теплов Б.М. *Психология музыкальных способностей*. Москва; Ленинград: АПН РСФСР, 1947.
4. Бочкарев Л.Л. *Психология музыкальной деятельности*. Москва: Классика – XXI, 2008.
5. Стравинский И.Ф. *Диалоги*. Ленинград: Музыка, 1971.
6. Кagan M.C. *Человеческая деятельность (Опыт системного анализа)*. Москва: Политиздат, 1974.

References

1. Sergienko P.G. *Razvitie kreativnosti u studentov kompozitorskih otdelenij muzykal'nyh vuzov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2013.
2. Sergienko P.G., Sizova E.R. Kreativnost' kak professional'no vazhnoe kachestvo lichnosti buduschego kompozitora. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 6 (31): 190 – 192.
3. Teplov B.M. *Psikhologiya muzykal'nyh sposobnostej*. Moskva; Leningrad: APN RSFSR, 1947.
4. Bochkaev L.L. *Psikhologiya muzykal'noj deyatel'nosti*. Moskva: Klassika – XXI, 2008.
5. Stravinskij I.F. *Dialogi*. Leningrad: Muzyka, 1971.
6. Kagan M.S. *Chelovecheskaya deyatel'nost' (Opyt sistemnogo analiza)*. Moskva: Politizdat, 1974.

Статья поступила в редакцию 23.03.15

УДК 378

Abdurazakova D.M., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dean of Faculty of Pedagogy and Psychology (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru
Ismailova S.A., graduate student (2 year), Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

THE CONTENTS AND STRUCTURE OF READINESS OF TEACHERS TO ENSURE THE RIGHTS OF THE CHILD. In the article the problem of readiness of future teachers of preschool educational institutions to ensure the rights of the child. The authors, revealing the basics and contents of readiness of students, emphasize the need for legal training of students of pedagogical universities,

as a component of the process of professional training. It is emphasized that the backbone component model of training students are special courses of "The UN Convention on the rights of the child" and "Methods of teaching the rights of the child", studied with the use of interactive methods. The main objectives of the specific course are: to familiarize students as future teachers with the legal documents for the protection of children's rights, to familiarize students with methods for working with legal documents. The authors describe tasks to do with students, which include analysis of attitudes of students to other people.

Key words: UN Convention on the rights of the child, preparation, readiness, interactive methods.

Д.М. Абдуразакова, д-р пед. наук, проф., зав. каф. теории и методики обучения праву, декан факультета педагогики и психологии, г. Махачкала, E-mail: timor2012@mail.ru

С.А. Исмаилова, магистрант 2 года обучения ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timor2012@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПРАВ РЕБЁНКА

В статье рассматривается проблема готовности будущих педагогов дошкольных образовательных организаций к обеспечению прав ребёнка. Авторы, раскрывая сущность и содержание готовности студентов, подчёркивают необходимость правовой подготовки студентов педагогических вузов, как компонента процесса профессиональной подготовки. Подчеркивается, что системообразующим компонентом модели подготовки студентов являются специальные курсы «Конвенция ООН о правах ребёнка» и «Методики преподавания прав ребёнка», изучаемые с использованием интерактивных методов. Основными задачами специальных курсов являются: ознакомление студентов – будущих педагогов с нормативно-правовыми документами по защите прав детей, ознакомление студентов с методами работы с правовыми документами.

Ключевые слова: Конвенция ООН о правах ребёнка, подготовка, готовность, интерактивные методы.

В целях формирования государственной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации, руководствуясь Конвенцией ООН о правах ребёнка, 1 июня 2012 года Президент РФ подписал Указ «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы». Реализацию Национальной стратегии предусматривается осуществлять по нескольким направлениям, в том числе создание системы защиты и обеспечения прав и интересов детей и дружественного к ребёнку правосудия.

Конвенция ООН о правах ребёнка провозглашает ребёнка самостоятельным субъектом права. Но реализацию прав детей невозможно добиться путём принятия законов и создания механизмов обеспечения их выполнения. Очень важно, чтобы общество, взрослые, осознали основную идею Конвенции – признание ребёнка самостоятельной личностью, имеющей свои права и обязанности.

Общество ожидает от педагога более высокого уровня правовой подготовленности, соответствующего действительному положению дел в нём, а самое главное – более позитивного отношения к правовым ценностям, закреплённым в Конституции РФ и других нормативных документах, обеспечивающих защиту прав и интересов детей.

Как показал анализ теории и практики, работникам дошкольных образовательных учреждений очень сложно в доступной форме донести до сознания детей правовую информацию, имеющую отношение к их правовому статусу. Источниками этой проблемы являются, как правило, низкий уровень их правовой компетентности, незнание механизмов правовоспитательной работы с семьёй, которая является одним из основных институтов социализации, воздействует на формирование норм и ценностей, моделей и стереотипов поведения ребёнка [1]. Следует подчеркнуть, что в дошкольные годы интенсивно идёт процесс формирования взглядов, ценностей, жизненной позиции, типичных мотивов поведения. В этот период развития детей очень важно вырабатывать правильное понимание права и отношения к нему, от чего в будущем во многом будет зависеть поведение человека.

Анализ исследований по проблеме показал что, раннее правовое воспитание детей способствует социализации ребёнка, созданию условий для формирования его правосознания, правообразного поведения. Мы разделяем точку зрения Н.Ю. Ган на правовое воспитание детей дошкольного возраста, который считает его целенаправленным и систематическим влиянием на сознание и поведение ребёнка с целью формирования у него правовой воспитанности [2].

В данной связи становится актуальной проблема формирования готовности будущих работников дошкольных образовательных учреждений к эффективной деятельности по защите и обеспечению прав человека и ребёнка. Формирование готовности педагога к обеспечению прав ребёнка является неотъемлемым

компонентом процесса его профессиональной подготовки. Это получило отражение в основных требованиях ФГОС ВПО к общекультурным и профессиональным компетенциям выпускника вуза по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование»

Анализ литературы (С.И. Архангельский, М.И. Дьяченко, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.) показал, что термины «подготовка» и «готовность» используются как близкие по смыслу, но не синонимичные, хотя они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Первый из них характеризует процесс, а второй – цель и результаты этого процесса [3].

Понятие «готовность» ввел в научный оборот в 50-х годах Б.Г. Ананьев, который рассматривает его как психологическую категорию, отражающую определённое состояние личности [4].

В.А. Сластенин под готовностью понимает интегративное качество личности, объединяющее в себе: положительное отношение к деятельности (мотивация); адекватные требования профессиональной деятельности к чертам характера, способностям, проявлениям темперамента; необходимые знания, умения, навыки; устойчивые профессионально важные особенности процессов отражения и мышления. Он выделяет, с одной стороны, психологическую, психо-физиологическую и физическую готовность, с другой – научно-теоретическую, практическую готовность как основу профессионализма.

Как считает Л.В. Кондрашова, готовность – это интегративное понятие, характеризующееся сложной динамической структурой взаимосвязанных личностных компонентов: профессиональная направленность, способность к самооценке, потребность в профессиональном самовоспитании [5].

В своих исследованиях Л.А. Кандыбович и М.И. Дьяченко под готовностью понимают личностное образование, которое включает положительное отношение к профессии и достаточно устойчивые мотивы деятельности, черты характера, адекватные профессиональным требованиям, специальные способности, особенности восприятия, памяти, внимания, мышления, эмоционально – волевых качеств.

Как показал анализ литературы по проблеме, готовность будущего педагога профессионального обучения к обеспечению прав ребёнка нужно рассматривать как результат формирования правовых знаний, умений, навыков, качества личности студента в образовательном процессе педагогического вуза.

Опираясь на предложенную Э.Ф. Зеером профессионально обусловленную структуру личности специалиста, в структуре готовности будущего педагога к обеспечению прав ребёнка, мы выделяем профессиональную направленность, профессиональную компетентность, профессионально значимые качества [6].

Профессиональная направленность является тем каркасом, вокруг которого компонуется основные профессионально значимые свойства личности педагога – ценностные ориентации, интересы, отношения, призвание.

Профессиональная компетентность педагога выражает единство его теоретической и практической деятельности и характеризует его профессионализм.

К профессионально значимым качествам личности будущего педагога относятся способность работать в команде, активность, инициативность, настойчивость, целеустремленность, креативность, ответственность, самостоятельность, коммуникабельность, гуманность и т.д.

С учётом вышеизложенного, готовность к деятельности по обеспечению прав ребёнка нами рассматривается в виде интегральной характеристики личности, включающей в себя мотивационный (интерес и склонность к педагогической деятельности, осознание ценности и престижности своего труда для общества, желание заниматься именно этой деятельностью); когнитивно – деятельностный (профессионально – педагогические, правовые знания, владение умениями профессиональной деятельности, организаторские способности); личностный (профессионально значимые качества) компоненты.

С целью формирования компонентов готовности будущих педагогов к обеспечению прав ребёнка в образовательной организации нами была создана модель системы подготовки студентов к защите прав детей, которая состоит из целевого, содержательного и результативного элементов.

Системообразующим компонентом подготовки студентов к защите, обеспечению, реализации прав ребёнка являются специальные курсы «Конвенция ООН о правах ребёнка» (изучается на 2 курсе ф-ка дошкольного образования ДГПУ). «Методика преподавания прав ребёнка» (для студентов 4 курса). Основными задачами специальных курсов являются: ознакомление студентов – будущих педагогов с нормативно – правовыми документами по защите прав детей; формирование у студентов представления о значимости и ценности человека в жизни общества, особенно самого незащищённого члена общества – ребёнка; воспитание ценностей и установок, необходимых для соблюдения и реализации прав человека; ознакомление студентов с методами работы с правовыми документами.

В результате изучения этих спецкурсов студенты должны знать: содержание Конвенции ООН о правах ребёнка и других международных, российских и региональных документов по защите прав детей; иметь представление об истории становления и развития прав человека; должны уметь ориентироваться в основных законодательных актах, регулирующих вопросы охраны, защиты и обеспечения прав, свобод и законных интересов детей; решать типичные воспитательные задачи, возникающие в процессе нарушения прав ребёнка; ориентироваться в понятиях, терминах, категориях прав.

Учебная работа по курсам проводится в форме лекций, семинарских и практических занятий и самостоятельной работы студентов.

Процесс обучения правам ребёнка строится на Конвенции ООН о правах ребёнка. Учитывая характер информации ука-

занного документа, его сложность, образовательный процесс мы построили на методах активного и интерактивного обучения. Только используя интерактивные методы, приемы, формы обучения (игры, упражнения, тренинги, дискуссии, «мозговой штурм», ПОПС – формула и др.), мы стимулировали студентов к творческому взаимодействию, полному усвоению материала и пониманию идей и принципов Конвенции.

Весьма результативны и интересны для студентов в процессе обучения тренинговые занятия, мозговой штурм, презентации, игры, ПОПС – формула и др. Методику «ПОПС – формула» мы использовали при организации споров, дискуссий, суть этого метода заключается в следующем: студент высказывает:

П – позицию (то есть объясняет, в чем заключена его точка зрения, предположим, выступает на семинаре с речью «Я считаю, что...»);

О – обоснование (студент не просто объясняет свою позицию, но и доказывает её определенными доводами; начиная фразой: «Потому что...»);

П – пример (при разъяснении позиции студент пользуется конкретными примерами, используя в речи оборот: «Я могу подтвердить это тем, что...»);

С – следствие (вывод, который нужно сделать в результате обсуждения определенной проблемы. Например, студент говорит: «В этой связи...»)

Эта технология была использована при обсуждении таких вопросов, как: «Как связаны права человека первого и второго поколения с точки зрения сегодняшнего дня?», «Могут ли существовать на деле личные и политические права без осуществления социальных и экономических прав?», «Будут ли гарантированы социальные и экономические права при отсутствии личных и политических прав?» и т.д.

В качестве проблемы для обсуждения студентами может быть выбрана любая проблема, носящая правовой характер и связанная с рассматриваемыми вопросами курса.

Например, обсуждается вопрос «Можно ли в противоречие с традициями не уступать место в общественном транспорте пожилому человеку?»

Предположим, кто-то доказывает, что «можно», приводя доводы такого характера: молодой человек устал, плохо себя чувствует и прочее. Другой же говорит об обратном: «Нельзя, так как пожилой человек должен пользоваться уважением и почтением в обществе и т.д.». Выступление обучаемого занимает примерно 1-2 минуты и может состоять из двух четырех предположений.

Использование ПОПС – формулы и других интерактивных методов позволяет студентам развивать самостоятельность, лаконично и по существу говорить, выступать, доказывать свою точку зрения конкретными примерами, отстаивать свою точку зрения аргументированно, в связи с чем возрастает значимость знаний по изучаемому курсу, закреплять изученное.

Библиографический список

1. Маллаев Д.М., Абдуразакова Д.М. *Методика преподавания прав ребёнка: учебное пособие для студ. высших пед. учеб. заведений*. Махачкала, 2008.
2. Ган Н.Ю. *Педагогический мониторинг процесса правового воспитания старших дошкольников*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2002.
3. Сластенин В.А. *Педагогика: учебное пособие*. Москва, 1998.
4. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург, 2001.
5. Кондрашова Л.В. *Нравственно-педагогическая готовность студента к учительской деятельности*. Киев, 1987.
6. Зеер Э.Ф. *Психология профессий: учебное пособие для вузов*. Москва, 2008.

References

1. Mallaeв D.M., Abdurazakova D.M. *Metodika prepodavaniya prav rebenka: uchebnoe posobie dlya stud. vysshih ped. ucheb. zavedenij*. Mahachkala, 2008.
2. Gan N.Yu. *Pedagogicheskij monitoring processa pravovogo vospitaniya starshih doshkol'nikov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2002.
3. Slastenin V.A. *Pedagogika: uchebnoe posobie*. Moskva, 1998.
4. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. Sankt-Peterburg, 2001.
5. Kondrashova L.V. *Nravstvenno-pedagogicheskaya gotovnost' studenta k uchitel'skoj deyatel'nosti*. Kiev, 1987.
6. Zeer `E.F. *Psihologiya professij: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 26.03.15

УДК 378

Muzurova Z.M., assisting teacher, Chechen State Pedagogical Institute (Grozny, Russia), E-mail: grozny-gymn-2@yandex.ru

THE NATURE AND CLASSIFICATION OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES. In the article presents the research conducted on studying the basics of e-learning resources that show their didactic potential in the educational process. The author discusses the core of the problem, the main types of electronic educational resources, which are of textographical, hypertext-related, video- and audio-ESM, ESM Multimedia. In the article the author gives a fairly detailed classification of EOR by different features: according to a type, a functional line, defining the value and place of e-learning resources in the learning process. The work comprises classifications of EOR with regards to the organization of a text in the resource; with regards to the nature of the information provided; according to the form of presentation. The author also gives descriptions of classifications of educational resources, which are based on their objectives, availability of the printed equivalent, the format (nature) basic information, the technology in dissemination and the nature of the interaction with the user.

Key words: **electronic educational resources, classification, learning process.**

З.М. Муцурова, ассистент, ФГБОУ ВПО «Чеченский государственный педагогический институт», г. Грозный, E-mail: grozny-gymn-2@yandex.ru

СУЩНОСТЬ И КЛАССИФИКАЦИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

В статье рассмотрена сущность электронных образовательных ресурсов, показаны их дидактические возможности в организации учебного процесса, основные решаемые задачи, основные типы электронных образовательных ресурсов (ЭОР) – текстографические, гипертекстовые, видео или звуковые ЭОР, Мультимедиа ЭОР. В статье автор приводит достаточно подробную классификацию ЭОР по типу; по функциональному признаку, определяющему значение и место ЭОР в учебном процессе; по организации текста ресурса; по характеру представляемой информации; по форме изложения; по целевому назначению; по наличию печатного эквивалента; по формату (природе) основной информации; по технологии распространения; по характеру взаимодействия с пользователем.

Ключевые слова: **электронные образовательные ресурсы; классификация, учебный процесс.**

В связи с бурно развивающейся в нашей стране информатизацией образования и разработанных в большом количестве электронных ресурсов, появилось немало классификаций их разновидностей, основанных на разных признаках и параметрах. В то же время на сегодняшний момент не существует единой, принятой всеми (или хотя бы большинством) классификации, так как каждый учёный в качестве определяющего выбирает свой собственный критерий. Вместе с тем, классификация по тому или иному признаку позволяет отобрать ресурсы, которые будут наиболее адекватно отвечать всем основным требованиям, в зависимости от целей учебного занятия, вида обучения, формы его организации, системы обучения, методики обучения.

Рассмотрим наиболее полные, на наш взгляд, и максимально информативные, классификации ЭОР. Однако прежде дадим им определение: *ЭОР – это совокупность программных средств, информационных, технических, нормативных и методических материалов, полнотекстовых электронных изданий, включая аудио и видеоматериалы, иллюстративные материалы и каталоги электронных библиотек, размещенные на компьютерных носителях и/или в сети Интернет* [1].

По сложности исполнения ЭОР можно разделить на четыре основных типа (табл. 1):

На основе анализа литературы [2], можно сказать, что основными задачами комплекта ЭОР являются:

– *помощь учителю при подготовке к уроку:* компоновка отдельных этапов урока из отдельных цифровых объектов; подготовка творческих заданий; получение дополнительной и спра-

вочной информации по предмету; разработка контрольных и самостоятельных работ; подготовка поурочных планов, связанных с цифровыми объектами;

– *помощь учителю при проведении урока:* демонстрация подготовленных цифровых объектов через мультимедийный проектор; использование виртуальных лабораторий и интерактивных моделей набора в режиме фронтальных лабораторных работ; возможность проведения компьютерного тестирования учащихся; организация индивидуальной исследовательской и творческой работы учащихся на уроке;

– *помощь учащемуся при подготовке домашних заданий:* повышение интереса у учащихся к предмету за счет новой формы представления материала; автоматизированный самоконтроль учащихся в любое удобное время; большая база объектов для подготовки выступлений, докладов, рефератов, презентаций и т.п.; возможность оперативного получения дополнительной информации энциклопедического характера; развитие творческого потенциала учащихся в предметной виртуальной среде и др..

Выделим основные инновационные характеристики ЭОР:

1. Обеспечение всех компонентов образовательного процесса: получение необходимой информации; разработка практических занятий; контроль учебных достижений учащихся.

2. Интерактивность, которая обеспечивает резкое расширение возможностей самостоятельной учебной работы за счет использования активно-деятельностных форм обучения.

3. Возможность более полноценного обучения вне аудитории, т.е. возможность реализации различных видов учебной деятельности, которые раньше можно было выполнить только в школе или университете.

Таблица 1

Основные типы ЭОР

Простые ЭОР (текстографические)	Гипертекстовые ЭОР	Видео или звуковые ЭОР	Мультимедиа ЭОР
Отличаются от книг в основном формой предъявления текстов и иллюстраций: материал представляется на экране компьютера, а не на бумаге. Данный тип ЭОР легко распечатать, превратив в традиционную форму уч. материала	Существенным отличием данного типа является наличие ссылок на логически связанный текст или фрагменты текста. В ЭОР этого типа термины или иные важные понятия и факты могут являться ссылками, после перехода к которым можно получить информацию	Представляет собой аудио/видео продукт, воспроизводимый на бытовом CD-плеере	Эти электронные продукты реализуют возможность одновременного воспроизведения на экране компьютера текста, рисунков, анимации, видеофрагментов

Подходы к классификации ЭОР

№	Классификация	Содержание
	по типу	компьютерный учебник (учебное пособие, текст лекций); электронный справочник; компьютерный задачник; компьютерный лабораторный практикум (модели, тренажеры); компьютерная тестирующая система.
	по функциональному признаку	<ul style="list-style-type: none"> • <i>программно-методические</i> (учебные планы, программы); • <i>учебно-методические</i> (методические указания, руководства, содержащие материалы по методике преподавания учебной дисциплины, изучения курса, выполнению курсовых и дипломных работ); • <i>обучающие</i> (учебники, учебные пособия, тексты лекций, конспекты лекций); • <i>вспомогательные</i> (компьютерные практикумы, сборники задач и упражнений, хрестоматии, книги для чтения); • <i>компьютерные</i> (тестирующие) системы и базы данных тестов.
	по организации текста ресурса	Подразделяются на моноиздания и сборники. Моноиздание включает одно произведение, а сборник – несколько произведений учебной литературы.
	по характеру представляемой информации	учебный план, учебная программа, методические указания, методические руководства, программы практик, задания для практических занятий, учебник, учебное пособие, конспект лекций, курс лекций, практикум, хрестоматия и др.
	по форме изложения	<i>конвекционные</i> учебные издания, которые реализует информационную функцию обучения; <i>программированные</i> учебные издания, которые по существу и представляют собой в этой классификации электронные издания; учебные издания <i>проблемного типа</i> , которые базируются на теории проблемного обучения и направлено на развитие логического мышления; <i>комбинированные</i> , или универсальные учебные издания, которые содержат отдельные элементы перечисленных моделей.
	по целевому назначению	общее среднее; среднее специальное; высшее (с разделением по уровням – бакалавр, специалист, магистр); специалисты (для дополнительного образования).
	по наличию печатного эквивалента	<ul style="list-style-type: none"> • <i>электронный аналог печатного учебного издания</i> – воспроизводящее соответствующее печатное издание • <i>самостоятельное электронное средство</i> учебного назначения – электронное издание, не имеющее печатных аналогов.
	по формату	• <i>текстовый; графический; звуковой; программный; мультимедийный</i>
	по технологии распространения	<ul style="list-style-type: none"> • <i>локальный ЭОР</i> – электронное издание, предназначенное для локального использования и выпускающееся в виде определенного количества идентичных экземпляров (тиража) на переносимых машиночитаемых носителях; • <i>сетевой ЭОР</i> – электронное издание, доступное потенциально неограниченному кругу пользователей через Интернет или локальную сеть; • <i>ЭОР комбинированного распространения</i> – электронное издание, которое может использоваться как в качестве локального, так и в качестве сетевого.
	по характеру взаимодействия с пользователем.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>детерминированный тип</i> – электронное издание, параметры, содержание и способ взаимодействия с которым определены издателем и не могут быть изменяемы пользователем; • <i>недетерминированный тип</i> – электронное издание, параметры, содержание и способ взаимодействия с которым прямо или косвенно устанавливаются пользователем в соответствии с его интересами и целями

Многие ЭОР представляют собой программные продукты. В силу многообразия ЭОР на практике удобно проводить классификацию по конкретному определяющему признаку, а именно (табл. 2):

Как отмечается в литературе [1; 2 и др.], все представленные выше виды классификации позволяют учесть те или иные характеристики и параметры ЭОР. Но главное, что их объединяет, основой любого дидактического средства является учебный материал определённой предметной области. По этой причине компьютерный курс должен являться не совокупностью разнородных модулей, а цельной многокомпонентной системой, отражающей научные и методические взгляды автора-преподавателя.

В заключение отметим, что современные ЭОР должны: соответствовать содержанию учебника, нормативным актам Министерства образования и науки Российской Федерации; ориентироваться на современные формы обучения, обеспечивать высокую интерактивность и мультимедийность обучения; обеспечивать возможность уровневой дифференциации и индивидуализации обучения, учитывать возрастные особенности учащихся и соответствующие различия в культурном опыте; основываться на достоверных материалах; превышать по объёму соответствующие разделы учебника, не расширяя, при этом, тематические разделы; иметь удобный интерфейс.

Библиографический список

1. *Классификация электронных образовательных ресурсов*. Available at: <http://www.intuit.ru/studies/courses/12103/1165/lecture/19307?page=2>
2. Синаторов С.В. *Электронные образовательные ресурсы: классификация, требования к ним и принципы их разработки*. Available at: wiki.soiro.ru/images/SinatorovITO.do

References

1. *Klassifikaciya `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov*. Available at: <http://www.intuit.ru/studies/courses/12103/1165/lecture/19307?page=2>
2. Sinatorov S.V. *Elektronnye obrazovatel'nye resursy: klassifikaciya, trebovaniya k nim i principy ih razrabotki*. Available at: wiki.soiro.ru/images/SinatorovITO.do

Статья поступила в редакцию 30.03.15

УДК 378

Kurshieva B.M., senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

Miliev I.H., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS OF STUDENTS DURING THEIR LEARNING ACTIVITIES. This article discusses the possibility of developing skills to conduct research work by students. The authors try to find how these skills and abilities may be formed and developed during students' training and other educational activities. The authors, differentiating the concepts of educational activities and research skills, have identified the role of educational activities in the development of research skills, considering its features at different stages of learning. In the work the authors discuss the problem of the role of educational objectives in the development of research skills in the process of study of the course of "Social Studies". It is concluded that the use of educational research tasks in lessons allows organizing the training activities (teaching, research), suggesting the development of the students' ability to analyze, to compare, to apply their theoretical knowledge, build skills algorithmic activity in the solution of educational and research objectives.

Key words: education, skills, research skills, educational research task.

Б.М. Куршиева, ст. преп. каф. теории и методики обучения праву, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

И.Х. Милеев, аспирант Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассматривается возможность развития исследовательских умений в учебной деятельности. Дифференцируя понятия учебная деятельность и исследовательские умения, авторы определили роль учебной деятельности в развитии исследовательских умений с учётом её особенностей на различных ступенях обучения. Рассмотрена роль учебных задач в развитии исследовательских умений в процессе изучения учебного курса «Обществознание». Сделан вывод о том, что использование учебно-исследовательских задач на уроках позволяет организовывать обучение самой деятельности (учебной, научной), предполагающее развитие у обучаемых умения анализировать, сравнивать, применять на практике теоретические знания, формировать навыки алгоритмической деятельности при решении учебно-исследовательских задач.

Ключевые слова: учебная деятельность, умение, исследовательские умения, учебно-исследовательская задача.

Образование в современном обществе ориентировано на развитие личности выпускника, мыслящего самостоятельно, умеющего видеть и творчески решать возникающие проблемы.

Развитие у учащихся умений и навыков проведения исследования, формирование умений самостоятельно ставить и решать исследовательские задачи является одним из приоритетных направлений современного образования. Оно требует изменения подхода к решению самого широкого класса задач, что предполагает изменение мышления обучающего формирование стиля научного мышления при специально организованном обучении.

В последнее время в школах учителя применяют исследовательский принцип как один из методов обучения учащихся исследовательской работе. Следует отметить, что основными подходами к использованию исследовательского принципа в обучении является, по мнению М.В. Кларина, учебный процесс исследовательски-практической ориентации, который строится не только и столько как поиск знаний в «чистом виде», сколько как поиск новых познавательных-прикладных, практических сведений (новых инструментальных знаний о способах деятельности) [1].

Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов под учебной деятельностью понимают один из видов деятельности школьников и студентов, направленный на усвоение ими посредством диалогов и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия. Сущность учебной деятельности состоит в том, что её результатом является изменение самого учащегося, а содержание учебной деятельности заключается в овладении обобщёнными способами действий в сфере научных понятий. Систематическое осуществление учебной деятельности способствует интенсивному развитию у её субъектов теоретического мышления, основными компонентами которого являются содержательные абстракции, обобщения, анализ, планирование и рефлексия [1].

Как подчёркивает М.В. Степанова, образовательный процесс в средней школе должен быть поставлен таким образом, чтобы он «способствовал формированию у детей способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и чётко планировать действия, эффективно сотрудничать в разнообразных по составу и профилю группах, быть открытыми для новых контактов и культурных связей. Это требует широкого внедрения в образовательный процесс альтернативных форм и способов ведения образовательной деятельности» [2].

Учителям в школе следует научить детей использовать свой опыт, знания, умения и качества для решения конкретных проблем, способствовать изменению отношения к пониманию научной картины мира, научить находить путь от научного описания к способности ориентироваться в конкретных явлениях.

В психолого-педагогической литературе необходимость развития исследовательских умений, интеллектуальных способностей и творчества учащихся рассматриваются в работах Л.С. Выготского, Д.Г. Левитеса, А.Н. Леонтьева, И.Я. Лернера, Б.Ф. Ломова, Н.Н. Обозова, Ж. Пиаже, П.И. Пидкасистого, В.А. Сластенина, И.Д. Чечель, В.Д. Шадрикова, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной, А.И. Савенкова, А.П. Тряпицыной и других учёных.

Понятие «умение» достаточно хорошо представлено в психолого-педагогической литературе. Несмотря на многообразие определений, учёные выделяют следующие признаки умений: умение рассматривается, как способность действовать на основе определённых знаний; умение предполагает использование в действиях ранее полученного опыта; в состав умений входят умственные и практические действия; каждому умению соответствует определённая структура личностных качеств и свойств.

Как показывает анализ литературы, развитие у учащихся исследовательских умений и навыков представляет собой последовательное их освоение в движении от простых, элементарных действий к действиям более сложным и комплексным, как подчёркивают исследователи; так, на ступени обучения в начальной школе учащиеся осваивают умения высказывать суждение; выделять главное и второстепенное; определять закономерность; умение сравнивать; умение классифицировать; умение структурировать текст, формулировать вопросы по прочитанному тексту; умение представлять понятие на языке символов (например, рисунка, схемы) и на языке образов, то есть метафоры.

В основной школе у учащихся развивают: умения давать определения понятиям; умение выделить главное в прочитанном, составлять выписки, резюме; умение разделять текст на логические части, составлять простой и сложный план, состав-

лять классификационные и структурные таблицы, схемы; умение представлять информацию о предмете на языке образов, символов, метафор; умения видеть проблемы, осознавать противоречие, задавать проблемные вопросы; умение наблюдать провести мысленный эксперимент.

На профильной ступени обучения в школе у учащихся формируют: умение анализировать проблемные ситуации; умение ставить цель и корректно формулировать задачи, умения выдвигать гипотезы, прогнозировать и предвидеть; умение создавать собственный алгоритм, продуктивной деятельности; умение сознательно использовать научные методы познания, такие как моделирование, реальный и мысленный эксперимент; умение сознательно применять логические приемы мышления, а именно аналогию, сравнение, анализ, синтез; умения делать выводы и умозаключения, представлять результаты работы в удобной для восприятия форме и, наконец, умение осуществлять самоконтроль и давать самооценку деятельности входе и после выполнения работы.

Следует подчеркнуть, что в дидактике средней школы под учебными исследовательскими умениями понимают «умения применять соответствующий прием научного метода в условиях решения учебной проблемы, выполнение учебного исследовательского задания» [3].

Рассматривая исследовательские умения как результат решения учебных исследовательских задач, в ходе которых учащиеся используют известные или осваивают новые методы и приемы исследования, и приходят к самостоятельным выводам, следует отметить, что исследовательская задача характеризуется тем, что её решение должно осуществляться поисковым путем, т.е. через деятельность, направленную на разрешение учебно-познавательной проблемы с использованием исследовательского метода как совокупности приемов организации поисковой деятельности учащихся.

Исследовательские задачи способствуют активизации познавательной деятельности учащихся. Для решения исследовательских задач используют определённые приёмы: выявление известных фактов, обобщение, сопоставление фактов между собой и новыми фактами, сравнение, объяснение новых позиций, установление многообразия явлений и систематизация.

Следует подчеркнуть, что И.А. Зимняя определила следующие виды исследовательской деятельности: познавательная, познавательно-исследовательская, научно-исследовательская [4]. Беря за основу эту классификацию, можно составить иерархию исследовательских задач: познавательные задачи, познавательно-исследовательские задачи, научно-исследовательские задачи. Выполнение исследовательских задач призвано способствовать систематизации и закреплению полученных знаний и умений, при этом надо учесть то, что выделенные задачи характеризуются определенными особенностями, направленными на освоение конкретных действий, выполняемых в ходе их

решения. Например, решение учебно-исследовательских задач направленных на освоение того, что надо делать, способствует овладению определенными способами действий, комплексом умений и навыков, применению полученных знаний в последующей учебной деятельности, овладению технологией исследования, поиску новых неизвестных способов решения путем постановки проблемы, построения и последующей проверки гипотезы, применения соответствующих научных методов. Учебно-исследовательские задачи в целом направлены на получение конкретного результата, на нахождение противоречий между известным и искомым посредством промежуточных операций, через анализ условий происхождения конкретных теоретических знаний, использование координации заученных действий в изменившихся условиях.

Многолетний опыт работы в школе показал, что решение учебно-исследовательских задач на различных этапах учебных занятий позволяет учащимся применять теоретические знания; используя такой алгоритм действий: описание фактов; предъявление проблемы, поставленной данной задачей; ссылка на аргументы или разного рода позиции при разрешении задачи; решение, принятое по представленной проблеме, и объяснение причин вынесения именно такого решения.

При изучении темы «Правонарушения», закрепление материала можно начинать с решения учебно-правовой задачи – ситуации: «Осень. Вы выбираете в лесу грибы. Парочка симпатичных грибочков примостилась прямо на середине муравейника. Предположите, каковы будут ваши действия, с точки зрения нравственности и права? Вот выдержки из рассуждений учащихся при решении этой задачи: «Если учесть экономические интересы, то человек доберётся до грибов и положит их в корзину. Грибов станет больше, но муравейник будет разорён [5]. Человек поступил безнравственно: он причинил вред лесу, природе, ведь один муравейник охраняет 1 гектар леса от насекомых-вредителей. С точки зрения права, наличие вины в противоправности является признаком совершения правонарушения. В данном случае речь идет об экологическом правонарушении – виновном, противоправном деянии, наносящем вред окружающей среде и здоровью человека. Обратившись к Уголовному Кодексу РФ, учащиеся выделили более двадцати статей, направленных на охрану экологического правопорядка в стране. В случае с повреждением муравейника возникает материальная ответственность, определяемая государственным штрафами. Административное законодательство, в свою очередь, предусматривает административное взыскание за уничтожение полезной для леса фауны».

Использование таких задач позволяет организовывать обучение самой деятельности (учебной, научной), предполагающее развитие у обучаемых умения анализировать, сравнивать, применять на практике теоретические знания, формировать навыки алгоритмической деятельности при решении учебно-исследовательских задач.

Библиографический список

1. Кларин М.В. *Инновационные модели обучения зарубежных педагогических поисков*. Москва, 1994.
2. Певцова Е.А. *Теория и методика обучения праву*. Москва, 2003.
3. Шашенкова Е.А. *Исследовательская деятельность в условиях многоуровневого обучения*. Москва, 2005.
4. Зимняя И.А. *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва, 1991.
5. Степанова М.В. *Учебно-исследовательская деятельность школьников в профильном обучении: учебно-методическое пособие для учителей*. Под ред. А.П. Тряпициной. Санкт-Петербург, 2006.

References

1. Klarin M.V. *Innovacionnye modeli obucheniya zarubezhnyh pedagogicheskikh poiskov*. Moskva, 1994.
2. Pevцова E.A. *Teoriya i metodika obucheniya pravu*. Moskva, 2003.
3. Shashenkova E.A. *Issledovatel'skaya deyatel'nost' v usloviyah mnogourovnevnogo obucheniya*. Moskva, 2005.
4. Zimnyaya I.A. *Psichologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole*. Moskva, 1991.
5. Stepanova M.V. *Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' shkol'nikov v profil'nom obuchenii: uchebno-metodicheskoe posobie dlya uchitelej*. Pod red. A.P. Tryapicinoj. Sankt-Peterburg, 2006.

Статья поступила в редакцию 26.03.15

УДК 371

Muradova P.R., assisting teacher, Chechen State Pedagogical Institute (Grozny, Russia), E-mail: grozny-gymn-2@yandex.ru

AUTOMATIZED SYSTEMS OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS: NATURE, STRUCTURE, CONTENTS.

The article based on the study of the scientific literature, publications and study of practical experience in the development and implementation of the automatically-controlled system of management of educational institutions presents the basics and structure of

the most typical automatically-controlled system, including more modern and integrated automatized information systems, such as "School portal", "AWP Director" and "ProCollege". The author describes the structure of "School Portal" System, which is a version for schools with not less than 250 students. The program includes the following functions: the registration of teaching staff and administration; the grades of students; the number of missed lessons; children's meals; monitoring of quality of teaching; a system of control of a school web-site; SMS service; testing system for students; advertisements; internet access control; local network control. The author describes the functions of this and other systems that are most advantageous to schools.

Key words: automatic control systems for educational institutions, automatized information and analytical system of management of an educational institution.

*П.Р. Мурадова, ассистент, ФГБОУ ВПО «Чеченский государственный педагогический институт», г. Грозный,
E-mail: grozny-gymn-2@yandex.ru*

АВТОМАТИЗИРОВАННЫЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ

В статье на основе изучения научной литературы, публикаций и изучения практического опыта разработки и внедрения автоматизированной системы управления образовательными учреждениями (АСУ ОУ) представлены сущность и структура наиболее типовых АСУ ОУ, в том числе более современных и комплексных автоматизированных информационных систем (АИС), автоматизированных информационно-аналитических систем управления образовательным учреждением АИАС на примере АИС «Школьный портал», АИАС «АРМ Директор» (для общеобразовательных учреждений) и АСУ «ProCollege» (для учреждений среднего профессионального образования).

Ключевые слова: автоматизированные системы управления образовательными учреждениями, автоматизированные информационно-аналитические системы управления образовательным учреждением.

История разработки первых систем электронного школьного документооборота в России насчитывает уже более тридцати лет и началась с появлением в школах первых персональных компьютеров. Учителя-энтузиасты, а так же студенты-практиканты стали разрабатывать системы, призванные облегчить труд работников образования, освободить их от рутинной работы по составлению расписания, поурочных планов и еще десятков видов рабочих и отчетных документов и др.. С приходом в школы IBM-совместимых компьютеров, а так же с появлением Российских фирм, специализировавшихся на разработке программного обеспечения, этот процесс стал более управляемым и профессиональным. Однако, на сегодняшний момент в российской образовательной системе не существует единой системы школьного документооборота, не налажен обмен стандартной информацией между школами и районными, городскими управлениями образованием. Но практически в каждом образовательном учреждении существует своя АСУ – или на основе уже готовых программ или на основе комплекса собственных разработок и имеющихся программ.

Прежде всего, дадим определение: АСУ – это система, основанная на использовании современных методов руководства социально-экономическим объектом, применении математических моделей и методов в процессе принятия решений и создании необходимой информационной базы на основе средств вычислительной техники и связи, обеспечивающую достиже-

ние нового качества в повышении эффективности управляемой системы [1].

Автоматизированная система управления образовательного учреждения (далее АСУ ОУ) должна соответствовать задачам, которые для каждого ОУ могут быть индивидуальными, в то же время она должна решать широкий спектр задач, общих для всех образовательных учреждений, например, электронный журнал для учёта успеваемости, учёт школьного питания и прочее. Следует так же отметить, что на современном рынке чаще присутствуют так называемые автоматизированные информационные системы (далее АИС). АИС – более широкая категория и включает в себя собственно АСУ, по классификации Якушиной Е.В., АИС подразделяются на три основные группы: 1) ИКС – Информационно – контентные системы; 2) АСУ – Автоматизированные системы управления; 3) Системы тестирования [1].

Рассмотрим структуру АИС «Школьный портал», бесплатная версия которой предлагается для школ с менее чем 250 учащихся. Она включает:

- движение учащихся – все типы и виды учреждений;
- учёт педагогических кадров и обслуживающего персонала;
- отчётность: обученность, посещаемость и др.;
- учёт школьного питания;
- система управления школьным сайтом;
- мониторинг обученности: электронный школьный журнал, отчетность;

Таблица 1

Структура АИАС «АРМ Директор»

№	Подсистемы	Предназначение
	Делопроизводство	позволяет вести базы данных личных дел сотрудников и учащегося контингента учреждения; формировать адресную и алфавитную книги; в динамическом режиме создавать отчеты любых форм и содержания, готовить документы, необходимые для прохождения процедуры аттестации (лицензирования) учреждения.
	Планирование	позволяет формировать структуру учреждения; рассчитывать базисный учебный план и сетку часов; распределять основную и дополнительную нагрузку преподавателей
	Успеваемость	позволяет вести учет успеваемости учащихся в виде абсолютных, относительных и обобщенных показателей, по срезам знаний
	Здоровье	позволяет осуществлять мониторинг состояния здоровья учащихся и сотрудников учреждения; планировать проведение диспансеризаций, контролировать их результаты
	Приказы	позволяет определять циклограмму издания приказов по учреждению; готовить проекты приказов, издавать и контролировать их исполнение; вести книги учета приказов;
	Тарификация	позволяет проводить тарификацию преподавателей; рассчитывать затраты на оплату труда по категориям работающих, тарифный и надтарифный фонды
	Аналитика	позволяет получать данные, необходимые для мониторинга качества образовательного процесса в учреждении (степень обученности, качество знаний, успеваемость), проведения аттестации и управления переподготовкой кадров

- SMS-сервис;
- система тестирования и конструктор тестов;
- система обмена сообщениями, форум, доска объявлений;
- управление доступом в интернет;
- управление локальной сетью школы [2].

Однако наибольшую популярность в последнее время получили так называемые автоматизированные информационно-аналитические системы управления образовательным учреждением АИАС. Среди наиболее эффективных разработок является АИАС «АРМ Директор», созданная российской фирмой «Аверс» (табл. 1).

Таким образом, АИАС позволяет сформировать в ОУ автоматизированные рабочие места: директора, завуча, секретаря-делопроизводителя, учителя, медицинской сестры. В целом можно отметить, что внедрение АИАС «АРМ Директор» позволяет: сформировать основу информационной инфраструктуры управления образовательным учреждением; освободить администрацию школы от малопродуктивного, рутинного труда по составлению всевозможных отчетных документов; осуществлять планирование учебного процесса; получать достоверные данные, необходимые руководителю для принятия решений по управлению работой учреждения; улучшить организацию переподготовки и аттестации кадров; создать объективную и независимую систему мониторинга качества учебного процесса [3].

Применительно к АСУ для учреждений среднего профессионального образования (СПО), можно сказать, что структура и принципы их функционирования аналогичны рассмотренным. Например, модуль АСУ «ProCollege» обеспечивают все уровни управления развитием ОУ на основе сбора и обработки административной и педагогической информации с использованием различных баз данных:

1. Сопровождение приёмной кампании в соответствии с требованиями законодательства РФ.

2. Автоматический сбор и распределение документации отчетного характера.

3. Учёт и управление кадрами, сбор и хранение актуальных сведений о сотрудниках.

4. Формирование актуального расписания занятий.

5. Планирование и администрирование образовательного процесса, в том числе планирование и своевременный учет учебной нагрузки, мониторинг выполнения учебных планов.

6. Информационное сопровождение деятельности структурных подразделений (учебной части, учебных отделений и др.).

7. Формирование личных дел обучающихся.

8. Хранение статистических данных о результатах обучения; учебных планах [4].

В 2014 году на базе «Южно-Уральского многопрофильного колледжа», где успешно внедрена и функционирует АСУ «ProCollege», разработаны модуль планирования и учёта тарификации преподавателей; модуль формирования сводной ведомости по результатам освоения образовательной программы и печати дипломов об образовании; автоматизировано формирование календарного учебного графика и др. [4].

Таким образом, современная АСУ ОУ должна носить информационно-аналитический характер, обеспечивать информационную поддержку принятия решений по всем направлениям деятельности образовательного учреждения, строиться на принципах комплексности, открытости, масштабируемости, безопасности, надёжности, снижения стоимости эксплуатации. Система может быть использована органами управления образования для обобщения получаемой информации, формирования единых региональных баз данных педагогических кадров и учащегося контингента.

Библиографический список

1. Якушина Е.В. *Информационные системы для школы*. Available at: http://www.gazeta.lbz.ru/vyp/nomer.php?ELEMENT_ID=1330
2. Сидельников А.В. *Возможности образовательных учреждений при переходе на автоматизированные системы управления деятельностью*. Available at: <http://uprsk.edusite.ru/p147aa1.html>
3. Колосов Д.Э. *Российские автоматизированные системы управления образовательным процессом*. Available at: <http://www.iuorao.ru/2010-01-01-91/131-2010-01-01-94>
4. Делягина И.В. *ИКТ в управлении профессиональной образовательной организацией. автоматизированная система управления «PROCOLLEGE»*. Available at: http://www.infostrategy.ru/conf2014/tezis/3_delyagina.pdf

References

1. Yakushina E.V. *Informacionnye sistemy dlya shkoly*. Available at: http://www.gazeta.lbz.ru/vyp/nomer.php?ELEMENT_ID=1330
2. Sidel'nikov A.V. *Vozmozhnosti obrazovatel'nyh uchrezhdenij pri perehode na avtomatizirovannye sistemy upravleniya deyatel'nost'yu*. Available at: <http://uprsk.edusite.ru/p147aa1.html>
3. Kolosov D.E. *Rossijskie avtomatizirovannye sistemy upravleniya obrazovatel'nyh processom*. Available at: <http://www.iuorao.ru/2010-01-01-91/131-2010-01-01-94>
4. Delyagina I.V. *IKT v upravlenii professional'noj obrazovatel'noj organizacii. avtomatizirovannaya sistema upravleniya «PROCOLLEGE»*. Available at: http://www.infostrategy.ru/conf2014/tezis/3_delyagina.pdf

Статья поступила в редакцию 03.03.15

УДК 371

Hataeva R.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Information Technologies and Applied Computer Studies, Chechen State Pedagogical Institute (Grozny, Russia), E-mail: roz1970@mail.ru

THE EVOLUTION OF AUTOMATICALLY-CONTROLLED SYSTEMS IN RUSSIAN UNIVERSITIES. The article describes the history of the development of automated control systems in the universities of Russia since the Soviet period. Analyzing the evolution of systems that conduct automatic control of administration of an educational body in the country's universities from the beginning of the 90s of the 20 century, the author distinguishes three main stages associated with the development of automated control systems of the first generation (ca. 1990-2000), automated control system of the second generation (ca. 2000-2010) and of the third generation (after 2010 and till now). The article shows that currently automatic systems are already converted in IAIS. Integrated automated information system (IAIS) of a university management is a set of organizational, technical, software and information resources, combined into a single system for the purpose of collecting, storing, processing and delivering all the necessary information to perform the functions of educational management.

Key words: management of educational process, automatized control system, integrated automated information system.

Р.С. Хатаева, канд. пед. наук, доц., зав. каф. информационных технологий и прикладной информатики ФГБОУ ВПО «Чеченский государственный педагогический институт», г. Грозный, E-mail: roz1970@mail.ru

ЭВОЛЮЦИЯ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ В ВУЗАХ РОССИИ

В статье рассмотрена история развития автоматизированных систем управления в вузах России, начиная с Советского периода. Анализируя эволюцию АСУ в вузах страны за период, начиная с 90-ых годов XX в., автор выделяет три основных этапа, связанных с разработкой АСУ первого поколения (приблизительно 1990 – 2000 гг.), АСУ второго поколения (приблизительно 2000 – 2010 гг.) и АСУ третьего поколения (после 2010 г и по н. в.). В статье показано, что в настоящий момент АСУ уже преобразованы в интегрированные автоматизированные информационные системы управления вузом, которые представляют собой совокупность организационных, технических, программных и информационных средств, объединённых в единую систему с целью сбора, хранения, обработки и выдачи необходимой информации, предназначенной для выполнения функций управления.

Ключевые слова: управление учебным процессом, автоматизированная система управления, Интегрированная автоматизированная информационная система.

Управление вузом в современных условиях невозможно без комплексной автоматизации его деятельности. В образовательной практике каждый вуз представляет собой сложную организационную систему, состоящую из взаимосвязанной совокупности подсистем (видов деятельности) – управленческой, учебной, научной, экономической, хозяйственной, маркетинговой. Каждая из этих систем должна рассматриваться как отдельный объект управления. Отсутствие своевременной, актуальной и достоверной информации приводит к неэффективным решениям на разных уровнях управления вузом. Оптимизации информационного обеспечения управления деятельностью вуза в настоящее время может способствовать применение современных информационных и коммуникационных технологий, средств обработки данных и других атрибутов информатизации. Информатизация управления вузом позволяет получить мощный информационно-аналитический аппарат, позволяющий оперативно получать разнообразные статистические и аналитические отчёты по любому направлению деятельности вуза и на их основе принимать эффективные управленческие решения. Все сложные комплексы по управлению вузом, основанные на информационных технологиях, образуют обобщённо так называемые автоматизированные системы управления «АСУ ВУЗ», модифицированные в различные усовершенствованные системы типа автоматизированной информационной системы управления (АИСУ), интегрированной автоматизированной информационной системы (ИАИС) и др.

Изначально «АСУ ВУЗ» – комплекс информационных систем управления высшими учебными заведениями, разработанный НИИ Высшей школы СССР. Силами НИИ ВШ СССР в 1970-80-е годы был создан комплекс программ, известный под названием «АСУ ВУЗ». Данный комплекс централизованно внедрялся в крупнейшие вузы страны, имеющие наибольший технический и интеллектуальный потенциал. Более 50 вузов СССР принимали участие в этом проекте. Среди типовых программ проекта «АСУ ВУЗ» можно выделить такие, как: Контингент студентов; Кадры ППС; Сессия; Абитуриент; Текущая успеваемость; Контроль исполнения поручений; Общественно-политическая практика; Посещаемость; Выпускник.

Новый этап развития «АСУ ВУЗ» начался в 1990-е годы, когда основной платформой для разработок стала IBM PC. [1]

Далее историю развития «АСУ ВУЗ» на основе информационных технологий, Интернет-технологий можно проследить на примере модификации этой системы в одном из старейших вузов страны – Санкт-Петербургского Государственного университета морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова (СПБ-ГУМРФ, http://gumrf.ru/index.php?q=struct_obvuz_us_ui_asuvuz.html).

В 1990 году было положено начало широкой информатизации ВУЗа и создана АСУ вузов **первого поколения** для решения следующих основных задач: учёт административно-управленческого, профессорско-преподавательского, учебно-вспомогательного и обслуживающего персонала, научно-методической деятельности сотрудников; ведение штатного расписания и контроль сроков избрания на должности; формирование приказов по студенческому контингенту; учёт студенческого контингента; учёт успеваемости студентов; начисление стипендии и связь с банком для её перечисления на карточки; автоматическое формирование и ведение документации, необходимой для организации учебного процесса (учебные и оперативные планы, ведомости аттестации и др.); комплексный мониторинг деятельности ВУЗа на основе гибкой запросной системы; ведение каталога учебно-методической литературы.

В 2005 году была разработана АСУ вузов **второго поколения**. В дополнение к уже существующим задачам, стоящим перед автоматизацией процессов ВУЗа добавились следующие: автоматизация работы приёмной комиссии; ведение договоров, платежей, сводной отчётности по студентам, обучающимся на местах с полной оплатой обучения; связь с банком для проведения финансовых операций по заключённым договорам и соглашениям; ведение и учёт данных о подразделениях и сотрудниках; управление финансовыми средствами ВУЗа; управление хозяйственной деятельностью; учёт почасовой, внебюджетной нагрузки преподавателей; ведение различной деловой документации (отчеты в налоговую инспекцию, письма и т.д.); формирование и учёт сводной, отчетной документации по данным АСУ ВУЗ.

Начиная с 2012 г. идёт разработка и поэтапное внедрение АИС СПбГУМРФ (**третье поколение АСУ вуз**). АИС СПбГУМРФ создана на основе современных технологий организации распределенных порталных систем управления с использованием современным механизмов защиты информации, соответствующих требованиям законодательства.

ИАИС СПбГУМРФ третьего поколения решает задачи систем первых двух поколений с возможностью расширения и развития существующих технологий автоматизации процессов ВУЗа, в направлении организации учебного процесса в рамках ФГОС нового поколения, научной, коммерческой деятельности в рамках инновационных процессов [2].

В результате, в настоящий момент АСУ уже преобразованы в ИАИС. **Интегрированная автоматизированная информационная система управления вузом** – это совокупность организационных, технических, программных и информационных средств, объединённых в единую систему с целью сбора, хранения, обработки и выдачи необходимой информации, предназначенной для выполнения функций управления учебным процессом.

ИАИС образовательного учреждения должна обеспечивать информационную поддержку управления учебным процессом и качеством образования с использованием современных информационных технологий. ИАИС образовательного учреждения базируется на основе internet/intranet технологий и баз данных (БД). ИАИС имеет возможность функционального развития и независима от роста объема обрабатываемой информации и количества одновременно работающих пользователей. Система должна иметь возможность обеспечивать высокую надежность и устойчивость к сбоям, непротиворечивость и полноту хранимой информации, её целостность. ИАИС образовательного учреждения должна состоять из взаимосвязанных подсистем или модулей, каждый из которых отвечает за отдельный информационный процесс в учебном заведении. В каждом учебном заведении деление происходит по-своему в зависимости от внутренней специфики. Все модули объединяются в единую систему управления вузом [3]

Тем самым, анализируя эволюцию АСУ в вузах страны за период, начиная с 90-ых годов XX в., можно сказать, что она выглядела следующим образом:

1990- 2000 гг.– этап разработки и внедрения АСУ вуз первого поколения на базе ЭВМ и современных информационных технологий;

2000 – 2010 гг. – этап разработки и внедрения АСУ вуз второго поколения за счёт расширения объектов управления в вузе, спектра выполняемых задач, объединения в единую систему разрозненных компонентов и систем управления;

После 2010 г. и по н. в. – этап разработки и внедрения АСУ вуз третьего поколения (по типу ИАИС и др.) за счёт использования современных платформ, на базе которых возможна интеграция в единую систему всех элементов, существенная доработка системы в контексте новых требований МИНОБРА, реализации ФГОС ВПО нового поколения, внедрения в вузы рейтинговой системы оценки знаний студентов.

Тем самым эффективное информационное взаимодействие при управлении вузом является одним из ведущих факторов повышения эффективности управления. В современных условиях вуз не имеет права игнорировать новые информационные технологии, так как это влечёт за собой снижение конкурентоспособности.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что современные ИАИС – это сложнейшие устройства, разработка и внедрение которых должна осуществляться профессионалами высочайшего уровня.

В структуре современных ИАИС вуза можно выделить ряд подсистем как автономных, так и интегрированных в общую автоматизированную систему управления вузом. В этом ряду имеются следующие подсистемы:

- подсистемы типа «электронный деканат»;
- подсистема диспетчерского управления учебным процессом, включая функции разработки расписаний учебных занятий;
- подсистема управления методическим обеспечением и базой учебных материалов (репозиторием), предназначенная для сопровождения учебно-методической документации и электронных учебных материалов;
- подсистема управления научно-исследовательским сектором (отделом или вузовским НИИ);
- подсистема делопроизводства, поддерживающая работу канцелярии, архива, экспедиции и т.п.;
- подсистема «Кадры»;
- бухгалтерская и планово-экономическая подсистемы;
- библиотечная информационная система, служащая для учёта библиотечных фондов, поиска пользователями литературных источников, оформления и удовлетворения запросов;

- подсистема управления дистанционным обучением, входящая в программное обеспечение образовательных порталов;
- подсистема поддержки инженерных служб вуза и ряд других.

В 2000 г. была разработана Концепция создания интегрированной автоматизированной информационной системы Минобразования России [4], согласно которой ключевыми принципами функционирования ИАИС являются: (Таблица 1)

Основными условиями успешной реализации и дальнейшего эксплуатации ИАИС, по мнению В.В. Быковского [4] являются: отражение в проекте системы возможности её адекватного реагирования на часто изменяющиеся условия внешней среды вуза; поддержки полноты и достоверности собираемой и хранимой информации; своевременности предоставления и ввода информации в систему; поддержки функционального развития системы, заданных показателей её производительности, и ряда других требований.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что информатизация управления вузом состоит из трёх основных компонентов:

- 1) создания программно-технического и организационного обеспечения;
- 2) создания информационной среды (объединение всех программно-технических элементов в единую информационную систему на базе корпоративной сети образовательного учреждения с использованием информационно-коммуникационных технологий, а также формирование единого информационного банка данных);
- 3) формирование готовности персонала вуза к использованию в профессиональной деятельности информационно-коммуникационных технологий [5].

Тем самым можно сделать вывод о том, что создать эффективную АСУ в вузе уже недостаточно, необходимо обучение персонала и, в особенности, организаторов образовательного процесса. В этой связи особенно актуальна разработка методологических аспектов организации системы повышения квалификации для этой категории менеджеров современного вуза.

Таблица 1

Принципы функционирования ИАИС

№	Принцип	Его содержание
	Открытость	совместимость со всеми современными стандартами, поддержка Internet/Intranet технологий, а также возможность наращивания функциональности за счет взаимодействия с программным обеспечением независимых поставщиков, а при необходимости и с собственными работками пользователей
	Интегрируемость	система должна интегрировать в единой распределенной информационной среде задачи управления всеми аспектами деятельности Вуза, Министерства, отрасли
	Масштабируемость	ключевое требование с точки зрения экономии вложений, гарантирующее, что не придется перестраивать систему по мере роста объема обрабатываемой информации и количества одновременно работающих пользователей
	Переносимость	способность работать на различных аппаратных платформах, операционных системах, серверах баз данных;
	Адаптируемость	возможность легкой настройки на нужды конкретной организации
	Расширяемость	возможность наращивания функциональных возможностей системы, не выходя за рамки принятой изначально концепции развития и технологической базы, в соответствии со специфическими потребностями пользователей
	Локализация	поддержка национальных требований и стандартов в области бухучета, финансового контроля, документооборота, организации процесса обучения, особенностей Российской системы образования

Библиографический список

1. *Википедия: АСУ ВУЗ*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%C0%D1%D3_%C2%D3%C7
2. Костин Я. В. *Сравнительный анализ существующих систем управления высшим учебным заведением*. Available at: <http://www.pandia.ru/text/78/569/44523.php>
3. *Концепция создания интегрированной автоматизированной информационной системы Минобразования России*. Москва, 2000.
4. Быковский В.В. Информационно-аналитическая система университета. *Высшее образование в России*. 2010; 7: 125-131.
5. Ярмаркин Д.С. *Информатизация управления деятельностью регионального вуза РФ: социолого-управленческий аспект*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Москва, 2006.

References

1. *Vikipediya: ASU VUZ*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%C0%D1%D3_%C2%D3%C7

2. Kostin Ya. V. *Sravnitel'nyy analiz suschestvuyuschih sistem upravleniya vysshim uchebnym zavedeniem*. Available at: <http://www.pandia.ru/text/78/569/44523.php>
3. *Koncepciya sozdaniya integrirovannoy avtomatizirovannoy informacionnoy sistemy Minobrazovaniya Rossii*. Moskva, 2000.
4. Bykovskij V.V. *Informacionno-analiticheskaya sistema universiteta. Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2010; 7: 125-131.
5. Yarmarkin D.S. *Informatizaciya upravleniya deyatelnost'yu regional'nogo vuza RF: sociologo-upravlencheskij aspekt*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskikh nauk. Moskva, 2006.

Статья поступила в редакцию 27.03.15

УДК 378

Shumakova N.Yu., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Rostov Branch of Russian Customs Academy (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: shumakova1105@mail.ru

Trufanova S.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Rostov Institute of Physical Culture and Sports (Branch of Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism), E-mail: svetik-325@mail.ru

Belousova V.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Rostov Institute of Physical Culture and Sports (Branch of Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism), E-mail: shumakova1105@mail.ru

THE TECHNOLOGY OF INTERACTION BETWEEN THE TEACHER AND STUDENTS AT LESSONS OF PHYSICAL TRAINING AS A MEANS OF IMPLEMENTING COMPETENT APPROACH TO TEACHING. In the process of physical training, to ensure its educational and health-related effect the researchers study the desired optimal measure of a teacher's influence. The article describes the three main types of interaction between teachers and students when the teacher plays a crucial role in the selection of content, preparing lessons; when a leading role in the pedagogical process at the lessons of physical culture play students; when there is active participation in the educational process of physical education and the teacher and students. The authors concluded that only with the active participation of students in interaction in the classroom possible the practical implementation of the competence approach in education is possible. This approach is aimed at developing students' competencies associated with the formation of installation on a healthy lifestyle, physical self-development throughout life.

Key words: students; teacher; technology of interaction between teacher and students; physical education.

Н.Ю. Шумакова, д-р пед. наук, проф., Ростовский филиал Российской таможенной академии, г. Ростов-на-Дону, E-mail: shumakova1105@mail.ru

С.Н. Труфанова, канд. пед. наук, доц., Ростовский институт физической культуры и спорта (филиал) Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма», E-mail: svetik-325@mail.ru

О.В. Белоусова, канд. пед. наук, доц., Ростовский институт физической культуры и спорта (филиал) Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма», E-mail: shumakova1105@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ

В статье приводятся три основных типа взаимодействия между преподавателями и студентами: когда преподаватель играет решающую роль в отборе содержания, построения занятий; когда ведущую роль в педагогическом процессе на занятиях физической культурой играют студенты; когда происходит активное участие в учебно-познавательном процессе физического воспитания и преподавателя и студентов. Авторы делают выводы, что только при активном участии студентов во взаимодействии на занятиях возможна практическая реализация компетентного подхода в образовании, направленного на формирование у студентов компетенций, связанных с формированием установки на здоровый образ жизни, физическое самосовершенствование на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: студенты; преподаватель; технология взаимодействия преподавателя и студентов; физическая культура.

На протяжении последних десятилетий отмечена тревожная тенденция ухудшения физической подготовки студентов, что негативно сказывается на их здоровье. Это связано не только с изменениями, произошедшими в экономике, экологии, в условиях труда, который всё в большей степени стал автоматизированным, в общих условиях жизнедеятельности населения, предпочитающего нередко проводить досуг в виртуальном пространстве, нежели в условиях физической активности, но также с недооценкой в обществе роли физической культуры в гармоничном развитии личности.

В этой связи система высшего профессионального образования должна быть направлена на то, чтобы в последующие годы студенты, окончившие вуз, продолжали постоянно самосовершенствоваться, в том числе, в физическом плане. При этом важным средством на пути к самосовершенствованию является сформированная в студенческие годы потребность в регулярных занятиях физической культурой и спортом.

Тем самым занятия по физической культуре должны выполнять существенную роль в профессиональном становлении будущих специалистов, не зависимо от их профиля. С переходом на ФГОС ВПО нового поколения и реализацией компетентного подхода, возрастает роль интерактивных технологий в процессе

организации занятий и, соответственно, изменяются требования к характеру взаимодействия преподавателя студентов.

Проведённые исследования дают основания для следующих выводов:

- жёсткая регламентация содержания занятий по физическому воспитанию, не учитывающая интересов и потребностей студентов, их индивидуальных особенностей снижает мотивацию к занятиям физическими упражнениями;

- рационально организованный процесс теоретической и методической подготовки является фактором, побуждающим студентов к занятиям физическими упражнениями, и даёт возможность обучить их методике планирования физической нагрузки и контролю её эффективности в системе самостоятельных занятий, что особенно важно студентам, для которых эта форма занятий является наиболее предпочтительной;

- в системе физического воспитания студентов необходимо больше внимания уделять проблемам профессионально-прикладной физической подготовке и формированию у студентов знаний о её роли и значении, как для подготовки к будущей профессиональной деятельности, повышению профессиональной работоспособности, так и для профилактики профессиональных заболеваний [1].

В процессе занятий физической культурой, в обеспечении её воспитательного и оздоровительного эффекта нужна оптимальная мера педагогических воздействий. Педагог практически всегда оказывает воздействия на студентов через призму качеств личности, которыми он обладает. Прежде всего, педагог должен обладать важными профессиональными качествами, позволяющими генерировать плодотворные педагогические идеи и обеспечивающими положительные педагогические результаты. Среди этих качеств можно выделить высокий уровень профессионально-этической, коммуникативной, рефлексивной культуры; способность к формированию и развитию личностных качеств.

Под технологией организации педагогического взаимодействия преподавателя и студентов на занятиях физической культурой понимается организованный процесс двусторонней активности, передачи (преподаватель) и приобретения (студент) знаний, умений и навыков, формирования личностных качеств будущего специалиста путем использования набора педагогических методов и приемов, способствующих физической подготовке студентов, развитию интереса к физической культуре и ведению здорового образа жизни [2].

Адекватность и приоритет педагогического взаимодействия в вузе определяют такие факторы, как соответствие новым задачам воспитания и образования, современным тенденциям развития общества, а также доминированием партнерства в ходе диалогического взаимодействия. С точки зрения деятельности и тех ролей, которые преподаватель и студент играют, на современном этапе вузовского образования заслуживают внимания такие формы взаимодействия, как персонализированное посредничество, тьюторство, консультирование [3]. Результат физического и социальнопсихологического развития студента в значительной степени обусловлен полисубъектным взаимодействием и студентов, выявлением их индивидуально-типологических особенностей и созданием условий для самореализации. Исходя из этого, учёными [3] выделены три основных способа педагогического взаимодействия преподавателя и студентов на занятиях физической культурой, а также условия прямой и обратной связи между ними (табл. 1).

В качестве примера оптимального взаимодействия, когда преподаватели отталкиваются от интересов студентов, можно привести пример кафедры физической культуры РЭУ им. Г.В. Плеханова [4]. На занятиях они активно вводят элементы фитнеса и атлетической гимнастики, которые вызывают интерес со стороны студентов, являются многофункциональными видами оздоровительной физической культуры, решающими оздоровительные, воспитательные и образовательные задачи физического воспитания, а также формирующими потребность к дополнительным занятиям в свободное время. При этом на занятиях формируется положительная атмосфера (музыкальное сопровождение, индивидуализация, интересные и доступные упражнения); используются информативные моменты, в рамках которых расширяются знания о правильном питании и упражнениях для укрепления определенных мышечных групп и их выполнений в домашних условиях; происходит приобщение к соревновательным формам фитнеса (фитнес аэробика, кроссфит, силовое троеборье, армреслинг); формируются основы оздоровления (виды фитнес тренировок, гидратация на занятии, анализ двигательной активности в течение дня, влияние занятий на сердечно-сосудистую и дыхательную системы, снижение жирового и увеличение мышечного компонента тела). Атлетическая гимнастика сочетает силовую тренировку с разносторонней физической подготовкой, гармоническим развитием и укреплением здоровья в целом, генерирует функциональное развитие юношей и девушек.

Как отмечает Стрельникова [5], преподаватель должен следовать определенным принципам психолого-педагогического воздействия, среди которых главными являются:

- гуманистическая направленность (реальное обеспечение развития положительных сторон личности обучающегося);
- творчество (умение создавать и реализовывать новые подходы к определению содержания и форм своей педагогической деятельности);
- опережающий характер педагогической деятельности, ее направленность на достижение поставленной цели;
- равенство в общении и партнерство с обучающимися в совместной деятельности;
- психотерапевтический характер взаимодействия.

Таким образом, взаимодействие преподавателя и студента

Таблица 1

Способы педагогического взаимодействия преподавателя и студентов на занятиях физической культурой

«Преподаватель → Студент»	«Преподаватель ← Студент»	«Преподаватель ↔ Студент»
инициатива в учебно-воспитательном процессе на занятиях физической культурой полностью принадлежит преподавателю – он планирует, организует, контролирует деятельность студентов, которые только реагируют на его действия. При таком подходе функция преподавателя сводится только к постановке задач и контролю их реализации	ведущую роль в педагогическом процессе на занятиях физической культурой играют студенты. Преподаватель ставит перед ними задачу и предоставляет им возможность самим найти способы её решения. В данном случае максимальную активность проявляют студенты, а преподаватель играет роль консультанта на основе индивидуального подхода к каждому из них	активное участие в учебно-познавательном процессе физического воспитания и преподавателя и студента

Педагогическое взаимодействие технологично и осуществляется преподавателем поэтапно: моделирование предстоящего процесса, вступление в контакт со студентами, непосредственное общение, анализ результатов взаимодействия. От знания этапов педагогического взаимодействия, его особенностей, психолого-педагогических, методических, специально-научных и управленческих знаний, а также от владения техникой и технологией осуществления процесса педагогического взаимодействия зависит результативность процесса физического воспитания.

Библиографический список

1. Пурахина О.В. Роль преподавателя физической культуры в формировании потребности в здоровом образе жизни. *Социосфера*. 2011; 8: 307.
2. Кузнецова С.В. *Формирование способности к личностно-ориентированному педагогическому взаимодействию у студентов факультета физической культуры*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Тюмень, 2004.
3. Дылкина Т.В. Педагогические условия организации субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студентов в процессе занятий физической культурой. *Мир науки, культуры, образования*. 2009; 4: 132 – 134.
4. Кондраков Г.Б., Шутова Т.Н. *Формирование физической культуры студентов на основе фитнеса и атлетической гимнастики*. Available at: sdo.rea.ru/cde/conference/16/file.php?fileid=5
5. Стрельникова М.П., Попов А.С., Янишевская М.Ю. Психолого-педагогические аспекты деятельности преподавателя физической культуры. *Преподаватель высшей школы: сборник научных статей*. Воронеж, 2014.: 199 – 204.

6. Быков Н.Н., Труфанова С.Н., Шумакова Н.Н. Современные тенденции подготовки кадров в области физической культуры и спорта. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 4: (47).

References

1. Purahina O.V. Rol' prepodavatelya fizicheskoy kul'tury v formirovanii potrebnosti v zdorovom obraze zhizni. *Sociosfera*. 2011; 8: 307.
2. Kuznecova S.V. *Formirovanie sposobnosti k lichnostno-orientirovannomu pedagogicheskomu vzaimodejstviyu u studentov fakul'teta fizicheskoy kul'tury*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tyumen', 2004.
3. Dylkina T.V. Pedagogicheskie usloviya organizacii sub`ekt-sub`ektnogo vzaimodejstviya prepodavatelya i studentov v processe zanyatij fizicheskoy kul'turoj. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2009; 4: 132 – 134.
4. Kondrakov G.B., Shutova T.N. *Formirovanie fizicheskoy kul'tury studentov na osnove fitnesa i atleticheskoy gimnastiki*. Available at: sdo.rea.ru/cde/conference/16/file.php?filed=5
5. Strel'nikova M.P., Popov A.S., Yanishevskaya M.Yu. Psihologo-pedagogicheskie aspekty deyatelnosti prepodavatelya fizicheskoy kul'tury. *Prepodavatel' vysshej shkoly: sbornik nauchnyh statej*. Voronezh, 2014.: 199 – 204.
6. Bykov N.N., Trufanova S.N., Shumakova N.N. Sovremennye tendencii podgotovki kadrov v oblasti fizicheskoy kul'tury i sporta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 4: (47).

Статья поступила в редакцию 30.03.15

УДК – 78.089.8

Tarnovskaya T.K., postgraduate, St. Petersburg State Institute of Culture and Arts (St. Petersburg, Russia),
E-mail: tarn72@mail.ru

THE RUSSIAN AUTHOR'S PIANO ALBUM FOR CHILDREN (FROM TCHAIKOVSKY TO PROKOFIEV). In the article the author analyzes the destiny of some children's piano collections composed by certain authors. The researcher studies them through a prism of pedagogical expediency. The author notes that once popular children's albums that were included into teaching repertoire at schools have been unfairly forgotten. Enrichment, expansion of traditional composition methods and means of expressiveness find reflection and in children's piano music, which becomes a rarer object of attention of modern researchers. In this regard, the author focuses her attention at features of stylistics of such composers as Bach, Schumann, Shostakovich, Tchaikovsky, etc., who created "a microcosm" and opened for children a way to the boundless world of music. The viewed cycles are presented as a valuable educational guiding material, which may be addressed to students of Art Schools for children as well as to a wide range of intelligent music lovers.

Key words: children's piano album, music for children, musical pedagogy, composers-teachers.

T.K. Тарновская, соискатель СПбГУКИ, г. Санкт-Петербург, E-mail: tarn72@mail.ru

РУССКИЙ АВТОРСКИЙ ФОРТЕПИАННЫЙ АЛЬБОМ ДЛЯ ДЕТЕЙ (ОТ ЧАЙКОВСКОГО К ПРОКОФЬЕВУ)

В статье проведён анализ некоторых детских авторских фортепианных сборников сквозь призму педагогической целесообразности. Автор рассматривает как популярные детские альбомы, прочно вошедшие в педагогический репертуар, так и незаслуженно забытые циклы. Обогащение, расширение традиционных композиционных приемов и средств выразительности находят отражение и в детской фортепианной музыке, которая куда реже становится объектом внимания исследователей. В связи с этим, автор акцентирует внимание на особенностях стилистики представленных композиторов, которые создавали свой «микрокосмос» и открывали ребенку путь в безбрежный мир музыки. Данные циклы рассматриваются как художественно ценный инструктивный материал, адресованный как учащимся ДШИ, так и широкому кругу интеллигентных любителей музыки.

Ключевые слова: детский фортепианный альбом, музыка для детей, музыкальная педагогика, композиторы-педагоги.

Инструктивный материал для юных пианистов многими десятилетиями пополнялся разными авторскими собраниями. Важнейшая цель композиторов – содействовать обогащению детской музыкальной литературы. Но рядом вырисовывалась и другая задача: приобщение к миру музыки через призму собственного творчества, своих эстетических критериев. Создавая «микрокосмос» для юных исполнителей и слушателей, композиторы постепенно и естественно вводили музыкантов в свой «макркосмос» – в большую и «взрослую» музыку.

Очень часто создание пьес для детей диктовали житейские причины: у композиторов подрастали собственные дети. И.С. Бах пишет инструктивные пьесы как для своих сыновей, так и для Анны Магдалены, оказавшейся «не только заботливой хозяйкой, с любовью принявшей осиротевших детей, но и музыкантшей, сонмавшей творчество мужа» [1, с. 78-79]. Как известно, сохранились две «Клавирные книжки для Анны Магдалены Бах». Семилетняя дочь Шумана была первым «адресатом» «Альбома для юношества». Подрастают сыновья у Прокофьева – создается «Детская музыка». Растет дочь у Шостаковича – пишется «Детская тетрадь». Все это естественные «музыкальные приношения» музыкантов. Однако можно назвать немало выдающихся композиторов, в сферу основных интересов которых не входила детская педагогика, но, тем не

менее, создавших замечательные образцы музыки, предназначенной для детского исполнения.

За более чем вековой период отечественными композиторами был создан значительный корпус яркой музыки для детей. Масштабы исследования, к сожалению, не позволяют подвергнуть детальному анализу обширный и многогранный материал. Тем не менее, в данной статье в сжатом виде представлена магистральная линия развития детской отечественной музыки. Художественную ценность и методологическую основу отечественного детского фортепианного репертуара автор данной работы попытается рассмотреть сквозь призму детских альбомов и сборников разных лет, которые признаны высокими образцами и для воспитания слушателя и для обучения юных музыкантов.

В детской фортепианной литературе трудно назвать сочинение более популярное, чем «Детский альбом» П.И. Чайковского. Важнейшее качество цикла, делающее его понятным и близким детям, – мелодический язык. «Сладкая греза» – как бы «маленький каталог» романсовых интонаций, «Вальс» – вальсовых... Каждая пьеса концентрирует в себе некую типичную предельно узнаваемую образность, имеет отчетливую структуру. Такова двухчастная репризная форма («Старинная французская песенка»), или – образцовые маленькие вариации («Камаринская»).

Изучение композиции цикла, его тонально-тематических связей позволяет обнаружить параллельно развивающиеся два «сюжета»: мир реальный, и мир воображаемый. В качестве подтекста здесь можно усмотреть проекцию всего жизненного пути человека: рождение, детство, игры – «домашние» пьесы, далее – «путешествия», сначала по России («Русская песня», «Мужик на гармонике играет», «Камаринская»), затем по Европе («Итальянская», «Старинная французская», «Немецкая», «Неаполитанская» песенки). После странствий своеобразное возвращение домой – «Нянина сказка», ночной кошмар «Бабы-Яги» сменяется «Сладкой грезой». Душевный покой приходит в «Песне жаворонка», затем – «В церкви» (основанной на подлинной церковной теме покаянного псалма) и «Шарманщик поет» (такова последовательность в автографе композитора) – как возвращение на круги своя, цикличность жизненного бытия.

Создавая цикл, Чайковский учёл особенности детских рук. «Во всем сборнике нет, например, ни одной октавы или аккорда, расположенного шире, чем в пределах септими. Ни в одной пьесе мы не найдем одновременного сочетания крайних регистров клавиатуры, требующих широкого расстояния между руками. Нижний регистр (контр- и субконтроктавы) вообще не используется, а звуки в самых высоких октавах встречаются только в пьесе «Песня жаворонка». [2, с. 48]

Фортепианная музыка Чайковского – целый мир, воплощённый в звуках. Его фортепиано передает и человеческий голос, и инструменты симфонического оркестра, и звуки природы... Композитор отнюдь не только опирался на традицию, но и прокладывал новые пути в области фортепианного искусства, создал собственный, не похожий на другие, «образ фортепиано» (термин Л.Е. Гаккеля).

Ценным конструктивным материалом служат сборники пьес известного русского композитора А.К. Лядова, в трех тетрадях, составленные Т.А. Зайцевой. Заметим, сборники собирал не композитор. Коллекция пьес рассредоточена по степени возрастания трудности – от простого к сложному. Трехручный ансамбль Жига и «Шествие» из Парафраз на неизменную тему с предельно простой партией ученика, и богато гармонизованной партией педагога поможет развить чувство ритма, звуковое воображение, познакомит ученика уже на первом занятии с разнообразными красками рояля. Это в особенности относится к «Шествию» – яркой сказочной картинке, в которой композитор подразумевает имитацию оркестрового звучания. Для маленького исполнителя, делающего первые шаги в мир музыки, эти пьесы станут эффектными концертными номерами, наполненными энергией, мощью, богатством красок. Здесь же благополучно решаются и проблемы пунктирного ритма, полиритмии.

Значимыми пьесами для развития навыков полифонического исполнения являются каноны. Миниатюрные ювелирно отточенные сочинения помогут развить полифоническое мышление, станут первой ступенькой на пути к освоению более сложной полифонической музыки.

Благодаря Т.А. Зайцевой, составительнице сборников «Легких пьес» А.К. Лядова, некоторые пьесы, ранее практически забытые, увидели свет и стали интересны педагогам и исполнителям. Таковыми являются «Хор или Скерцо», ансамблевый номер «Шутка», Прелюдия фа – мажор, «рукопись которой находится в архиве Института русской литературы РАН (Пушкинский дом). Миниатюра эта, датированная 1897 годом, явилась, по-видимому, первоначальным вариантом Прелюдии, соч. 46, №3, опубликованной двумя годами позже». [3, с. 1]

В изящной юмористической «Шутке» обнаруживается богатый материал для ансамблевого музицирования учениками одного уровня подготовки. А пьеса «На лужайке» соч. 23. может быть использована в программе ученика как сочинение крупной формы, поскольку написана в форме сонатного аллегро. Для создания оркестрового звучания, красочности здесь незаменима роль обеих педалей.

Не менее интересно представляется музыкальное наследие А.Т. Гречанинова, адресованное юным музыкантам. «Детский альбом» ор. 98 Гречанинова продолжает традицию аналогичных альбомов Шумана и Чайковского. Лаконичные миниатюры воплощают калейдоскоп детских фантазий, переживаний. В этом альбоме есть и жанровые пьески («Мазурка», «Танец», «Марш», «Вальс», «Кольбельная»), и зарисовки природы («На лужайке»), и зарисовки разных эмоциональных состояний («В разлуке», «Недовольство», «Скучный рассказ», «Необычное происшествие»).

В сборник фортепианных пьес «Пастели» Гречанинова по аналогии с альбомом Чайковского «Времена года» живописует картины природы. В отдельных пьесах встречаются колористические приемы письма, напоминающие звукопись Дебюсси («Осенняя песенка»).

Соратником А. Гречанинова выступил С. Майкапар.

Филигранные яркие картинки – «Бирюльки» С. Майкапара родственны изящным «Бирюлькам» Лядова. Вероятно, отсюда их светлая, слегка застенчивая лирика, с её прозрачностью, «ювелирной» отточенностью деталей. Композитор как будто переносит лядовскую склонность к тонкому юмору, изяществу в детскую музыку. Все его пьесы имеют названия, за которыми возникает в воображении хоровод образов. Красочности, художественному воплощению замысла во многих пьесах способствует применение педали. Майкапар едва ли не первым из авторов детской фортепианной музыки смело и широко использует правую педаль не только в колористической функции («Пастушок», «Свирель»), но и фактурной («Итальянская серенада»).

Несомненно, обращение композитора к Новеллетте происходит под влиянием романтической музыки Р. Шумана. При этом Майкапар вводит ребенка в романтический мир музыкального повествования с первых лет обучения, в то время как шумановские новеллеты рассчитаны на исполнение более зрелым музыкантом.

Заметим: Майкапар одним из первых отечественных композиторов детской музыки пишет произведения в тональностях с большим количеством знаков («Детская песенка» (cis moll), «Легенда» (E-dur), «Прелюд и фугетта» (cis-moll), «Эхо в горах» (H-dur), «Гавот» (gis-moll), «Весною» (As-dur), «Семимильные сапоги» (f-moll), «На катке» (Des-dur), «Облака плывут» (b-moll).

Самуил Моисеевич Майкапар создал не только разнообразный и богатый репертуар для детей, по праву считающийся классическим в педагогике, но и солидный корпус научных трудов, статьи, книги, лекции для детей и педагогов: «Музыкальный слух. Его значение, природа, особенности и метод правильного развития», «Музыкальное исполнительство и педагогика», «Годы учения», «Значение творчества Бетховена для нашей современности» и другие.

Вдохновенным мастером, рисующим пасторальные картины, обаятельные лирические образы природы, предстает Р.М. Глиэр. Примечательно использование здесь колористических возможностей мажоро-минорной системы – хроматизмов, неприготовленных задержаний, красочных сопоставлений аккордов, отсылающих с раннего возраста к романтической стилистике. Фортепианные миниатюры Глиэра в большинстве своем основаны на широком мелодическом распевании, которые помогают учащимся в совершенствовании навыков исполнения кантилены. Изучение таких пьес, как «Романс», «Мелодия», «Народная песня» служит важной ступенькой к исполнению в будущем более сложных кантиленных сочинений. Фольклорное начало, бережное отношение к традициям народного творчества прослеживается в сочинениях «Народная мелодия», «В полях», «Кольбельная» и других. Музыкальное наследие для юных пианистов Р. Глиэра по праву занимает достойное место в педагогическом репертуаре и пользуется огромной любовью среди учащихся и педагогов.

Традиции учителя продолжил С. Прокофьев, не случайно обратившийся к детской музыке. Его «Детская музыка» сродни «Детскому альбому» П.И. Чайковского. И там, и здесь – повествование о событиях одного дня из жизни ребенка.

Полвека отделяет «Детский альбом» Чайковского от «Детской музыки» Прокофьева. Но как изменился музыкальный язык, на котором разговаривают сверстники XIX и XX веков! Появились совершенно новые интонации, сложился особый стиль – стиль Прокофьева. В «Детской музыке» преобладает стихия движения, жеста, пластики. Обилие жанровых пьес составляет своего рода «детскую энциклопедию» прокофьевских маршей и танцев – «Прогулка», «Шествие кузнециков», «Вальс». «Уже в «Марше» отчетливо слышна типичная для Прокофьева дальнейших десятилетий упругая, волевая, броская манера, которая близка манере письма Маяковского тех лет» [4, с. 192].

Контрастом к «пьесам движения» составляют пейзажные зарисовки: «Утро», «Дождь и радуга», «Вечер», «Ходит месяц над лугами».

В «Сказках старой бабушки» Прокофьев использует низкий регистр для насыщения звучности. Густая, наполненная звучность «гасит» напряженность мелодики, «притупляет экспрессивность гармоний, и не случайно Прокофьев прибегает к этому

приему во фрагментах созерцательного характера, где в его задачу как раз и входит «снять» динамизм». [5, с. 187].

Образцом фортепианного лиризма Прокофьева может служить «Сказка старой бабушки» №2 fis-moll. Это сочинение вводит ребенка в мир русской сказочности, сочетающейся со специфической стилистикой композитора. Какой благодатный материал для ребенка в этой страничке вдохновенной русской лирики. Сколько увлекательных художественных поисков она таит! Самая важная и трудная задача – звуковая. В пределах небольшого динамического диапазона (*p* и *pp*) надо добиться тончайших нюансов, разнообразных красочных оттенков. Как едва ли не любое из вышеперечисленных пьес Прокофьева, «Сказку» можно оркестровать. Так, мелодическую линию вначале хочется представить исполненной на кларнете, а сопровождение – струнными инструментами. Особенно богатой красочной палитра должна быть в средней части. На фоне мягкой «альтовой» звучности восьмых здесь слышатся то глухие «колокольные» октавы в нижнем регистре, то таинственные призывы среднего голоса, звучащие словно засурдиненные валторны.

Глубокие исследования жизни и творчества отечественных музыкантов проведенные Т.А. Зайцевой, приводят к занимательным параллелям: не напоминают ли фортепианные миниатюры С. Прокофьева серию лядовских «игрушек»? Образы «злых» фантастических существ из «Сказок» №1 и №3 своими колючими гармониями, форшлагами, насыщенными хроматизмами явно перекликаются с «Кикиморой», а лирическая «Сказка» №2 созвучна с нежной Прелюдией h-moll А. Лядова. Возможно, его «Мимолетности» и «Сказки старой бабушки» явились музыкальным приношением А. Лядову, а образ Учителя с его музыкальными сказками оказался зашифрован в персонаже под именем «старой бабушки» [6, с. 27].

Охарактеризованные сборники и пьесы обладают, прежде всего, высокой художественной ценностью и охватывают практически все наиболее известные и широко применяемые на практике приемы звукоизвлечения. Разнообразие стилистических особенностей и средств музыкальной выразительности приобщают юных пианистов к большой серьезной музыке, а также помогают во время изучения ощутить и усвоить необходимые координационные и пианистические навыки.

Библиографический список

1. Швейцер. А. *Иоганн Себастьян Бах*. Москва, 1964: 78 – 79.
2. Николаев А. *Фортепианное наследие Чайковского*. Москва: Мuzгиз, 1949.
3. Зайцева Т. Вступительная статья. А. Лядов. *Легкие пьесы для фортепиано*. Санкт-Петербург, 1994; Тетрадь 3; С.1.
4. Энтелис. Л. *Силуэты композиторов XX века*. Ленинград, 1975.
5. Гаккель. Л. *Фортепианная музыка 20 века*. Ленинград, Москва, 1976.
6. Зайцева Т. Непознанный Лядов. *Сборник статей и материалов. «Композитор «Серебряного века» Лядов и Петербург»*. Челябинск, 2009.

References

1. Shvejcer. A. *Iogann Sebast'yan Bah*. Moskva, 1964: 78 – 79.
2. Nikolaev A. *Fortepiannoe nasledie Chajkovskogo*. Moskva: Muzgiz, 1949.
3. Zajceva T. Vstupitel'naya stat'ya. A. Lyadov. *Legkie p'esy dlya fortepiانو*. Sankt-Peterburg, 1994; Tetrad' 3; S.1.
4. Entelis. L. *Silu'ety kompozitorov XX veka*. Leningrad, 1975.
5. Gakkel'. L. *Fortepiannaya muzyka 20 veka*. Leningrad, Moskva, 1976.
6. Zajceva T. Nepoznannyj Lyadov. *Sbornik statej i materialov. «Kompozitor «Serebryanogo veka» Lyadov i Peterburg»*. Chelyabinsk, 2009.
Статья поступила в редакцию 24.03.15

УДК- 78.089.8

Tarnovskaya T.K., postgraduate, St. Petersburg State Institute of Culture and Arts (St. Petersburg, Russia),
E-mail: tarn72@mail.ru

AUTHOR'S PIANO COLLECTIONS FOR CHILDREN OF COMPOSERS OF THE XX CENTURY. The children's piano repertoire of the second half of the XX century – the beginning of the XXI century represents the extensive, many-sided, low-studied layer of domestic musical culture. In the article the chosen piano compositions stated by both traditional, and modern musical language are considered. The analysis of works shows that these compositions promote development of the figurative and emotional, intellectual sphere of the pupil. Moreover, the author thinks that they are capable to considerably improve his musical abilities and to enter organically into sound space of "adult" music of this century. The author of article makes a stress on the following: along with the use of innovative receptions of composition, modern composers remain faithful to traditions by drawing up children's albums, relying on eternal values, training spiritually rich, emotionally sympathetic, versatily developed young musician.

Key words: children's piano album, music for children, musical pedagogy, Zh. Metallidi, S. Slonimsky.

T.K. Tarnovskaya, соискатель СПбГУКИ, г. Санкт-Петербург, E-mail: tarn72@mail.ru

АВТОРСКИЕ ФОРТЕПИАННЫЕ СБОРНИКИ КОМПОЗИТОРОВ XX ВЕКА ДЛЯ ДЕТЕЙ

Детский фортепианный репертуар второй половины XX века – начала XXI столетия представляет собой обширный, многогранный, малоизученный пласт отечественной музыкальной культуры. В статье рассмотрены избранные фортепианные сочинения, изложенные как традиционным, так и современным музыкальным языком. Анализ произведений показывает, что данные композиции способствуют развитию образно-эмоциональной, интеллектуальной сферы ученика, кроме того, они способны значительно совершенствовать его музыкальные способности и органично вводить в звуковое пространство «взрослой» музыки нынешнего столетия. Автор статьи акцентирует: наряду с использованием новаторских приемов композиции, современные композиторы сохраняют верность традициям при составлении детских альбомов, опираясь на вечные ценности, воспитывая духовно богатого, эмоционально отзывчивого, разносторонне развитого юного музыканта.

Ключевые слова: детский фортепианный альбом, музыка для детей, музыкальная педагогика, Ж. Металлиди, С. Слонимский.

Во второй половине XX века детский фортепианный репертуар пополнился многочисленными авторскими альбомами. Значительно расширилась образная, звуковая, ритмическая,

ладо-гармоническая сферы. Многие композиторы включают в свои сочинения необычные звуковые и шумовые эффекты, редко используемые в детской музыке размеры (например, 5/8, 7/8,

3/2), частое чередование размеров, кластерную технику, игру на струнах. Все эти остросовременные композиционные приемы в детском репертуаре воспитывают не только разносторонне развитого исполнителя, слушателя, но и вдохновляют учащихся и педагогов на поиск новых красок, на творческие эксперименты. Вводя ученика с юных лет в сферу острых, терпких гармоний, современные пьесы способствуют развитию метро-ритмической точности, эмоциональной отзывчивости, совершенствуют мелодический, ладо-гармонический, полифонический слух. Многие современные сборники полюбили педагогов и учащихся и прочно вошли в педагогический репертуар, однако глубокому исследованию некоторые из них подвергаются впервые.

Заслуженное уважение в среде педагогов и детей завоевала музыка Ж. Металлиди. Заботясь о всестороннем развитии юных музыкантов, она пишет не только фортепианные произведения, но также пьесы для флейты в сопровождении фортепиано, [1] вокальные сочинения, [2] разнообразные пьесы для скрипки и фортепиано, [3] ансамбли для скрипачей в сопровождении фортепиано, [4] Пьесы для виолончели и фортепиано [5]. Рассчитанные на уровень детской музыкальной школы, эти произведения помогают значительно обогатить репертуар и в классе аккомпанемента. Музыкальные сказки «Звездочёт», «Как найти дорожку. Новогодняя ночь», «Смеянцы», детская опера «Курочка Ряба» с успехом пополняют школьный театральный репертуар и украшают детский праздник.

В сборнике Ж. Металлиди для начинающих пианистов «Сыграем в прятки» представлены сольные и ансамблевые пьесы для самых маленьких пианистов. В этой благодатной хрестоматии композитор применяет практически все основные приемы звукоизвлечения, знакомит с жанровыми направлениями и вовлекает в разнообразие эмоциональные состояния, присущие ребенку. Яркие образы подчеркиваются разными штрихами, контрастной динамикой, интересными гармоническими оборотами, «острыми» интервалами. Таким образом, пьесы органично вводят в звуковое пространство музыки 20 века самых юных пианистов.

В альбоме «Музыкальный сюрприз» имеются свои мини-циклы. «Старинный мир» – собрание пьес, где представлены предметы и люди из прошлого. Пьеса «Мельница» написана в размере 5/8, и знакомит юных пианистов с несимметричными ритмическими пульсациями, (в данном случае – 2+3). Музыкальная зарисовка «Крепость» несет в себе эпические черты: квартетно-квинтовые скачки на фоне аккордового сопровождения, многоголосие, широкий регистровый охват. Полифоническое изложение приучает юных исполнителей к рельефному выпуклому проведению каждого голоса, учит насыщать музыкальную ткань красочными подголосками и тембровыми оттенками. Миниатюру «Рыцари на коня» отличает аккордовая фактура на протяжении всей музыкальной зарисовки. Подчеркивая чеканный шаг всадников в тяжелых доспехах, автор предписывает миниатюре и умеренный темп (*Moderato*), и штрих *staccato* с пометкой *tracato* для создания художественного образа храброго воина средневековья.

Хоровод разнообразных музыкальных портретов зверей, рыб, птиц представляет цикл «Живой мир». Пьеса «Пингвин» изображает забавную покачивающуюся «походку» обитателя Арктики. Медлительного, неуклюжего лесного обитателя, изображенного глубоким портаментом в разных регистрах, учащиеся сразу же узнают в коротенькой миниатюре «Панда». Автор не случайно выбирает подобные выразительные средства: чередование штрихов портамента и легато, медленный темп *Adagio*, дублирование темы в нижнем и среднем регистрах. Напротив, беспокойную щебечущую «Птичку Колибри» Ж. Металлиди представила триольными последовательностями, форшлагами, арпеджато.

Чередование размеров – 2/4, 3/4 как яркое выразительное средство используется в пьесах «Привидения», «Старое авто», «Грустная корова». Так, Привидения шалят и вытворяют свои «страшные» дела не только в разных размерах, но и в разных темпах. Весьма частая смена размеров и темповых указаний (*moderato*, *assai ritardando*, *con moto*, *meno mosso*, *ritenuto*, *gallentando*, *accelerando*) то способствует нарастанию напряжения, то изображает волнуемое любопытство, то обрисовывает полет и кружение мистических существ. Кроме вышеперечисленных ритмических, динамических и агогических изменений, Ж. Металлиди для усиления эмоционального накала добавляет быстрые удары кончиками пальцев по крышке рояля. В пьесе «Домовой» автор аналогично предлагает использовать крышку

рояля, только постукивать по ней костяшками пальцев. Заметим: эти необычные приемы очень нравятся детям, возбуждая их интерес не только к данному произведению, но и к музыке в целом. При знакомстве с пьесами Ж. Металлиди нельзя не заметить последовательное возникновение разнообразных задач: фактурных, пианистических, динамических, ритмических, артикуляционных.

Стилистическим разнообразием и интересом к новым композиционным идеям выделяется сборник Санкт-петербургского композитора А. Мыльникова «Рождение игрушки». Авторская школа игры на фортепиано появилась в 1998-2000 годах и адресована учащимся ДМШ, ДШИ. Сам автор кратко пояснил цели и задачи сборника в преамбуле: «...Научить юного пианиста самостоятельно ориентироваться в музыкальных стилях и направлениях, адекватно применять свои знания, умения и навыки при разучивании конкретного произведения – основная методическая задача Школы. Пьесы, этюды и экзерсисы основаны на свободном использовании образов и форм клавишной и фортепианной миниатюры XVIII – XX веков и направлены на последовательное освоение учащимися законов фортепианной игры» [6, с.3].

В пьесах-посвящениях обыгрываются излюбленные приемы и стилиевые черты того или иного композитора. Так, например, в инструктивном этюде «Как Черни у Бетховена учился» легко узнаваемы гаммообразные пассажи из этюдов Черни, переключаясь с краткими патетическими «замечаниями» Бетховена в пунктирном ритме в одноименном миноре. Замечательными примерами с многочисленными отклонениями в разные тональности и основами импровизации служат этюд «Как Бетховен до мажора потерял, а Черни – нашел», а также «Марш», в котором несколько разделов поочередно «сочиняют» Бетховен, Шуман, Малер и Шостакович. Мастерски сплетая стилиевые черты и приемы композиционного письма великих композиторов, А. Мыльников создает не только инструктивные пьесы для развития пианистических навыков, но и учит распознавать основные ладо-гармонические, интонационные и ритмические закономерности композиторских школ разных эпох – от классицизма, романтизма до неоклассицизма. Стилиевой направленностью обозначены и другие этюды – «Четыре Шуман-этюда», «Жига» (Моцарт-эюд), Этюд памяти Карла Черни.

Все эти пьесы словно приоткрывают завесу в тайну рождения музыки того или иного композитора, показывают четкие конструкции, присущие музыке той или иной эпохи.

Музыкальные зарисовки сборника лаконичны, написаны в жанре миниатюры. Предваряют программные пьесы и этюды емкие, наделенные разными инструктивными задачами 25 экзерсиса, на которых юные учащиеся активизируют первоначальные пианистические умения: скачки, метроритмическую организацию в несимметричных размерах, игру с переключением рук, исполнение триольных последовательностей. Изучая их, юные пианисты впоследствии могут легко использовать те или иные приемы исполнения в более масштабных произведениях.

Таким образом, сборник помогает воспитать не только технические подкованного ученика, но и способного различать стилиевые черты того или иного композитора, способного самостоятельно моделировать тот или иной композиционный прием.

Одним из ярких явлений минувшего столетия стало многогранное творчество и просветительская деятельность петербургского композитора, пианиста, музыковеда, публициста, общественного деятеля Сергея Михайловича Слонимского.

В своих сборниках «От 5 до 50» [7] композитор развивает идею универсальности воспитания музыканта. Можно сказать, что он продолжает в этом смысле традиции Баха, создавшему своеобразный микрокосмос детской музыки эпохи Барокко, Шумана – автора детской энциклопедии романтической музыки, Чайковского, детская музыка которого представляет собой некий сплав русского романтизма и реализма.

Пять музыкальных тетрадей можно смело назвать своего рода оригинальной школой игры на фортепиано. Богатство стилиевых ориентиров, естественно, подвигает композитора к выбору разных по рисунку фактур и разных технических приемов. Слонимский располагает произведения по принципу постепенного усложнения. Лаконичные и развернутые пьесы помогают естественно приспособиться к инструменту, так как очень удобны в пианистическом отношении. Использование практически всей клавиатуры, регистровое многообразие расширяет слуховые представления ученика, помогает ему в овладении тембровым богатством рояля.

Открывают первую тетрадь «Капельные пьески» – яркие миниатюры для самых маленьких исполнителей.

Пьеса «Лягушки» представлена довольно жесткими в гармоническом отношении диссонансами – большими секундами. Сначала они звучат в среднем регистре, затем в высоком (вероятно, таковы образы лягушат). Композитор сразу же вводит ребенка в гармонический язык современной музыки, не боясь терпких, «колючих» созвучий. Секунда здесь используется в качестве самостоятельного выразительного средства. А миниатюра «Считалка» легко и непринужденно приучает ребенка к нетипичному для детской музыки размеру 5/8. Метрическая единица здесь равняется двум тактам с опорой на первую долю второго такта. Она же является каждый раз и новой мини-кульминацией, вершиной фразы.

Особое, трепетное отношение композитор испытывает, по всей видимости, к старой доброй сказке. В сборниках пьес «От 5 до 50» сказочным героям посвящены две сюиты – сказки («Принцесса не умевшая плакать», «Король – музыкант»), две ансамблевые пьесы-сказки по А.С. Пушкину («Сказка о рыбаке и рыбке», «Сказка о мертвой царевне»), «Песня Русалки», «Вальс Золушки и Принца», «Танец Кота в сапогах», сольные пьесы «Марш Бармалея», «Дюймовочка».

В «Мультфильме с приключениями» происходит стремительное разворачивание сюжета, мелькание кадров с различными происшествными. Здесь можно безгранично развивать фантазию ребенка для создания художественного образа. В свою очередь, красочное изображение в звуках знакомых персонажей, их действий, поможет ребенку вырасти и в техническом мастерстве, поскольку, пьеса, несмотря на быстрый темп, практически вся звучит в среднем регистре, гаммообразные и арпеджированные пассажи позиционно удобны для детской руки.

Третья тетрадь фортепианных сочинений почти полностью посвящена композиторам романтикам и носит название «Из цикла «Воспоминания о девятнадцатом веке», куда включены пьесы: «Романтический вальс», «Мадригал прекрасной даме», «Интермеццо памяти Брамса».

Продолжая лучшие традиции детской ансамблевой музыки, Слонимский не случайно обращается к жанру фортепианного дуэта. Большая часть четырехручных пьес связана с известными сказками, ставшими классикой и призывающими к вечным ценностям. Выбирая героев, Слонимский концентрирует внимание

на добрых, светлых персонажах из сказок Пушкина, Андерсена, братьев Гримм, Перро. Ансамблевым пьесам присуща подлинная художественность, умение поведать ребенку на языке звуков сказочную историю, воплотить самыми скромными средствами богатый мир человеческих чувств.

При составлении ансамблевых сборников, Слонимский так же, как и при составлении сольных пьес, учитывает принцип возрастания сложности и выстраивает сочинения по принципу контрастности. Так, камерный четырехручный изящный «Вальс Золушки и Принца» – интимный диалог в виде восходящих «вопросов» в партии *secondo* и ажурное кружево мелодического рисунка в «ответах» в верхнем регистре сменяет темпераментный «Танец Кота в сапогах» – эффектный танец с задорным синкопированным ритмом, имитирующий притопы-прихлопы. Далее цикл продолжает торжественный «Школьный Полонез», и, как лирическая арка, завершает IV тетрадь пьес «Деревенский вальс».

Несколько иная концепция построения цикла в V тетради. Здесь идет погружение в сказку целиком, а не только в отдельный её фрагмент. Слонимскому удалось емко, лаконично рассказать в звуках сюжеты «Сказки о рыбаке и рыбке» и «Сказки о мертвой царевне», наделяя героев яркими, точными характеристиками.

Не случайно венчает сборники ансамблевых пьес торжественный бравурный «Венгерский марш», как логическое парадно-праздничное завершение цикла. Художественный образ произведения достигается не только благодаря аккордовой фактуре, хлопком в ладоши, но и за счет насыщения музыкальной ткани острыми синкопами, акцентами в сочетании с триолями. Эта пьеса рассчитана на достаточно подготовленных в пианистическом развитии учеников: фактура пьесы пронизана аккордово-октавными проведениями в пунктирном ритме.

По мере знакомства с пьесами убеждаешься, что они написаны не только для детей, но и для взрослых – о детях и не только о них. Взгляд на мир детства издали, как на нечто прекрасное, но навсегда ушедшее, щемящее чувство ностальгии особенно сквозит в «Вальсе Принца и Золушки», в «Сказке о золотой рыбке». Быть может, автор потому и назвал свой цикл «От 5 до 50», адресуя его тем, кто на всю жизнь сохранил душевную чистоту и непосредственность, подобно Г.Х. Андерсену, создававшему свои сказки для «больших детей».

Библиографический список

1. Металлиди Ж. *Волшебной флейты звуки. Пьесы для флейты в сопровождении фортепиано*. Санкт-Петербург: Композитор, 2004.
2. Металлиди Ж. *Пет' по-всякому. Песни для детей младшего возраста*. Санкт-Петербург, 2013.
3. Металлиди Ж. *Лунная дорожка. Пьесы для скрипки и фортепиано* Санкт-Петербург, 2005.
4. Металлиди Ж. *Сыграем вместе. Пьесы для ансамбля скрипачей*. Санкт-Петербург, 2010.
5. Металлиди Ж. *Пьесы для виолончели и фортепиано*. Санкт-Петербург, 2010.
6. Мильников А. *Рождение игрушки: школа игры на фортепиано*. Санкт-Петербург, 2000.
7. Слонимский С. *От пяти до пятидесяти. Фортепианный альбом. Тетрадь 1, 2, 3, 4, 5* Санкт-Петербург, 1995.

References

1. Metallidi Zh. *Volshebnoj flejty zvuki. P'esy dlya flejty v soprovozhdenii fortepiانو*. Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2004.
2. Metallidi Zh. *Pet' po-vs'yakomu. P'esni dlya detej mladshego vozrasta*. Sankt-Peterburg, 2013.
3. Metallidi Zh. *Lunnaya dorozhka. P'esy dlya skripki i fortepiانو* Sankt-Peterburg, 2005.
4. Metallidi Zh. *Sygraem vmeste. P'esy dlya ansamblya skripachej*. Sankt-Peterburg, 2010.
5. Metallidi Zh. *P'esy dlya violoncheli i fortepiانو*. Sankt-Peterburg, 2010.
6. Myl'nikov A. *Rozhdenie igrushki: shkola igry na fortepiانو*. Sankt-Peterburg, 2000.
7. Slonimskij S. *Ot pyati do pyatidesyati. Fortepiannyj al'bom. Tetrad' 1, 2, 3, 4, 5* Sankt-Peterburg, 1995.

Статья поступила в редакцию 24.03.15

УДК 378.02:37.016

Techinova A.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, English Language Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: myboxtuva@list.ru

Dorzhu N.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: namdolmaa@gmail.com

IMPLEMENTING OF GRAPHIC ORGANIZERS IN GRAMMAR SKILLS FORMATION OF BACHELOR STUDENTS FOR TEACHER EDUCATION IN FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH). The article deals with the effectiveness of using graphic organizers to teach English grammar to the first year bachelor students for "Teacher Education" in "Foreign Language (English)". With the help of graphic organizers students acquire the skills of processing, organizing educational materials, skills, logic and critical thinking and communication skills to learn a foreign language. In this article the results of the pre-test and the post test demonstrated that the quality of students' knowledge increased significantly. The results of the questionnaire showed that the students perceived grammar

easier and responded positively to implementing such teaching devices in the grammar skills formation. The theoretical research of the western authors showed that in comparison with the Russian pedagogy, the use of visual teaching materials in teaching a foreign language and particular grammatical skills is a more elaborated sphere of knowledge.

Key words: graphic organizers, teaching grammar, grammar skills, grammar skills formation, English, bachelor students.

Течинова А.М., канд. пед. наук, доц. каф. английского языка ФГБОУ ВПО Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: myboxtuva@list.ru

Н.С. Доржу, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков ФГБОУ ВПО Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: namdolmaa@gmail.com

РЕАЛИЗАЦИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ПРОГРАММЫ БАКАЛАВРИАТА НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ПРОФИЛЯ «ИНОСТРАННЫЙ (АНГЛИЙСКИЙ) ЯЗЫК»

Данная работа посвящена изучению эффективности использования графической наглядности в формировании грамматических навыков у студентов программы бакалавриата направления «Педагогическое образование» профиля «Иностранный (английский) язык». Авторами статьи обосновывается идея о том, что графическая наглядность уточняет и систематизирует учебную информацию, где студенты становятся активными участниками учебного процесса в приобретении знаний. Студенты приобретают навыки обработки, систематизации учебного материала, навыки логического и критического мышления и навыков общения на изучаемом иностранном языке. В статье представлены результаты внедрения графической наглядности в обучении грамматике английского языка. Тестирование, проведённое после внедрения графической наглядности в развитии грамматических навыков, показало, что качество знаний студентов значительно повысилось. По результатам анкетирования выявлено, что студенты воспринимают грамматический материал с использованием графической наглядности легче и положительно ответили на интеграцию таких учебных средств в изучении грамматики английского языка.

Ключевые слова: графическая наглядность, обучение грамматике, формирование грамматического навыка, грамматический навык, английский язык, бакалавры.

Согласно основной образовательной программе направления подготовки Педагогическое образование профиля Иностранный язык студенты-бакалавры за весь курс обучения изучают дисциплину «Практическая грамматика», которая относится к вариативной части профессионального цикла (Б3. В2). Целью освоения дисциплины является подготовка квалифицированного учителя английского языка, способного грамматически правильно выражать свои мысли на английском языке и осуществлять коммуникацию на изучаемом языке на профессиональном уровне, а также способного в дальнейшем самосовершенствоваться в области данного языка [1].

Грамматические навыки играют немаловажную роль в формировании, развитии и совершенствовании иноязычной коммуникативной компетенции на профессиональном уровне. Грамматический навык является одним из важных и неотъемлемых компонентов речевых умений говорения, аудирования, письма и чтения [2, с. 121]. В отечественной методике обучения иностранному языку понятие грамматического навыка трактуется по-разному: речевой грамматический навык (Пассов Е.И., 1991), языковые грамматические навыки и речевые грамматические умения (Шатилов С.Ф., 1982) [Цит. по 3, с. 181]. Несмотря на разнообразие трактовок данного понятия, в настоящей работе мы придерживаемся понятия грамматический навык, который подразумевает «способность производить адекватное речевой задаче синтезированное действие по выбору и морфолого-синтаксическому оформлению грамматической модели, «совершенное в навыковых параметрах и обеспечивающее ситуативное использование данной модели в качестве одного из условий речевой деятельности» [4, с. 11].

Как показывает практика, студенты сталкиваются трудностями в обучении грамматике английского языка, которые в отечественной методической литературе классифицируются с позиции возникновения межъязыковой и внутриязыковой интерференции [2, с. 107]. При выполнении упражнений, повторении и контроле обучающие начинают допускать грамматические ошибки в устной и письменной речи на английском языке. Данная проблема возникает не только у неуспевающих студентов, но и у успешных. Это объясняется тем, что в условиях республики Тыва студенты-билингвы при изучении английского языка (FL) сталкиваются трудностями межъязыковой интерференции на основе первого, родного языка (L1) и второго, русского языка (L2), где правила указанных языков переносятся на другой изучаемый иностранный язык, что приводит к неизбежному появлению грамматических ошибок в иноязычной речи студентов.

В связи с этим, перед нами возникла необходимость в поиске методов, приёмов и средств, наиболее эффективных для

формирования иноязычных грамматических навыков у студентов-билингвов направления подготовки педагогическое образование профиля иностранный язык в условиях республики Тыва. Необходимо отметить, что вопрос о том, какой язык (первый или второй) оказывает большое влияние на формирование иноязычного грамматического навыка и изучение иностранного языка в данной работе не изучается.

Таким образом, графическая наглядность рассматривается нами как эффективное визуальное графическое средство в обучении грамматике английского языка в условиях двуязычия республики Тыва. Информация, представленная в графическом виде наиболее доступна в понимании и усвоении. Графическая наглядность помогает систематизировать учебный материал и развивать критическое мышление у обучающихся. Под графической наглядностью мы подразумеваем «вид зрительной наглядности, отражающий явления языка и окружающей действительности в графической форме – в виде таблицы, диаграммы, схемы и т.д.» [5, с. 34].

Между тем, целью данной работы является подтверждение эффективности использования графической наглядности в формировании грамматических навыков у студентов направления подготовки педагогическое образование профиля иностранный язык.

Делая краткий обзор степени изученности данного вопроса необходимо уточнить, что в зарубежной методической литературе в методике обучения английскому языку как иностранному языку применение графической наглядности в целом в обучении аспектам языка и видам речевой деятельности изучена, доказана и она широко применяется [6]. На самом деле, многочисленные зарубежные исследования подтверждают преимущества использования графической наглядности преподавателем на занятиях в плане оказания помощи студентам развивать навыки и умения, обрабатывать и систематизировать учебный материал. Графическая наглядность помогает студентам понять отношения между понятиями и применяется в качестве средства для развития критического, логического мышления у студентов [7]. К. Мак-найт утверждает, что, когда учебный материал иллюстрирован диаграммами, схемами студенты запоминают его в течение определенного количества времени, а не забывают сразу после занятия или прохождения темы. Во-первых, схемы, диаграммы изображают материал или информацию ясно, чётко и кратко. Во-вторых, они помогают студентам отделить важное от менее важного [8].

В отечественной методике обучения иностранным языкам работ, посвященных графической наглядности в обучении грамматике, почти нет. Из доступных нам источников мы нашли

только работу А.В. Гвоздевой по французскому языку, где графическая наглядность в обучении студентов грамматике французского языка изучается в рамках одного параграфа. Гвоздева утверждает, что «хорошо продуманная схема позволяет легче и быстрее увидеть суть изучаемого предмета, одновременно получить синтетическое представление о нем, охватить все элементы в их целостности» [9, с. 78].

Краткий обзор литературы по теме исследования позволяет сделать нам вывод, что графическая наглядность уточняет и систематизирует учебную информацию, где студенты становятся активными участниками учебного процесса в приобретении знаний. Студенты приобретают навыки обработки, систематизации учебного материала, навыки логического и критического мышления и навыков общения на изучаемом иностранном языке.

Для подтверждения эффективности использования графической наглядности в формировании грамматических навыков у студентов 1 курса направления подготовки «Педагогическое образование» профиля «Иностранный язык» было проведено экспериментальное обучение по теме «*Ways of Expressing the Future*» с тестированием до и после экспериментального обучения, а также было предложено анкетирование. Полученные результаты двух тестов были проанализированы количественно и качественно (см. таблицы 1 и 2). После исследования студентам было предложено ответить на вопросы анкеты, которая состояла из шести вопросов (см. таблицу 3). Введение новой темы «Способы выражения будущих действий» преподавателем реализовалась при помощи таких видов графической наглядности как *Web*, *Spider Map*, *Clustering* и *Mind Map*, которые помогли понять разницу между способами выражения будущих действий на английском языке. Затем студентам предложили самим заполнить эти же незаполненные графические наглядности для рефлексии,

чтобы выявить уровень осознания содержания пройденного грамматического материала.

Как видно из таблицы 1, большее количество студентов получили ниже среднего балла до экспериментального обучения. Таблица 2 показывает результаты тестирования после экспериментального обучения и подтверждает эффективность использования графических наглядностей в формировании грамматических навыков.

Результаты анкетирования в таблице 3 ясно показывают, что большинство студентов положительно отреагировали на внедрение графической наглядности в изучении грамматики английского языка. Результаты 1 вопроса анкеты показывают, что зрительная память студентов довольно развита. 82% участников анкетирования отметили, что они легко запоминают то, что они видят, а не то, что они пишут. Кроме того, 73% из них сообщили, что, когда они повторяют пройденный материал им легче вспомнить в виде схемы, таблицы, диаграммы. Следовательно, можно сделать вывод, что они находят визуальную поддержку в виде графического представления грамматической информации очень важной. 82% опрошенных отметили, что легче повторить и запомнить изученный материал с опорой на графические схемы, таблицы, данные преподавателем. 82% участников отметили, что использование графической наглядности во время занятий интенсифицируют учебный процесс и разнообразит его. 73% участников оценили возможность самостоятельно повторить грамматические правила при индивидуальной работе или подготовке к контрольной работе, используя графические наглядности.

Таким образом, использование графической наглядности в формировании иноязычного грамматического навыка у студентов – залог успешного развития иноязычной коммуникативной компетенции: облегчает процесс понимания новой учебной ин-

Таблица 1

Результаты тестирования до экспериментального обучения

Ниже среднего балла		Средний балл		Выше среднего балла	
Количество студентов	%	Количество студентов	%	Количество студентов	%
6	54,5%	3	27,3%	2	18,2%

Таблица 2

Результаты тестирования после экспериментального обучения

Ниже среднего балла		Средний балл		Выше среднего балла	
Количество студентов	%	Количество студентов	%	Количество студентов	%
2	18,2%	8	72,8	1	9%

Таблица 3

Результаты анкетирования

Вопросы	Ответы	
	Количество студентов	%
Я понимаю (усваиваю) материал лучше:		
а) в письменной форме;	2	18%
б) визуально.	9	82%
Когда я повторяю предыдущий грамматический материал, мне лучше вспомнить его в виде:		
а) схемы (диаграммы, таблицы);	8	73%
б) слов	3	27%
Графические наглядности мне:		
а) помогают усвоить грамматический материал быстро и легко;	9	82%
б) трудно понять	2	18%
Мне легче повторить и запомнить изученный материал:		
а) с опорой на графическую схему, таблицу, данные преподавателем;	9	82%
б) при помощи моих записей, конспектов.	2	18%
Я предпочитаю использование:		
а) графической наглядности во время занятий, потому что они интенсифицируют учебный процесс, разнообразит его;	9	82%
б) только материалы в форме письменной записи (конспекты).	2	18%
Я ценю возможность повторить грамматические правила по-своему:		
а) да	8	73%
б) нет	3	27%

формации, позволяет студентам успешно освоить грамматический материал, экономит время при повторении пройденного материала, способствует умственному развитию студентов, развитию логического мышления, способностей анализировать, сопоставлять, противопоставлять, находить связи и развивает память.

Результаты экспериментального обучения подтверждают эффективность использования графической наглядности

в формировании грамматических навыков у студентов. Тестирования и анкетирования показали, что качество знаний студентов повысилось после внедрения графической наглядности в процесс обучения. Но, тем не менее, необходимо заметить, что эффективность обучения также зависит от навыков и умений преподавателя методически правильно разрабатывать и применять графическую наглядность в учебном процессе.

Библиографический список

1. *Основная образовательная программа по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль Иностранный язык, квалификация бакалавр*. Кызыл, 2014.
2. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций; пособие для студентов пед. вузов и учителей*. Москва: Просвещение, 2006.
3. *Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность*. Под ред. А.А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010.
4. *Проблема навыков и умений в обучении иностранным языкам: учебное пособие*. Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002.
5. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009.
6. Течинова А.М. Использование графической наглядности в развитии перцептивных и продуктивных речевых умений у бакалавров направления «Педагогическое образование» профиль «Иностранный язык». *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49).
7. Bellanca J.A. *A Guide to Graphic Organizers*. Corwin Press, 2007.
8. McKnight K. *The Teacher's Big Book of Graphic Organizers*. John Wiley & Sons, 2010.
9. Гвоздева А.В. *Дидактические условия обучения студентов грамматике французского языка с учетом типов восприятия учебной информации*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Курск, 2002.

References

1. *Osnovnaya obrazovatel'naya programma po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie, profil' Inostrannyj yazyk, kvalifikaciya bakalavr*. Kyzyl, 2014.
2. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs lekcij; posobie dlya studentov ped. vuzov i uchitelej*. Moskva: Prosveschenie, 2006.
3. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: tradicii i sovremennost'*. Pod red. A.A. Mirolyubova. Obninsk: Titul, 2010.
4. *Problema navykov i umenij v obuchenii inostrannym yazykam: uchebnoe posobie*. Pod red. E.I. Passova, E.S. Kuznecovoj. Voronezh: NOU «Interlingva», 2002.
5. Azimov E.G., Schukin A.N. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2009.
6. Tchinova A.M. Ispol'zovanie graficheskoy naglyadnosti v razvitii perceptivnyh i produktivnyh rechevyh umenij u bakalavrov napravleniya «Pedagogicheskoe obrazovanie» profil' «Inostrannyj yazyk». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49).
7. Bellanca J.A. *A Guide to Graphic Organizers*. Corwin Press, 2007.
8. McKnight K. *The Teacher's Big Book of Graphic Organizers*. John Wiley & Sons, 2010.
9. Gvozdeva A.V. *Didakticheskie usloviya obucheniya studentov grammatike francuzskogo yazyka s uchedom tipov vospriyatiya uchebnoj informacii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kursk, 2002.

Статья поступила в редакцию 24.03.15

УДК 378

Tkachenko O.V., *Cand. of Humanity Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biyisk, Russia), E-mail: timoist@mail.ru*

ENHANCING THE ROLE OF HISTORICAL AND CULTURAL ASPECTS OF THE CONTENT OF SCHOOL HISTORY EDUCATION IN CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF SYSTEM-ACTIVITY APPROACH TO LEARNING. The article defines the place and role of historical and cultural aspects in the structure of the modern content of school history education. There are such factors that influence the position of the component of contents. The author refers to fundamental revision of the relationship to the historical and cultural materials in connection with the transition of educational institutions of secondary education in the FSES (Federal State Education Standard) the history of the new generation. The author relates the methodological characteristics of the historical and cultural material with the requirements of system-activity approach, which are determined by a more open and active position of pupils in the learning process. Thus, the current educational paradigm defines new facets of historical and cultural content in teaching school history courses creates favorable conditions for the implementation of the educational and didactic potential.

Key words: historical and cultural component of contents of school history education, system-activity approach of teaching history, civilization and cultural approaches to development of educational contents, transforming activity of pupils.

O.V. Tkachenko, *канд. пед. наук, доц. Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: timoist@mail.ru*

ПОВЫШЕНИЕ РОЛИ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО АСПЕКТА СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ

В статье определяется место и роль историко-культурного аспекта в структуре современного содержания школьного исторического образования, указаны факторы, влияющие на позицию данного компонента содержания, говорится о принципиальном пересмотре отношения к историко-культурному материалу в связи с переходом образовательных учреждений

среднего общего образования на ФГОС по истории нового поколения. Автор соотносит методические характеристики историко-культурного материала с требованиями системно-деятельностного подхода, который определяется более открытой и активной (преобразующей) позицией школьника в процессе обучения. Таким образом, современная образовательная парадигма определяет новые грани историко-культурного содержания в преподавании школьных исторических курсов, создаёт благоприятные условия для реализации его воспитательного и дидактического потенциала.

Ключевые слова: историко-культурный компонент содержания школьного исторического образования, системно-деятельностный подход в обучении истории, цивилизационный и культурологический подходы к разработке учебного содержания, преобразующая деятельность школьника.

В основу процесса реформирования системы образования, который во многом совпал с фундаментальными преобразованиями российского общества, был положен принцип приоритета личности, а средствами этой цели должны были стать гуманизация, гуманитаризация и дифференциация образовательной политики и образовательных систем. Перенос центра внимания на проблемы человека, а основного направления образовательной политики на овладение языком отечественной, мировой культуры, духовным опытом человечества, на восприятие целостной картины мира – так, в настоящее время определяются практические ориентиры поэтапного реформирования системы образования, главный вектор её развития на ближайшую перспективу [1].

Мы можем также наблюдать, как меняется в настоящее время парадигмальная основа отечественного образования. Особенностью государственного образовательного стандарта нового поколения является соединение системного и деятельностного подходов в обучении. Системно-деятельностный подход основывается на теоретических положениях концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, других основоположников теории деятельности, раскрывающих основные психологические закономерности процесса обучения и структуру учебно-познавательного процесса с учетом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития детей и подростков. Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические способности человека есть результат преобразования внешней предметной во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований. Таким образом, личностное, социальное, познавательное развитие учащихся определяется теперь, в первую очередь, характером организации их деятельности.

В контексте системно-деятельностного подхода сущностью образования является развитие личности, как элемента системы «мир – человек». В этом процессе человек, личность выступает как активное творческое начало. Взаимодействуя с миром, он строит сам себя. Активно действуя в мире, он самоопределяется в системе жизненных отношений, происходит саморазвитие, самоактуализация личности. При этом становление учебно-познавательной деятельности означает становление духовного развития личности школьника, формирование внутреннего мира и его главной составляющей – личностной культуры. Если содержание традиционного образования складывалось из продуктов познавательной деятельности человечества, то содержание системно-деятельностного образования складывается из методов, средств и форм преобразующей деятельности. Такой подход определяется тем, что функция современного человека должна быть направлена не только на сохранение мира и культурного наследия, но и на его преобразование, происходящее в контексте системного видения окружающей действительности. При таком подходе у школьников развивается позитивное отношение к познанию научной картины мира, так, как любое «творение» строится на основе освоения норм создаваемого или преобразуемого объекта окружающей действительности. Системное содержание может развивать способность порождать собственное знание, видеть мир своими глазами, понимать его своим собственным пониманием. Человек развивается успешно тогда, когда он не просто усваивает чужой опыт и чужие знания, но умеет внимательно наблюдать и понимать процессы окружающей действительности, творчески перерабатывать, создавать собственные знания о мире, вести с этим миром конструктивный диалог.

Преобразования в социально-экономической, политической и культурной жизни российского общества с неизбежностью пробуждают интерес к культурному наследию человечества, выяснению места и роли культуры в русской истории и современности, выявлению взаимосвязи социально-экономических сдвигов и культурных факторов, закономерностей в развитии самого культурного процесса с древности до наших дней. Всё это закономерно, ведь культурная традиция, призванная сыграть колоссальную жизнеутверждающую роль в становлении новой

постсоветской России, продолжает пока оставаться недостаточно разрабатываемой в школе. В этой связи хорошим примером может служить программа по истории России для средней общеобразовательной школы А.А. Данилова и Л.Г. Косулиной, где авторы отмечают важность системного ознакомления учащихся с прогрессивным развитием культуры страны, с её выдающимися деятелями и наиболее значительными историческими памятниками, а также предоставляет возможность более подробного рассмотрения сюжетов, связанных с историей различных конфессий, наций, народностей, государственных образований, развивающихся ныне в Российской Федерации, с историей своего края, города, села [2].

Определённой новизной является обращение к проблематике истории быта, российской ментальности, национальной политике. Постигание духовного содержания исторического наследия, интерес к диалогу с прошлым создают основу для восприятия культурных образцов, ценностей, традиций. Впервые к проблеме осуществления «диалога культур» в преподавании школьной истории обратились Г.М. Донской и В.С. Библер. Они считали, что: «изучение подхода к эстетическому воспитанию требует формирования историзма при изучении развития искусства. Искусство должно рассматриваться в неразрывной связи с породившей его эпохой, в постоянной смене художественных течений, стилей, форм их взаимодействий и взаимовлияний». По мнению вышеназванных авторов, задачи эстетического воспитания решаются не только учебником, но внеклассной и внешкольной работой, источниками массовой информации. Провести эти средства в движение может, и должен, учитель, который обладает высокой общей культурой и искусствоведческой эрудицией [3].

Изучение вопросов культуры необходимо сделать ключевым звеном в связи с реализацией цивилизационного и культурологического подходов к разработке учебного исторического материала, реализации личностно-ориентированного подхода в преподавании истории. Над этой проблемой работали и в настоящее время продолжают работать известные методисты-историки – А.А. Данилов, Е.Е. Вяземский, Л.Г. Косулина, Ю.С. Рябцев, В.В. Кириллов, Л.А. Кацва, М.Т. Студеникин, А.Т. Степанцев и другие. Культурологический подход в последнее десятилетие очень популярен, и не без основания. Выдающийся ученый-педагог, философ и публицист С.И. Гессен справедливо считал, что: «Об образовании в подлинном смысле слова можно говорить только там, где есть культура. Задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного. Цели образования – культурные ценности, к которым в процессе образования должен быть приобщен человек» [4, с. 19].

Современные теоретики отечественной педагогики развивают и дополняют идеи С.И. Гессена: «Выработка у ребёнка умения видеть идейно-художественную позицию художника, судить и ценить произведения искусства с позиции идеалов нашего общества – это и есть реализация принципа народности и высокой идейности в определении содержания искусства для работы с детьми. Смысл художественного воспитания не только в художественно-эстетическом развитии, но и в формировании у детей идейно-нравственной позиции в отношении к искусству, определенных идеалов прекрасного в искусстве, их места и роли в общественной жизни» [5, с. 82].

Стоит отметить, что культурно-исторический материал вызывает неизменный интерес со стороны учащихся и активизирует учебно-познавательную деятельность. Где, как не на уроках по истории культуры можно реализовать в полном объеме познавательную, коммуникативную, гедонистическую, эстетическую, аксиологическую функции преподавания истории. Кроме того, в процессе изучения вопросов культуры происходит воспитание личности, гражданина, патриота, ребенок приобщается к прекрасному, которое благотворно влияет на его развитие.

Система исторического образования усматривает особую роль культуры в историческом бытии человечества и его индивидуальном существовании, трактует становление и деятельность человека как целостный процесс, как единство социализации и развития индивида в его взаимодействии с обществом и в соци-

культурном творчестве. Система учитывает динамику ценностных ориентаций личности, создает оптимальные условия для освоения социальных, культурных и нравственных ценностей, превращение их во внутренние мотивации человека, делая эти ценности критерием жизненного выбора личности.

Библиографический список

1. Закон об образовании 2013 г. *Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»*. Москва, 2013.
2. Кирилов В.В., Чернова М.Н. *Методические рекомендации учителю истории*. Москва, 2000.
3. Донской Г.М. *Целый мир уложить на странице*. Москва, 1992.
4. Гессен С.И. *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. Москва, 1995.
5. Лихачев Б.Т. *Воспитательные аспекты обучения*. Москва, 1982.

References

1. Zakon ob obrazovanii 2013 g. *Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»*. Moskva, 2013.
2. Kirilov V.V., Chernova M.N. *Metodicheskie rekomendacii uchitelju istorii*. Moskva, 2000.
3. Donskoj G.M. *Celyj mir ulozhit' na stranice*. Moskva, 1992.
4. Gessen S.I. *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu*. Moskva, 1995.
5. Lihachev B.T. *Vospitatel'nye aspekty obucheniya*. Moskva, 1982.

Статья поступила в редакцию 29.03.15

УДК 796 (091) (571.15)

Sheenko Ye.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), Altai Institute of Financial Management (Barnaul, Russia),

E-mail: sheenk@rambler.ru

Bodyukov E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Technical University named after I.I. Polzunov (Barnaul, Russia), E-mail: udgeen74@mail.ru

SPORTS EDUCATION IN ALTAI IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY. Considering the questions of formation and development of physical culture, generally we face the information about its evolution stages. But often we don't pay attention to the questions of sports education: the role of the scientists', teachers' and other professionals' personality who founded the formation of physical culture in the specific region of our great country, the characterization and appreciation of their educational activities. In this paper we took a shot at the introduction of clearness in the questions of sports education in Altai in the first half of the 20th century. The authors define the beginning of the development of sport training work in Altai, which goes back to the period before the World War I. The first sports clubs taught to do gymnastics. The work focuses its attention at a Gymnastics Society of Topographers in Altai Region. The history of sports in Altai also has other directions in sports, such as doing boxing and Greco-Roman wrestling.

Key words: education, physical culture, sport, gymnastics, educational institutions.

Е.И. Шеенко, канд. пед. наук Алтайского института финансового управления, г. Барнаул, E-mail: sheenk@rambler.ru

Е.В. Бодюков, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: udgeen74@mail.ru

ФИЗКУЛЬТУРНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ НА АЛТАЕ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

Рассматривая вопросы становления и развития физической культуры, нашему вниманию в основном предстают сведения об её эволюционных этапах. Но, зачастую, остаются без внимания вопросы физкультурного просвещения: о роли личности учёных, педагогов и других специалистов, стоявших у истоков становления физической культуры в конкретно взятом регионе нашей страны; о характеристике и оценке их просветительской деятельности.

В настоящей работе авторы вносят определённую ясность в вопросы физкультурного просвещения на Алтае в первой половине XX века.

Ключевые слова: просвещение; физическая культура; спорт; гимнастика; учебные заведения.

Говоря о проблеме просвещения в области физической культуры и спорта, необходимо выделять две стороны рассмотрения вопроса: во-первых, историю и роль педагогических кадров данной области; во-вторых, историю физической культуры, как образовательной дисциплины и как части культуры общества.

Касательно сведений о первых специалистах-просветителях в области физической культуры, их роли и оценки их просветительской деятельности, в истории Алтайского края следует отметить их недостаточную изученность. В силу этого данный вопрос является актуальным и открытым.

Более изученными являются вопросы становления в нашем регионе физической культуры и спорта, как культурного массового движения. Музеями спортивной славы Алтайского края, Алтайского краевого училища олимпийского резерва и другими образовательными учреждениями накоплен значительный материал по данному направлению, но и этот материал остается не достаточно последовательным и окончательно скомплекто-

ванным. Обобщение изученного материала осложняет тот факт, что при систематизации и подборе информации этими организациями постоянно делался акцент на спортивных достижениях спортсменов и коллективов, связанных с различными этапами становления спорта на Алтае.

Итак, физкультурное просвещение в России развивалось неоднородно. Зависело это от близости к столичным городам, от политической и экономической обстановки на местах. Алтайский край не был исключением: в крупных городах физкультурное просвещение на рубеже XIX и XX столетий (именно этот период принято считать началом становления физической культуры и спорта в нашем регионе) развивалось гораздо быстрее, чем в глубинке [1, 2]. Слабое развитие системы воспитательно-образовательных мероприятий в области физической культуры объясняется и тем, что Алтай вообще в культурном отношении оставался одной из отсталых регионов страны. Вопросы просвещения, в том числе и физкультурного, здесь решались крайне медленно. В это время физической культурой занимались в ос-

новном любители-одиночки, а занятия носили скорее примитивный, самодельный характер.

Физической культуре, как дисциплине, в учебных заведениях отчасти уделялось достаточное внимание. Гимнастика, как одна из форм физической культуры, являлась основной из дисциплин, изучаемых в образовательных учреждениях в конце XIX столетия. Позднее гимнастика становится одной из основных учебных дисциплин в учительских семинариях г. Барнаула (с 1915 года) и г. Бийска (с 1917 года) [3].

Перед Первой Мировой войной на Алтае стали возникать первые самостоятельные спортивно-гимнастические кружки и общества. Самым престижным, но дорогим было «Гимнастическое общество топографов Алтайского округа». В нем занимались Сокольской гимнастикой, английским и французским боксом, греко-римской борьбой и др. [4].

Гимнастическое общество «Сокол», организованное в 1911 году при реальном училище г. Барнаула, считалось лучшим, так как позже (в 1914-1915 гг.), хорошей организации физической культуры способствовали специалисты сокольской гимнастики из числа военнопленных чехов и словаков (период Первой мировой войны) [5, с. 4].

Здесь важно акцентировать внимание на том факте, что чехи и словаки сыграли важную роль в становлении физической культуры и спорта и культурном развитии города [6]. Помимо того, что пленными была создана своя футбольная команда «Славия», они довольно часто выступали по региону еще и с концертами.

Ведущую роль в становлении физического воспитания барнаульцев занимал **известный чешский гимнаст по фамилии Пржигода** (по некоторым данным, он был дипломированный специалист-педагог). Пржигоду, по праву, можно назвать пионером физкультурного просвещения на Алтае, т. к., во-первых, его имя находится в числе первых специалистов физической культуры, известных общественности; во-вторых, именно при нём стала наблюдаться некоторая системность в физкультурных занятиях и спортивных состязаниях в нашем регионе [6]. Значительной заслугой Пржигоды является то, что им на Алтае были заложены основы массовой физической культуры и спорта.

Организованная в спортивном зале реального училища г. Барнаула секция сокольской гимнастики, которой руководил Пржигода, насчитывала около ста человек. В ней была даже группа девочек, что для Сибири в те времена являлось редкостью. Многие из выпускников этой секции, ставшей затем гимнастическим обществом «Сокол», впоследствии стали работать преподавателями физкультуры, и являлись одними из первых организаторов спортивного движения на Алтае, а также добились побед на всесибирских и всесоюзных спортивных состязаниях [7, 4].

Основная заслуга гимнастического общества «Сокол» состояла в подготовке хороших кадров – будущих специалистов ВсеВОбуча. Ряд учеников Пржигоды с успехом продолжили свое обучение в открывшемся в 20-е годы **Институте физической культуры и спорта в Москве**. О качестве подготовки в барнаульском гимнастическом обществе говорят данные исследователя В. Улько: «то, что увидела приёмная комиссия в гимнастическом зале в исполнении **Ильи Фрейндберга и Владимира Иванова**, буквально потрясло её. Достаточно сказать, что Владимир Иванов был принят в институт одновременно как студент, и как преподаватель гимнастики – случай уникальный» [4, с. 45]. Впоследствии, в 1918-1919 гг. В. Иванов становится руководителем гимнастического общества «Сокол», членом которого сам был в недавнее время. Его, по праву, можно считать первым профессиональным специалистом в области физической культуры на Алтае. Помимо этого В. Иванов многое сделал в переводе гимнастической терминологии с чешского языка на русский, а также издал первый в России учебник по греко-римской борьбе. К сожалению, судьба этого замечательного спортсмена, отличного педагога и ученого, оказалась трагической: в 1938 г. он был необоснованно репрессирован [7].

В 20-е годы XX столетия активизируется физкультурное движение в Алтайской губернии, как и в большинстве провинций Сибири, что связано со становлением физической культуры и спорта на государственную основу. К тому же, в эти годы

увеличивается и число школ, в которых в процессе реформирования акцент ставился не только на умственное и эстетическое воспитание, но и на «... заботу <...> о физическом развитии (гимнастика, площадки для игр)» [8, с. 96]. Но, несмотря на такие положительные изменения, педагогов на Алтае, все же, не хватало. Так, в школах к 1923 году не хватало около 80% учителей гимнастики [8, с. 215].

С целью решения этой проблемы губернский отдел народного образования ежегодно в летний период открывал при крупных школах краткосрочные (одно-, двухмесячные) курсы подготовки учителей, в программу которых входило изучение различных дисциплин, в том числе, гигиены, гимнастики и подвижных игр.

К сожалению, нам не известны содержание программы и методики подготовки инструкторов и специалистов в области физической культуры. Изучать состояние подготовки на тот период мы можем только на основе сохранных фотоматериалов архива музея «Спортивная слава Алтая», анализ которых убедительно показывает, что важной вехой в истории подготовки физкультурных кадров являются 20-30-е годы. В этот период была организована «Барнаульская городская организация физкультуры», председателем которой СТАЛ один из видных просветителей на тот момент – гражданин Жабрев. С целью повышения качества преподавания физической культуры и спортивной подготовки населения в 30-х годах начинают функционировать систематические курсы по подготовке физоргов и инструкторов для коллективов физической культуры региона.

Увеличение числа квалифицированного кадрового состава специалистов физической культуры на Алтае шло в ногу с быстрыми темпами Всесоюзного спортивного движения, что в свою очередь способствовало возникновению множества крепких и массовых добровольных спортивных обществ: «Спартак», «Буревестник», «Локомотив», «Учитель», «Красное Знамя», «Рот-Фронт» и др.

В 1927 году Государственный учёный совет разработал первые единые школьные программы физического воспитания, а уже на следующий год физическое воспитание было включено в учебные планы педагогических и медицинских вузов. С 1930 г. оно стало обязательным предметом во всех вузах страны. В университетах и институтах были созданы кафедры физического воспитания и спорта. Введение новой дисциплины в учебные заведения потребовало подготовки новых педагогических кадров – специалистов в области физического воспитания. В рамках этого, в конце 30-х годов набирают силу краевые курсы подготовки учителей физической культуры, а также курсы подготовки физоргов для коллективов физкультуры [3; 4].

Большую роль в подготовке кадров для спортивной работы в Сибири сыграл первый к востоку от Урала институт физической культуры, основанный в 1920 г. на базе медицинского факультета Томского университета последователем П.Ф. Лесгафта доктором В.С. Пируским. За 3 года своего существования институт подготовил несколько сотен специалистов, в том числе и для Барнаула [3; 4].

Начавшаяся в 1939 году Вторая мировая война не могла не внести свои коррективы в характер физкультурно-спортивной жизни страны. Элементы военной направленности становятся основными, как в спортивных состязаниях, так и в школьной программе дисциплины «Физическая культура». В годы Великой Отечественной войны на территории Алтайского края проводилась очень большая работа по подготовке и сдаче норм на значки ГТО, ПВХО, «Ворошиловский стрелок», «Боец-парашютист». Также готовили спортсменов-разрядников и общественных инструкторов.

Несмотря на столь сложные обстоятельства, возникшие в военный период в плане экономической и политической обстановки, просвещение в области физической культуры в стране и на Алтае, в частности, не только не стояло на месте, но развивалось, крепло и принимало все более прогрессивный характер.

В целом, история физкультурного просвещения на Алтае в первой половине XX века имела принципиальное значение как в контексте общего просвещения и воспитания, так и в рамках культурного становления общества.

Библиографический список

1. *Алтай в годы восстановления народного хозяйства (1921-1925)*. Барнаул: Алтайское книжное издательство, 1961.
2. Ельдепов В.Я. *Развитие физической культуры и спорта в Горном Алтае в период 1946-1990 гг.* Автореферат ... диссертации кандидата исторических наук. Горно-Алтайск, 2007.

3. История. *Алтайский спорт*. Available at: <http://www.altaisport.ru/history/>
4. Улько В.В. От Демидовской площади до Лиллехаммера. *Алтай спортивный. 1900-1950*. Барнаул, 1996; Ч.1.
5. Нейштатдт В. Завещание Владимира Улько. *Алтайский спорт*. 2011; 6: 4.
6. *Чехи в Барнауле. Путеводитель по Южной Чехии*. Available at: <http://www.korsarclub.com/content/view/341>.
7. Бураков В.И. Барнаул спортивный. *Электронная библиотека образовательных ресурсов Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова*. Available at: <http://elib.altstu.ru/elib/main.htm>.
8. *Энциклопедия образования в Западной Сибири*: в трёх томах. Барнаул: ОАО «Алтайский полиграфический комбинат», 2003; Том 1.

References

1. *Altaj v gody vosstanovleniya narodnogo hozyajstva (1921-1925)*. Barnaul: Altajskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1961.
2. El'depov V.Ya. *Razvitie fizicheskoj kul'tury i sporta v Gornom Altae v period 1946-1990 gg.* Avtoreferat ... dissertacii kandidata istoricheskikh nauk. Gorno-Altajsk, 2007.
3. Istoriya. *Altajskij sport*. Available at: <http://www.altaisport.ru/history/>
4. Ul'ko V.V. Ot Demidovskoj ploschadi do Lillehammera. *Altaj sportivnyj. 1900-1950*. Barnaul, 1996; Ch.1.
5. Nejshtadt V. Zaveschanie Vladimira Ul'ko. *Altajskij sport*. 2011; 6: 4.
6. *Chehi v Barnaule. Putevoditel' po Yuzhnoj Chehii*. Available at: <http://www.korsarclub.com/content/view/341>.
7. Burakov V.I. Barnaul sportivnyj. *Elektronnaya biblioteka obrazovatel'nyh resursov Altajskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta im. I.I. Polzunova*. Available at: <http://elib.altstu.ru/elib/main.htm>.
8. *Enciklopediya obrazovaniya v Zapadnoj Sibiri*: v treh tomah. Barnaul: ОАО «Altajskij poligraficheskij kombinat», 2003; Том 1.

Статья поступила в редакцию 27.03.15

УДК 796. 01

Pishchalov Ye.V., postgraduate, Faculty of Physical Education, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: evgen2302@inbox.ru

Glushkov S. P., Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Head of Graduate School at Faculty of Physical Education, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: rcpl@ngs.ru

THE EFFECT OF APPLYING NIGHT NORMOBARIC HYPOXIA TO IMPROVE RUNNING ECONOMY AND GROWTH HEMATOLOGICAL COMPONENTS. In the article we investigated the effects of nightly intermittent exposure to hypoxia and of training during intermittent hypoxia on both erythropoiesis and running economy, which is indicated by the oxygen cost during running at submaximal speeds. Six college middle-distance runners were randomly assigned to one of two groups: control group and experimental group. The sportsmen of the experimental group within 30 days of the experiment was subjected night intermittent hypoxia 12 hours a day. After the experiment, we recorded in the experimental group the growth of blood components (hemoglobin, hematocrit, red blood cells and reticulocytes) X percent compared with the control group. We also found a decrease in the oxygen cost of running at submaximal speeds (12, 14, 16 and 18 km/h) 5,6 percent, indicating improved running economy after hypoxia. The method "live high – train low" has shown its effectiveness on the regional level athletes.

Key words: normobaric hypoxia, oxygen uptake, running economy.

Е.В. Пищалов, аспирант 3-го курса Новосибирского Государственного Педагогического Университета, факультет физической культуры, г. Новосибирск, E-mail: evgen2302@inbox.ru

С.П. Глушков, д-р технич. наук, проф., руководитель аспирантуры факультета физической культуры Новосибирского Государственного Педагогического Университета, E-mail: rcpl@ngs.ru

ЭФФЕКТ ПРИМЕНЕНИЯ НОЧНОЙ НОРМОБАРИЧЕСКОЙ ГИПОКСИИ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ ЭКОНОМИЧНОСТИ БЕГА И РОСТА ГЕМАТОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ

В нашем исследовании мы изучили влияние ночной прерывистой нормобарической гипоксии на кислородно-транспортную функцию крови и экономичность бега, выраженную в кислородном эквиваленте при субмаксимальных скоростях. 6 студентов легкоатлетов регионального уровня приняли участие в эксперименте и были разбиты на контрольную и экспериментальную группы. Спортсмены экспериментальной группы в течение 30 дней эксперимента подвергались ночной прерывистой гипоксии по 12 часов в сутки. После окончания эксперимента мы зафиксировали у экспериментальной группы рост гематологических показателей (гемоглобин, гематокрит, эритроциты и ретикулоциты) по сравнению с контрольной группой. Также мы обнаружили снижение кислородной стоимости бега при субмаксимальной скорости (18 км/ч) на 5,6 %, что говорит об улучшении экономичности бега после гипоксии.

Ключевые слова: нормобарическая гипоксия, потребление кислорода, экономичность бега.

Чтобы повысить аэробные показатели многие атлеты включают высокогорную, или другие виды тренировок с использованием гипоксии при подготовке к важнейшим соревнованиям. Основные цели высокогорной подготовки спортсменов – увеличение количества эритроцитов, гемоглобиновой массы с последующим приростом аэробной емкости и мощности. Эффект тренировок в условиях гипоксии на прирост работоспособности зафиксирован во многих исследованиях [1; 2]. Одним из методов использования гипоксии в спорте является «жить наверху – тренироваться внизу», который также продемонстрировал свою эффективность (увеличение гемоглобиновой массы и максимального потребления кислорода) [3]. Данный метод заключа-

ется в том, что спортсмен ночью спит в гипоксической палатке (имитация горного воздуха), а днем тренируется в стандартных условиях. Из-за географических и климатических особенностей в условиях России зачастую невозможно использовать традиционный подход подготовки в среднегорье, и в данном случае искусственная нормобарическая гипоксия может быть использована для имитации подготовки в горах.

Метод «жить наверху – тренироваться внизу» (ЖНТВ) вызывает соответствующую пребыванию в горах адаптацию в организме спортсмена, выражающуюся в увеличении гемоглобиновой массы и максимального потребления кислорода. Но в то же время позволяет интенсивно тренироваться на уровне моря и

избегать акклиматизации и реакклиматизации, которые возникают при подъеме и спуске с гор [2; 3; 4]. Последние исследования демонстрируют, что минимальная эффективная доза гипоксии, вызывающая прирост гемоглобиновой массы – 12 часов в сутки продолжительностью не менее 3 недель [5]. Однако есть авторы, утверждающие, что данный подход не вызывает никаких гематологических сдвигов [6; 7].

Помимо увеличения гемоглобиновой массы, эффект гипоксии проявляется также в уменьшении утилизации кислорода работающими мышцами, что может влиять на увеличение экономичности бега (ЭБ) средней и субмаксимальной интенсивности [8; 9]. Наиболее вероятной причиной снижения потребления кислорода при той же интенсивности после гипоксического воздействия по мнению многих авторов является то, что энергообеспечение мышечной деятельности смещается в сторону окисления гликогена, при этом окисление жиров снижается. И, поскольку при окислении гликогена на 1 моль кислорода приходится на 11% больше АТФ, чем при окислении жиров, то можно предположить, в этом и есть причина повышения экономичности бега [9; 10]. Себестоимость энергии при субмаксимальной интенсивности в кислородном эквиваленте, или экономичность бега, более прогностический показатель для оценки аэробной производительности, чем МПК [12; 13]. Таким образом, улучшение этого параметра должно отразиться не только в улучшении аэробной производительности, но и, как следствие, на росте спортивного результата в беге на выносливость. Ряд исследователей утверждают, что для реального улучшения данного параметра недостаточно привлекать сборов, проводимых на стандартных высотах 1500 -1800 м. в среднегорье как по продолжительности, так и по гипоксическому воздействию [8; 11].

Поскольку на данный момент нет единого мнения среди тренеров и спортивных физиологов о применении и внедрении методики ЖВТН для улучшения гематологических показателей и повышения выносливости, данный вопрос остаётся актуальным по сей день и требует дальнейшего изучения.

Целью нашего исследования является оценка эффективности метода ЖВТН по изменению гематологических параметров и экономичности бега. В частности, мы предположили, что 30 дневная прерывистая ночная гипоксия в течение 12 часов в день улучшает данные показатели.

Субъекты исследования. В данном исследовании приняли участие шесть студентов, мужчин, специализирующихся в беге на средние дистанции, у всех спортивный разряд кандидата в мастера спорта. Средние физиологические характеристики группы: возраст – 20 ± 2 года, масса тела – 64,6 ± 6,2 кг, МПК $61,2 \pm 4,7$ мл·мин⁻¹·кг⁻¹. Исследование проходило в Региональном центре спортивной подготовки сборных команд и спортивного резерва Новосибирской области на базе некоммерческого партнерства «Профессиональная спортивная лига». Все испытуемые имеют стаж тренировок более 3 лет и периодически принимают участие в региональных и всероссийских соревнованиях. Спортсмены тренируются под руководством одного тренера и тренируются по одному плану.

Испытуемые произвольно разбиты на 2 группы по 3 человека – контрольную и экспериментальную. Экспериментальная группа в течение 30 дней подряд подвергалась ночной (10-12 часов) нормобарической гипоксии в гипоксической палатке на индивидуально подобранной высоте. Контрольная и экспериментальная группы тренировались в течение 30 дней на уровне моря (г. Новосибирск) по одному плану.

План исследования. Исследование проводилось 32 дня, в первый день у всех испытуемых измерялись в лабораторных условиях экономичность бега, МПК и гематологические показатели, затем 30 дней контрольная группа подвергалась ночной нормобарической гипоксии. На 32-й день вновь измерялись экономичность бега, МПК и гематологический профиль.

Тестирование МПК и экономичности бега на тредмиле. Потребление кислорода измерялось в течение бега на тредмиле с субмаксимальными и максимальными усилиями. Экономичность бега фиксировалась во время бега на 4 субмаксимальных скоростях (12, 14, 16 и 18 км/ч), продолжительностью 4 мин каждая и отдыхом между ними 5 минут. Через 1 минуту после теста на определение экономичности бега каждый субъект продолжил бег на тредмиле для определения МПК, начиная со скорости 18 км/ч. Скорость увеличивалась на 1 км/час каждую минуту до достижения 20 км/ч. После этого угол наклона тредмила увеличивался на 1 градус каждую минуту пока у спортсмена не наступало состояние полного утомления. После каждого

субмаксимального теста и после полного утомления спортсмена мы производили забор капиллярной крови из пальца для определения концентрации лактата в крови. Потребление кислорода, минутная легочная вентиляция, объём выдыхаемого углекислого газа, дыхательный коэффициент и частота сердечных сокращений измерялись во время субмаксимальных и максимальных тестов на тредмиле. Концентрация лактата в крови измерялась с помощью анализатора уровня лактата Lactate Scout. Потребление кислорода, дыхательный коэффициент и другие спирометрические показатели измерялись с помощью портативного метабологафа Fitmate Pro.

Измерение гематологических показателей. Клинический анализ крови и биохимия – первый тест проводился за 1 день до начала эксперимента, второй тест – через 1 день после окончания эксперимента. Мы отслеживали изменения количества эритроцитов в крови, гемоглобин, гематокрит и процентное содержание ретикулоцитов. Тестирование спортсменов проводилось в компании «Сиблабсервис» на гематологическом анализаторе «Beckman Coulter LH 500» и биохимическом анализаторе «OLYMPUS AU 400».

Создание гипоксической среды для экспериментальной группы. В нашем исследовании мы использовали нормобарическую гипоксию. Испытуемые использовали сон в гипоксической палатке 10-12 часов в сутки. Гипоксическая среда создавалась при помощи гипоксикатора компании HYPOXICO путем фильтрации кислорода полимерными мембранами. Индивидуальный подбор высоты осуществлялся после измерения гипоксического индекса. Каждое утро испытуемые экспериментальной группы измеряли сатурацию кислорода в крови с помощью пульсоксиметра компании Nonin. В зависимости от сатурации кислорода производилась корректировка последующего гипоксического воздействия, что позволяло достичь максимального эффекта от применения гипоксии для каждого испытуемого. В среднем высота за 30 дней эксперимента варьировалась от 1800 м НУМ до 2700 м НУМ

Вышеперечисленные тесты после анализа и сравнения позволяют оценить эффект воздействия ночной прерывистой гипоксии на аэробную производительность и гематологические показатели, влияющие на кислородно-транспортную функцию крови.

Результаты исследования.

Общее гипоксическое воздействие. Экспериментальная группа набрала в среднем $316 \pm$ часов ночного гипоксического воздействия за 30 дней эксперимента, средняя продолжительность суточного гипоксического воздействия составила $10:54 \pm 0:24$ (ч. мин).

МПК и гематологические показатели Показатели МПК у экспериментальной группы (Табл. 2) увеличились на 7,3 % ($+5,3 \pm 1,8$ мл·мин⁻¹·кг⁻¹), в то время как у контрольной группы изменения составили менее 0,5% ($+1.1 \pm 0.6$ мл·мин⁻¹·кг⁻¹). Так же у спортсменов, использующих сон в палатках, увеличились такие кровяные показатели (табл. 1) как гемоглобин (на 8,7 %) и количество эритроцитов (на 5,6%). Был выполнен однофакторный дисперсионный анализ относительно изменения количества ретикулоцитов, который показал, что данные положительного изменения величины являются статистически значимыми (при $P=0.05$).

Экономичность бега. У экспериментальной группы зафиксировано улучшение экономичности бега на 4 субмаксимальных скоростях после 30 дней гипоксического воздействия. Изменения в потреблении кислорода у экспериментальной группы на скоростях 12-14 км/ч были незначительными (1-2%), как и у контрольной. Однако с возрастанием скорости изменения росли, так на 16 км/ч потребление кислорода снизилось на 3, 2 %, а при 18 км/ч на 5, 6%. Изменения показателей минутной легочной вентиляции, объема выдыхаемого углекислого газа, дыхательного коэффициента, частоты сердечных сокращений и концентрации лактата в крови в контрольной и экспериментальной группе показаны в табл 3 (Приложение 1).

Обсуждение результатов. Основным результатом нашего исследования явилось то, что мы обнаружили положительные адаптационные сдвиги у экспериментальной группы в ответ на 30-дневную прерывистую нормобарическую гипоксию в виде повышения кислородотранспортной функции крови. Это выразилось в росте таких показателей, как гемоглобин, количество эритроцитов и ретикулоциты (Табл. 2). Наши результаты контрастируют с результатами, полученными одним из зарубежных исследователей, который после 23 дней ночной прерывистой гипоксии со средней суточной дозой 9 часов и стандартной вы-

Таблица 1

Сравнение кровяных показателей у контрольной и экспериментальной группы до и после эксперимента

	Гемоглобин, г/л		Эритроциты, млн/мкл		Ретикулоциты, %		Гематокрит, %	
	до	после	до	после	до	после	до	после
1 Контр. группа	138	133	4,55	4,48	0,8	0,7	39,2	38,8
2 Контр группа	144	147	4,64	4,77	0,5	0,5	43	44,2
3 контр группа	146	142	4,85	4,8	0,9	1	44,3	44
1 экспер группа	137	149	4,41	4,69	0,6	1,1	40,5	44,9
2 экспер группа	144	157	4,77	5,09	1	1,5	45,2	48,7
3 экспер группа	127	141	4,43	4,65	0,9	1,7	36,6	41,2

Таблица 2

Сравнение максимального потребления кислорода у контрольной и экспериментальной группы до и после эксперимента

	МПК до гипоксии, мл·мин ⁻¹ ·кг ⁻¹	МПК после гипоксии, мл·мин ⁻¹ ·кг ⁻¹
1 контр	65	64,3
2 контр	60,8	62,8
3 контр	62,1	61,7
1 экспер	54,6	59,6
2 экспер	63,3	68,4
3 экспер	59,2	63,2

сотой 3000 м не обнаружил у экспериментальной группы статистически достоверных различий гематологического профиля по сравнению с контрольной группой [11]. Основной причиной положительных адаптационных сдвигов показателей крови в нашем исследовании по сравнению с зарубежными является ежедневная коррекция интенсивности гипоксического воздействия (изменение высоты). Каждый вечер перед сном каждый испытуемый из экспериментальной группы выполнял гипоксический тест для определения необходимой высоты для сна в палатке. После интенсивных тренировок переносимость гипоксии заметно снижалась, что выражалось в более низкой сатурации кислорода в крови, поэтому после интенсивных и развивающих тренировок мы снижали высоту в палатке для предотвращения возможного срыва адаптации.

Повышение экономичности бега в экспериментальной группе. Кислородная стоимость субмаксимального упражнения признаётся многими авторами более значимым фактором, влияющим на результат в видах спорта на выносливость по сравнению с МПК [12; 13]. Наши результаты показывают, что потребление кислорода в покое не изменилось до и после эксперимента у контрольной и экспериментальной группы. Однако во время выполнения субмаксимальных тестов после окончания эксперимента на тредмиле у экспериментальной группы обнаружено снижение потребления кислорода на всех 4-х субмаксимальных скоростях (Табл. 3). Одним из важнейших факторов, влияющих на потребление кислорода во время субмаксимального упражнения является утилизация кислорода работающими мышцами. Следовательно, изменение потребления кислорода в экспериментальной группе во многом обусловлено изменением усвоения кислорода мышцами.

Механизм улучшения экономичности бега. Главной версией причины улучшения экономичности бега при субмаксимальных скоростях является изменение процентного соотношения утилизации жиров / углеводов (увеличение аэробного окисления углеводов), как основных энергетических субстратов для синтеза АТФ [14; 15; 10]. В нашем исследовании это изменение не

зафиксировано, поскольку дыхательный коэффициент у экспериментальной группы до и после гипоксического воздействия на субмаксимальных скоростях не изменился (Табл. 3), что противоречит результатам Gore с соавторами, который зафиксировал подобные изменения [16]. Другим объяснением улучшения экономичности бега является снижение потребления АТФ после гипоксического воздействия. Это обуславливается угнетением активности Na – K – АТФ-азы, которая является катализатором отщепления от АТФ одного или двух остатков фосфорной кислоты с освобождением энергии, используемой в процессах мышечного сокращения. Данный эффект гипоксического воздействия уже был описан в нескольких исследованиях [16; 17]. Однако в одном из исследований, похожем на данное, где испытуемые подвергались ночной прерывистой гипоксии на высоте 3000 м в течение 23 дней, данного гипоксического воздействия оказалось недостаточно для подавления активности АТФ-азы [18].

Также можно предположить, что в результате гипоксического воздействия увеличилась внутриклеточная биоэнергетика за счёт улучшения ферментативной активности митохондрий.

Таким образом, улучшение экономичности бега после гипоксического воздействия, зафиксированное многими исследователями, до сих пор не нашло конкретного объяснения. Это обусловлено противоречивыми данными научных экспериментов, которые проводились в различных условиях и с различной интенсивностью и продолжительностью гипоксического воздействия.

Выводы. Результаты нашего исследования показали, что сон в условиях нормобарической гипоксии с ежедневно корректируемой высотой (12 часов в сутки на протяжении 30 дней) привёл к улучшению гематологических показателей, росту МПК и улучшению экономичности бега на 5% на субмаксимальных скоростях. Метод ЖНТВ показал свою эффективность на спортсменах регионального уровня. Для спортсменов международного уровня эффективность данного метода также должна быть доказана экспериментальным путем в дальнейших исследованиях.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 3

Сравнение экономичности бега и других параметров у контрольной и экспериментальной группы до и после эксперимента.

Скорость бега, км/ч	12		14		16		18	
	до гип	после гип	до гип	после гип	до гип	после гип	до гип	после гип
Vo₂, мл·мин⁻¹·кг⁻¹								
экспер. гр.	37.3 ± 3.3	36.1 ± 5.1	42.7 ± 5.1	42.5 ± 3.0	51.4 ± 4.3	49.8 ± 2.7	58.7 ± 4.7	55.6 ± 2.7
контр. гр.	34.5 ± 5.2	34.8 ± 1.4	42.2 ± 4.9	41.4 ± 2.6	49.0 ± 5.4	47.9 ± 1.8	52.6 ± 7.9	51.3 ± 2.3

ЛВ, л/мин									
Экспер гр	44.0 ± 3.3	44.1 ± 3.3	55.7 ± 6.9	54.4 ± 4.4	69.7 ± 8.3	68.0 ± 5.9	89.3 ± 13.2	85.1 ± 10.3	
Контр гр	43.1 ± 9.0	43.5 ± 6.3	54.6 ± 6.6	54.0 ± 8.7	68.2 ± 7.4	66.5 ± 12.8	81.1 ± 8.2	80.5 ± 16.7	
ДК									
Экспер гр	0.92 ± 0.07	0.91 ± 0.05	0.98 ± 0.03	1.00 ± 0.03	1.03 ± 0.03	1.05 ± 0.04	1.12 ± 0.05	1.13 ± 0.05	
Контр гр	0.87 ± 0.04	0.86 ± 0.05	0.96 ± 0.04	0.95 ± 0.04	1.03 ± 0.06	1.01 ± 0.04	1.09 ± 0.08	1.10 ± 0.07	
ЧСС, уд/мин									
экспер гр	133 ± 10	130 ± 9	153 ± 12	148 ± 9	170 ± 11	166 ± 11	183 ± 10	180 ± 10	
контр гр	136 ± 11	129 ± 13	152 ± 12	147 ± 15	168 ± 7	164 ± 12	178 ± 3	175 ± 4	
La, ммоль/л									
экспер гр	1.9 ± 0.7	2.5 ± 0.5	2.1 ± 1.1	2.1 ± 1.1	3.3 ± 1.6	3.3 ± 1.4	6.2 ± 3.2	6.1 ± 2.4	
контр гр	1.9 ± 0.4	1.3 ± 0.3	2.3 ± 0.9	1.4 ± 0.3	3.4 ± 1.3	2.5 ± 0.4	6.0 ± 2.5	5.9 ± 1.7	

Vo₂ – потребление кислорода, мл·мин⁻¹·кг⁻¹;
 ЛВ – минутная легочная вентиляция, л/мин;
 ДК – дыхательный коэффициент;
 ЧСС – частота сердечных сокращений;
 La – концентрация лактата в крови, ммоль/л.

Библиографический список

- Dick FW. Training at altitude in practice. *Int J Sports Med* 13, Suppl 1: S 203–206, 1992.
- Levine BD, Stray-Gundersen J. The effects of altitude training are mediated primarily by acclimatization, rather than by hypoxic exercise. *Adv Exp Med Biol* 502: 75–88, 2001.
- Levine BD, Stray-Gundersen J. “Living high-training low”: effect of moderate-altitude acclimatization with low-altitude training on performance. *J Appl Physiol* 83: 102–112, 1997.
- Robach P., Schmitt L., Brugniaux JV, Nicolet G., Duvallet A., Fouillot JP, Moutereau S., Lasne F., Pialoux V., Olsen NV, Richalet JP. Living high-training low: effect on erythropoiesis and maximal aerobic performance in elite Nordic skiers. *Eur J Appl Physiol* 97: 695–705, 2006.
- Rusko HK, Tikkanen HO, Peltonen JE. Altitude and endurance training. *J Sports Sci* 22: 928–945, 2004.
- Gore CJ, Hopkins WG. Counterpoint: Positive effects of intermittent hypoxia (live high:train low) on exercise performance are not mediated primarily by augmented red cell volume. *J Appl Physiol* 99: 2055–2058, 2005.
- Levine BD, Stray-Gundersen J. Point: Positive effects of intermittent hypoxia (live high:train low) on exercise performance are mediated primarily by augmented red cell volume. *J Appl Physiol* 99: 2053–2055, 2005.
- Brooks GA, Wolfel EE, Groves BM, Bender PR, Butterfield GE, Cymerman A., Mazzeo RS, Sutton JR, Wolfe RR, Reeves JT. Muscle accounts for glucose disposal but not blood lactate appearance during exercise after acclimatization to 4,300 m. *J Appl Physiol* 72: 2435–2445, 1992.
- Green HJ, Roy B., Grant S., Hughson R., Burnett M., Otto C., Pipe A., McKenzie D., Johnson M. Increases in submaximal cycling efficiency mediated by altitude acclimatization. *J Appl Physiol* 89: 1189–1197, 2000.
- Gore CJ, Hopkins WG. Counterpoint: Positive effects of intermittent hypoxia (live high:train low) on exercise performance are not mediated primarily by augmented red cell volume. *J Appl Physiol* 99: 2055–2058, 2005.
- Ashenden MJ, Gore CJ, Dobson GP, Hahn AG. “Live high, train low” does not change the total haemoglobin mass of male endurance athletes sleeping at a simulated altitude of 3000 m for 23 nights. *Eur J Appl Physiol* 80: 479–484, 1999.
- Grassi B., Marzorati M., Kayser B., Bordini M., Colombini A., Conti M., Marconi C., Cerretelli P. Peak blood lactate and blood lactate vs. workload during acclimatization to 5,050 m and in deacclimatization. *J Appl Physiol* 80: 685–692, 1996.
- Costill DL, Thomason H., Roberts E. Fractional utilization of the aerobic capacity during distance running. *Med Sci Sports* 5: 248–252, 1973.
- Brooks GA, Butterfield GE, Wolfe RR, Groves BM, Mazzeo RS, Sutton JR, Wolfel EE, Reeves JT. Increased dependence on blood glucose after acclimatization to 4,300 m. *J Appl Physiol* 70: 919–927, 1991.
- Gore CJ, Hahn AG, Aughey RJ, Martin DT, Ashenden MJ, Clark SA, Garnham AP, Roberts AD, Slater GJ, McKenna MJ. Live high:train low increases muscle buffer capacity and submaximal cycling efficiency. *Acta Physiol Scand* 173: 275–286, 2001.
- Green H., MacDougall J., Tarnopolsky M., Melissa NL. Downregulation of Na-K-ATPase pumps in skeletal muscle with training in normobaric hypoxia. *J Appl Physiol* 86: 1745–1748, 1999.
- Green H., Roy B., Grant S., Burnett M., Tupling R., Otto C., Pipe A., McKenzie D. Downregulation in muscle Na-K-ATPase following a 21-day expedition to 6,194 m. *J Appl Physiol* 88: 634–640, 2000.
- Aughey RJ, Gore CJ, Hahn AG, Garnham AP, Clark SA, Petersen AC, Roberts AD, McKenna MJ. Chronic intermittent hypoxia and incremental cycling exercise independently depress muscle in vitro maximal Na-K-ATPase activity in well-trained athletes. *J Appl Physiol* 98: 186–192, 2005.

Статья поступила в редакцию 24.03.15

УДК 378

Miron N.I., Professor, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: mnko@mail.ru

ABOUT RAISING A HABIT OF READING IN CHILDREN. A man from the earliest childhood aspires to get knowledge and gets it from different sources. However, most important for children is a book, from which they learn about the world. The more a child reads, the more intensively his intellectual capabilities develop. The rational reading teaches, educates and develops all people. A.M. Gorky was right to say: “For all good in me I am obliged to books”.

Key words: book, children, reading, education.

Н.И. Мирон, проф. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

О ПРИОБЩЕНИИ ДЕТЕЙ К ЧТЕНИЮ

Материал посвящён воспитанию детей книгой. В изложении соблюдена логическая последовательность высказываний.

Ключевые слова: книга, дети, чтение, воспитание

**Чтение приносит свои плоды.
Джек Кэнфилд**

Человек с самого раннего детства стремится к знанию и получает его из разных источников. Однако самой важной для детей является книга, из которой они получают сведения об окружающем их мире. И чем больше ребёнок читает, тем интенсивнее развиваются его интеллектуальные способности. Рациональное чтение учит, воспитывает и развивает всех и каждого. Мудро сказал об этом А.М. Горький: «Всем хорошим во мне я обязан книгам».

• Человек рождён для учения, как всё живое – для движения.

Н.И. Мирон

• Люди тянутся к знаниям, словно растения к солнцу.

Н.И. Мирон

• Via scientiarum via vitae est. Дорога знаний – дорога жизни

Н.И. Мирон

• Свет! Всегда свет! Повсюду свет! В нём нуждаются все. Он содержится в книге.

Виктор Гюго

• In libro lux veritatis. В книге – свет истины.

Н.И. Мирон

• Книга есть жизнь нашего времени, в ней все нуждаются – и старые, и малые.

В.Г. Белинский

• Нашим общением с высшими умами человечества мы наслаждаемся главным образом через книги, и это средство общения доступно нам всем.

Уильям Чэннинг

• Книги открывают перед человеком неведомые миры.

Джон Гершель

• Как говорит поэт, «обозреть» все области духовного мира, не сходя с места, это мне было дано через книги.

Генри Торо

• Книга – это своего рода мир.

Ролан Барт

• Liber mundus totus scientiarum est. Книга – целый мир знаний.

Н.И. Мирон

• Liber docet et educat. Книга учит и воспитывает.

Н.И. Мирон

• Qui legit discet. Кто читает – учится.

Н.И. Мирон

• Legendo discimur. Читая, учимся

Н.И. Мирон

• Libri docent quisquem. Книги учат каждого.

Н.И. Мирон

• Книги учат только тех, кто их читает.

Н.И. Мирон

• Чтение – вот лучшее учение.

А.С. Пушкин

• Liber fons sapientiae est. Книга – источник мудрости.

Н.И. Мирон

• Книга – это колыбель, в которой лелеется отношение к мысли, науке, учению как величайшему благу.

В.А. Сухомлинский

• Надо уважать книгу, надо с почтением входить в этот храм мысли.

А.И. Герцен

• Детская книга – это весенний солнечный луч, который заставляет пробуждаться дремлющие силы детской души и вызывает рост брошенных на эту благородную почву семян.

Д.М. Мамин-Сибиряк

• Человека с самого раннего детства нужно учить почитать Книгу.

Н.И. Мирон

• К книге – даже мысленно! – надо прикасаться чистыми руками

А.М. Горький

• От чистых рук – к гимну Книге, от неё – к человеческому в Человеке.

Е.Н. Ильин

• Помолитесь, да за книгу, дети!

Л.Н. Модзалевский

• Чтение детских книг – это прикосновение к чему-то прекрасному, доброму, чистому.

Н.И. Мирон

• Чтение священных книг – беседа с Богом.

Н.И. Мирон

• Обращение с книгами приготавливает к обращению с людьми. И то, и другое равно необходимо.

Н.М. Карамзин

• Как из копеек составляются рубли, так и из крупинок прочитанного составляются знания.

В.И. Даль

• Чтение – элементарная форма обучения. С него, собственно, начинается увлекательный путь к знаниям.

О.И. Федотов

• Да здравствует право читать,
Да здравствует право писать.

Роберт Бернс

• Есть дети, которые словно родились с книгой в руках. Их легко учить любви к чтению и наукам.

Н.И. Мирон

• Liber amicus pueris est. Книга – друг ребёнка.

Н.И. Мирон

• Книга – учитель без платы и благодарности. Каждый миг дарит она тебе откровения мудрости. Это – собеседник.

Алишер Навои

• Хорошо при свете лампы книжки милые читать.

Александр Градский

• Благо делают родители, которые приучают своих детей читать с самого раннего детства. Нужно, чтобы ребята как можно раньше начинали читать сказки Пушкина, Ершова... потом братьев Гримм, Андерсена, Гауфа и другие. Затем к юным читателям придёт литература приключений, путешествий, фантастики Жюль Верна, Фенимора Купера. Это колоссальный инструмент для познания мира. От чтения книг с самой ранней поры детства успешно развивается память.

А.В. Шестаков

• Ребёнку, в первую очередь должно быть интересно читать. Пока ребёнок сам не умеет читать, ему обязаны читать родители. Причём в большом количестве. Пока у него не сформируется потребность в книге. Мы сами создаём такую ситуацию, когда ребёнок не хочет читать. То, что делается насильно, обязательно отторгается. Для взрослых очень важны техника чтения и система оценивания. К тому же, родители часто практикуют наказание чтением: пока не почитаешь, не пойдёшь гулять или не будешь играть, – а это элементарное насилие. Вокруг книги нужно создать атмосферу доброжелательности, интереса! Что же касается техники чтения в школе, то она предполагает многофакторную оценку, включающую в себя выразительность, и понимание прочитанного, и правильность, и скорость. При этом скорость из перечисленных четырёх факторов – не самое важное. Гораздо важнее то, чтобы ребёнок читал осмысленно, правильно. Для того чтобы ребёнок хотел читать, необходимо, чтобы он испытывал при чтении удовольствие, сказочные ощущения, интерес. Если же такового нет – нет и желания.

Л.Э. Карпенко

• Читайте сами: в семье, где книги не играют никакой роли, книголюб не вырастет. Я сыну на ночь читал до пятнадцати лет.

Александр Куделин

• Счастлив дом, в котором слышен шелест книжных страниц.

Н.И. Мирон

• Чудесная психологическая обстановка в той семье, в которой родители читают детям, а дети – родителям, и все вместе обсуждают прочитанное. Вот где воспитание книгой!

Н.И. Мирон

- Очень важно читать детям на ночь хорошие, добрые сказки – не только, чтобы они быстрее заснули, но и потому, чтобы доброта, любовь и мораль этих сказок во время сна, прокручиваясь в подсознании, органично вплетались в ткань детского сознания.

Джек Кэнфилд, Джанет Свитцер

- По вечерам мой отец, квалифицированный токарь, всегда спешил домой и, немного поиграв с нами, обычно вслух что-нибудь читал. Отец читал нам классику, в основном Пушкина. В пять лет я уже знал «Руслана и Людмилу».

Е.Н. Ильин

- Не обязательно читать много книг – увлечь бы одной.

Е.Н. Ильин

- Бывают ли дома вечера, спросил я ребят, когда добровольно (!) выключив телевизор, кто-то из близких – мать, отец или сестра – вслух читают книгу в кругу семьи? Поднялись две-три руки. Остальные таких вечеров не припомнили. Многим они показались устаревшими, старомодными.

Е.Н. Ильин

- Хотите, чтобы в ваших комнатах, пусть не каждый вечер, а хотя бы в субботний или воскресный, было как-то особенно хорошо, читайте своим детям книги.

Е.Н. Ильин

- Семья, где не читают книг, – семья духовно неполноценная.

П.А. Павленко

- Мы – страна образов. Если семья читающая, и ребёнок будет читать.

Владимир Гармаш

- Я однажды поинтересовалась, каким образом дети научились до школы такому сложному делу – читать. Вот некоторые ответы:

Лариса: «Просила маму почитать. А когда она читала, смотрела книгу и запоминала буквы. Постепенно научилась читать сама».

Катя: «Буквы запоминала по азбуке в кубиках. Потом мне подарили книгу – Азбуку, и я начала читать».

Артём: «Из нашего окна был виден магазин «Галантерея». Мне очень хотелось прочитать, что там написано. Я просил маму: «Скажи, какая это буква, а эта...». Спрашивал буквы на других вывесках. И так начал читать».

Андрей: «Научился от брата. Брат оставлял рабочие прописи на столе. Я срисовывал буквы, а потом спрашивал, что я нарисовал... Так научился читать».

Юля: «Мама со мной специально занималась». Что ценно в этих случаях? Непринуждённость. Этим детей никто не заставлял, они сами стремились узнать, постигнуть механизм чтения. Вот так, в непринуждённой форме, используя различные игровые ситуации, можно научить ребёнка немного читать, считать. Хорошо ли это? Думаю, хорошо. Ведь ребёнку сразу придёт в голову включиться в напряжённый ритм школьной жизни. И помогает ему в этом запас общих знаний, необходимые базовые умения. Это даёт ребёнку возможность с самых первых уроков быть активным, уверенным в себе; первые успехи в учении развивают волю к преодолению трудностей, стремление к постижению нового, незнакомого.

С.Н. Лысенкова

- В семейном кругу поощряйте ребёнка к тому, чтобы он рассказывал о прочитанном. Будьте внимательными слушателями, и вас очарует его вдохновенный монолог. Так начинается путь к риторике.

Н.И. МIRON

- Дайте человеку любовь к чтению и средства удовлетворить её, – и едва ли вам не удастся сделать счастливого человека; разве только попадутся ему в руки наименее пригодные книги.

Джон Гершель

- Люди нравственно культурные, сознательные труженики вырастают в семьях, где царит глубокое уважение к книге.

В.А. Сухомлинский

- Если в свободное время мама и папа читают книги, у ребёнка формируется тоже интерес к чтению. И он обязательно будет копировать родителей. Если родители не читают сами,

но при этом требуют, чтобы ребёнок читал, то он не будет этого делать.

Л.Э. Карпенко

- Приучать детей к чтению художественной литературы – важная миссия воспитателей, учителей, литературоведов и, конечно же, родителей, которым следует показывать положительный пример.

В.К. Манышев

- Атмосфера любви к книге, уважения к книге, благоговения перед книгой – в этом заключается сущность школы и педагогического искусства.

В.А. Сухомлинский

- Школа! Помоги мне! – с такой мыслью идут ребята ко мне на урок. И я помогаю им, осваивая книгу – на жизненной основе!

Е.Н. Ильин

- Общение с книгой – это, прежде всего, общение с жизнью.

Е.Н. Ильин

- Учитель, в основном несёт на урок книгу, ребята – жизнь! Стать ближе к ученикам, понять и выразить их запросы – значит приблизиться к жизни, посредством книги укрепить с ребятами, т. е. с жизнью, надёжную глубокую связь. Книга и Жизнь! Жизнь и Книга! – вот полный разворот урока на уровне Современного и Своевременного.

Е.Н. Ильин

- «Возвращаться в детство, чтобы стать большим» – этим руководствуюсь, берясь за школьную книгу. Учю ребят «выклевывать» из текста нужные детали.

Е.Н. Ильин

- Я вижу воспитательную задачу исключительной важности в том, чтобы чтение стало самой сильной, неодолимой духовной страстью каждого ребёнка, чтобы в книге человек мог бы успешно окончить нынешний курс средней школы, – тем значительнее должна быть умственная жизнь, не связанная непосредственно с уроком. Но постепенно школа мышления включает в себя, кроме мира природы, ещё и мир книги.

В.А. Сухомлинский

- Учитесь, читайте, размышляйте и извлекайте из всего самое полезное.

Н.И. Пирогов

- Чтение – это один из истоков мышления и умственного развития.

В.А. Сухомлинский

- Чтение умных книг даёт пищу для ума.

Н.И. МIRON

- Alit lectio ingenium. Чтение питает ум.

Латинское изречение

- Mens legendo formatur. Ум развивается чтением.

Латинское изречение

- Чтение для ума – то же, что физическое упражнения для тела.

Джон Аддисон

- Думаю, что не буду оригинален: родители должны читать ребёнку с трёх лет. Отец читал мне сказки, другие хорошие книги, пока я сам не научился складывать буквы и слова. Если родители не получают удовольствия от книги, то и ребёнок не научится получать радость от чтения.

У меня были замечательные учителя в школе, влюблённые в русскую литературу, и свою любовь они передали мне. Каждый их урок был для меня словно открытая книга.

Школьные уроки должны учить ребёнка мыслить самостоятельно, понимать произведение, видеть в нём второй, а то и третий план. Ведь того же Пушкина невозможно постичь до конца – при каждом последующем прочтении будут открываться новые духовные пласты.

Книга должна стать способом бесценного общения. Читатель говорит с мудрым, вдохновенным собеседником, и это делает его самого умнее и глубже.

Если юноша с ранних лет любит поэзию, имеет вкус к хорошей литературе, своё суждение и критерии оценки, может отличить подделку от настоящего, он научится противостоять ужасному сленгу, который несёт мутный поток Интернета.

Человек может быть прекрасным специалистом, физиком, инженером, моряком, но если он не читает, не наполняет душу новым смыслом, не стремится к познанию, он останется малоинтересной личностью.

Андрей Дементьев

- Учебная роль художественной книги – нравственно (!) помочь школьнику средствами искусства.

Е.Н. Ильин

- Нужно действовать личным примером. То, что любишь сам, передай ребёнку. Я читала маленькой внучке сказки Пушкина и хорошие стихи. И потом была изумлена, когда девочка прочла мне наизусть страстно и искренне: «Я вас любил. Любовь ещё быть может...».

Педагоги должны любить литературу сами.

Я не думаю, что нужно препарировать литературные произведения. Достаточно просто открыть детям красоту родной речи, прочесть им лучшие произведения так, чтобы они окунулись в этот чудотворный источник. А он же поистине неисчерпаем!

Римма Казакова

- Несмотря на то, что ребёнок научился читать, родители должны читать ему вслух. При таком чтении создаётся доброжелательная, доверительная обстановка между детьми и родителями. Читая ребёнку вслух, можно давать какие-то отрывки прочесть ему. Но это не должно быть заданием, а должно быть совместной, приятной деятельностью. Если же усаживать слушать сказку насильно, при этом несколько раз прикрикнув, то же самое действие не будет иметь никакого смысла.

Л.Э. Карпенко

- Читайте сами, и ваши дети будут читать.

Татьяна Устинова.

- Чем активнее родители будут читать для своих детей, тем больше у этих детей будет возможностей для тренировки мозга.

Филипп Дэвис

- Когда я читаю вслух, то смысл воспринимается двумя органами чувств: во-первых, я вижу то, что читаю, во-вторых, я слышу это, и поэтому я лучше запоминаю.

Авраам Линкольн

- Ошибка родителей в том, что они помнят, как в детстве они читали запоем, и думали, что к их детям это придёт само. Взрослые должны сами испытывать интерес не только к чтению, но и к перечитыванию книг, потому что перечитывают именно для удовольствия, а не для того, чтобы узнать содержание. Желательно не принуждать ребёнка к литературе, а прививать ему интерес к книге в игровой форме, обсуждать прочитанное, чтобы ему не терпелось заглянуть в следующую главу.

Евгений Бунимович

- Чтобы ребёнок любил книгу, надо, чтобы книгу любили родители.

Лев Аннинский

- Чтобы у ребёнка возникло желание почитать, выбирайте те произведения, которые его заинтересуют.

Светлана Юдина

- Надо суметь пробудить в ребёнке творческое начало. Поощрять не только за то, что он нарисовал или сочинил рассказ, а просто потому, что он выучил стихотворение, – это тоже маленький творческий росток. Помогать в этом в первую очередь должны родители, бабушки, дедушки, школьные учителя.

Алевтина Жарова

- Уже в 5 лет моей самой любимой сказкой была «Хозяйка Медной горы» Павла Петровича Бажова, которую мама читала мне на ночь. Я был заморожен тем необъятным и на первый взгляд невидимым миром, на поверхности которого мой отец-строитель возводил дома и дороги и каждое утро водил меня в детский сад.

Именно из этих детских переживаний и фантазий родилась моя сегодняшняя профессия спелеолога, ставшая смыслом моей жизни. Как говорил П.П. Бажов, «живинка во всяком деле есть, впереди мастерства бежит и человека за собой тянет».

Пётр Седых

- Детям нужно читать множество интересных, забавных, смешных, увлекательных историй. Думаю этим, прежде всего, должны заниматься родители, потом – школа. Увлечшись, ребята сами возьмутся за книгу.

В Сухумской школе у меня была учительница, и мы слушали, раскрыв рты. Особенно запомнилось, как она читала «Капитанскую дочку»: передавала интонацию всех действующих лиц, и они оживали с её голосом. Мне повезло, но где найти множество столь же талантливых педагогов, чтобы их хватило на всех?

Фазиль Искандер

- Когда мне было 8 лет, я заболел, и мама прочла мне «Войну и мир» – всю от начала до конца. Персонажи этой книги сопровождают меня всю жизнь, словно живые люди.

Одно дело, когда дети сами прочтут что-то, другое – когда им читает родной человек, которому они верят. Звучащий текст глубже проникает в душу, действие ярче возникает в воображении. К сожалению, сейчас никто не читает вслух ни по радио, ни по телевидению.

Компьютерные технологии овладели всем миром, и справиться с этим нашествием, увести ребёнка в сторону хорошей литературы могла бы только семья. Увы, современные родители зачастую тоже прагматичны, ориентируются больше на прикладное знание, на голую информацию. И растят поколение, занятое узкой профессиональной деятельностью, закрытое для искусства, для живого слова. А ведь человек без чувства слова обделён многими интеллектуальными и духовными богатствами.

Игорь Золотусский

- Когда в раннем детстве мне читали вслух, я смысл считывал сначала с лица читавшего, и уже потом – с текста. А когда в школе я услышал Гоголя в исполнении учительницы, то её произвольное «Ах, какая прелесть...» подействовало на меня куда сильнее, чем «обличение мелкопоместного дворянства».

Лев Аннинский

- Читайте детям вслух, и, возможно, вам удастся извлечь своего ребёнка из компьютерной коробки.

Дмитрий Шеваров

- Если родители приучили ребёнка любить чтение, то книга спасёт его в несчастье, в одиночестве.

З.Б. Богуславская

- Атмосфера любви к книге, уважения к книге, благоговения перед книгой – в это заключается сущность школы и педагогического искусства.

В.А. Сухомлинский

- Только книга создаёт школу. Только отношение к книге как к важнейшей и вечной, непреходящей духовной ценности создаёт отношение к школе как колыбели народа.

В.А. Сухомлинский

- Дать ученику жизнь в мире книг – это одна из важных педагогических проблем современной школы.

Этому надо учить, учить и учить – приобщению. К радостям жизни в мире книг. В начальных классах я читаю своим питомцам самые лучшие книги, которые вошли в золотой фонд человечества и по своему содержанию понятны и доступны эмоциональному миру маленьких детей. Произведения Джека Лондона и Сенкевича, Гюго и Бичер-Стоу, Марка Твена и Свифта, Жюль Верна и Гоголя, Тургенева и Короленко, Толстого и Чехова, Салтыкова-Щедрина и Горького, Шолохова и Леонова, Шевченко и Коцюбинского, Ивана Франко и Олеса Гончара – это пленительный мир красоты, мысли, человеческих страстей, который сам по себе открывает перед ребёнком радости бытия.

В.А. Сухомлинский

- Чтобы школьник поверил в книгу, захотел прочитать и впоследствии вернуться к ней, он должен найти свои страницы.

Е.Н. Ильин

- Я вовлекаю школьников в неохватный мир книг, даю им компас, а не ограничитель.

Е.Н. Ильин

- Одной из истин моей педагогической веры является безграничная вера в воспитательную силу книги. Школа – это, прежде всего – книга. Воспитание – прежде всего слова, книга – живые человеческие отношения. Книга – это могучее оружие. Умая, вдохновенная книга нередко решает судьбу человека.

В.А. Сухомлинский

- Привитие культуры чтения, умения работать с книгой, стремления к ней тесно связано с развитием человека, его учёбой.

П.И. Пидкасистый

• Две силы наиболее успешно содействуют воспитанию культурного человека: искусство и наука. Обе эти силы соединены в книге.

А.М. Горький

• Как много людей, которые по прочтении иной хорошей книги открывали новую эру своей жизни!

Генри Торо

• Очень часто книга, производящая глубокое впечатление на юный ум, составляет эпоху в жизни человека.

Сэмюэл Смайлс

• Первая, ударившая по сердцу книга, – что первая любовь. Это призма, через которую впоследствии преломится бессознательно всё мироощущение человека.

О.Д. Форш

• Первая самостоятельно прочитанная книга, как и первая учительница, никогда не забывается, запоминается на всю жизнь.

Н.И. Мирон

• Первая умная книга (!), прочитанная ребёнком, может стать компасом в выборе профессии, а, следовательно, – правильного жизненного пути.

Н.И. Мирон

• Любовь к книге, чувство мысли, науки, знаний как великого блага учит человека с малых лет дорожить временем.

В.А. Сухомлинский

• Ищу страницу, которая заставит прочитать книгу. Но найти – полдела. Надо ещё увлекательно разобрать. Так, чтобы начатой страницей поманила вся книга.

Е.Н. Ильин

• Чтение – это поиск ответа.

Е.Н. Ильин

• Можно тысячу раз требовать: «Читай! Читай внимательно!» – и не получить ни того, ни другого. Нужно создать условия, при которых не читать или тем более читать невнимательно невозможно, то есть так поставить вопрос, чтобы поиски ответа на него требовали напряжения мысли, вдумчивого отношения к прочтению текста.

Е.Н. Ильин

• Ребёнка можно заставить читать книгу, но полюбить её – вряд ли.

Н.И. Мирон

• Ничто так не убивает книгу, как обязательное (!) чтение.

Е.Н. Ильин

• Я ни во что не ставлю чтение без удовольствия.

Цицерон

• Книга должна быть удобна читателю – как стул должен быть удобен на нём сидящему.

Юлия Латынина

• Компьютер вошёл в нашу жизнь навечно, и нужно не бороться с ним, а использовать его для дела. Важно подключить к чтению тех, кто ещё не привык и не любит читать. А на чём будет текст – на бумаге или на экране, неважно.

Задача ещё и в том, чтобы компьютером овладел учитель литературы: ведь Интернет таит в себе огромные залежи дополнительной информации для уроков и докладов.

Евгений Бунимович

• Об Интернете: «Я считаю: чем раньше ребёнок к нему приобщится, тем лучше у него будет развиваться интеллект, больше возможностей откроется.

Александр Ильин

• Дети сейчас читают не меньше, чем когда-то мы, но они сейчас читают по-другому.

Ирина Захарова

• Интересную книгу дети читают, что называется, eodem flatu (на одном дыхании).

Н.И. Мирон

• Ребёнок не просто читает книгу – он её проживает.

Н.И. Мирон

• Книга для ребёнка, который любит читать, – лучший подарок.

Н.И. Мирон

• Для детей нужно писать так же, как и для взрослых, только ещё лучше.

К.С. Станиславский

• Liber pueri amicus et magister est. Книга – друг и учитель ребёнка.

Н.И. Мирон

• Хорошая книга никогда не может перестать нравиться.

Клод Гельвеций

• Самые яркие впечатления детства – книги Майна Рида, Фенимора Купера, Джека Лондона.

Сергей Степашин

• Хотелось бы верить, что чудо любви к чтению воскреснет.

Ариадна Борисова

• Черпать знания можно из разных источников, но пить надо, всё-таки, из источника чистого.

А.Е. Васильев

• Хорошая книга воздействует на ребёнка, словно солнце – на растения.

Н.И. Мирон

• Из хороших книг дети черпают разумное, доброе и вечное.

Н.И. Мирон

• Талантливо написанные книги учат, воспитывают, развивают.

Н.И. Мирон

• Общение с книгой – высшая и независимая форма интеллектуального развития человека.

А.Т. Твардовский

• Тот, кто сидит около книги, выписывает себе счастливую жизнь.

Еврейское изречение

• Книга делает человека крылатым.

Ф.В. Гладков

• Есть книги талантливые, интересные, но мы читаем Пушкина! Те «прекрасные порывы», о которых писал он в начале XIX столетия, убеждён, явятся фундаментом человекоформирующей работы и в XXI веке.

Е.Н. Ильин

Библиографический список

1. Ашукин Н.С., Ашукина М.Г. *Крылатые слова*. Москва: Современник, 1996.
2. *Большая школьная хрестоматия*. Москва: Слово, 2006.
3. *Вершины русской поэзии. Век 19*. Москва: Эксмо-Пресс, 1999.
4. Воронцов В.В. *Чаша мудрости*. Москва: Детская литература, 1978.
5. Дементьев А.Д. *Избранное*. Москва: Эксмо, 2008.
6. Ильин Е.Н. *Искусство общения*. Москва: Педагогика, 1982.
7. Ильин Е.Н. *Путь к ученику*. Москва: Просвещение, 1988.
8. Каракшина Е.А. *Мудрые мысли*. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002.
9. Коменский Я.А. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996.
10. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. *Педагогическое наследие*. Составители В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. Москва: Педагогика, 1988.
11. Коменский Я.А. *Сочинения*. Москва: Наука, 1997.
12. Кэнфилд Дж., Джанет Свитцер. *Правила*. Москва: Эксмо, 2009.
13. Лихачёв Д.С. *Письма о прекрасном*. Симферополь: Таврия, 1990.
14. Лысенкова С.Н. *Жизнь моя – школа, или право на творчество*. Москва: Новая школа, 1995.

15. Мирон Н.И. Лаконично о школе, абитуриентах и студентах. *Наука, культура, образование*. 2004; 15/16: 40–46.
16. Мирон Н.И. Могущество знания. *Современный мир, природа и человек*: сборник научных трудов. Томск, 2009; Т. 1, № 2: 157–164.
17. Мирон Н.И. Афоризмы об образовании. *Сборник научных трудов 1-й Международной телеконференции «Фундаментальные медико-биологические науки и практическое здравоохранение»*. Томск, 2010: 167–169.
18. *Мудрые мысли*. Ростов-на-Дону, Феникс, 2002.
19. *Мысли и афоризмы великих людей*. Сост. И.И. Комарова, А.П. Кондрашов. Москва: Риппол-классик, 2007. 736 с.
20. Непомнящий В.О. культуре, свободе, школе. *Литература в школе*. 2002; 9: 28–31.
21. Пирогов Н.И. *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Педагогика, 1985. 496 с.
22. Писаренко В.И., Писаренко И.Я. *Педагогическая этика*. Минск: Народная света, 1977.
23. Пушкин А.С. *Избранное*. Москва: Эсмо, 2003.
24. Сухомлинский В.А. *Как воспитать человека*. Москва: Педагогика, 1990.
25. Сухомлинский В.А. *Сердце отдаю детям*. Киев: Радянська школа, 1974.
26. Сухомлинский В.А. *Хрестоматия по этике*. Москва: Педагогика, 1990.
27. Ушинский К.Д. *Родное слово: Книга для детей и родителей*. Новосибирск: Детская литература, 1994.

References

1. Ashukin N.S., Ashukina M.G. *Krylatye slova*. Moskva: Sovremennik, 1996.
2. *Bol'shaya shkol'naya hrestomatiya*. Moskva: Slovo, 2006.
3. *Vershiny russkoj po`ezii. Vek 19*. Moskva: `Eksmo-Press, 1999.
4. Voroncov V.V. *Chasha mudrosti*. Moskva: Detskaya literatura, 1978.
5. Dement'ev A.D. *Izbrannoe*. Moskva: `Eksmo, 2008.
6. Il'in E.N. *Iskusstvo obscheniya*. Moskva: Pedagogika, 1982.
7. Il'in E.N. *Put' k ucheniku*. Moskva: Prosvetshenie, 1988.
8. Karakshina E.A. *Mudrye mysli*. Rostov-na-Donu: «Feniks», 2002.
9. Komenskij Ya.A. Moskva: Izdatel'skij Dom Shalvy Amonashvili, 1996.
10. Komenskij Ya.A., Lolk D., Russo Zh.-Zh., Pestalocci I.G. *Pedagogicheskoe nasledie*. Sostaviteli V.M. Klarin, A.N. Dzhurinskij. Moskva: Pedagogika, 1988.
11. Komenskij Ya.A. *Sochineniya*. Moskva: Nauka, 1997.
12. K'enfil'd Dzh., Dzhanel' Svitser. *Pravila*. Moskva: `Eksmo, 2009.
13. Lihachev D.S. *Pis'ma o prekrasnom*. Simferopol': Tavriya, 1990.
14. Lysenkova S.N. *Zhizn' moya – shkola, ili pravo na tvorchestvo*. Moskva: Novaya shkola, 1995.
15. Miron N.I. Lakonichno o shkole, abiturientah i studentah. *Nauka, kul'tura, obrazovanie*. 2004; 15/16: 40–46.
16. Miron N.I. Mogschestvo znaniya. *Sovremennij mir, priroda i chelovek*: sbornik nauchnyh trudov. Tomsk, 2009; T. 1, № 2: 157–164.
17. Miron N.I. Aforizmy ob obrazovanii. *Sbornik nauchnyh trudov 1-j Mezhdunarodnoj telekonferencii «Fundamental'nye mediko-biologicheskie nauki i prakticheskoe zdravoohranenie»*. Tomsk, 2010: 167–169.
18. *Mudrye mysli*. Rostov-na-Donu, Feniks, 2002.
19. *Mysli i aforizmy velikih lyudej*. Sost. I.I. Komarova, A.P. Kondrashov. Moskva: Rippol-klassik, 2007. 736 s.
20. Nepomnyaschij V.O. kul'ture, svobode, shkole. *Literatura v shkole*. 2002; 9: 28–31.
21. Pirogov N.I. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Moskva: Pedagogika, 1985. 496 s.
22. Pisarenko V.I., Pisarenko I.Ya. *Pedagogicheskaya `etika*. Minsk: Narodnaya sveta, 1977.
23. *Pushkin A.S. Izbrannoe*. Moskva: `Esmo, 2003.
24. Suhomlinskij V.A. *Kak vospitat' cheloveka*. Moskva: Pedagogika, 1990.
25. Suhomlinskij V.A. *Serdce otdayu detyam*. Kiev: Radyans'ka shkola, 1974.
26. Suhomlinskij V.A. *Hrestomatiya po `etike*. Moskva: Pedagogika, 1990.
27. Ushinskij K.D. *Rodnoe slovo: Kniga dlya detej i roditelej*. Novosibirsk: Detskaya literatura, 1994.

Статья поступила в редакцию 24.03.15

УДК 378

Vetrov Yu.P., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-Rector of Research and Innovation Work, Armavir State Pedagogical Academy (Armavir, Russia), E-mail: yupvetrov@yandex.ru

WAYS OF IMPROVING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MIA OF RUSSIA. The article considers specific features of methods and forms of interactive learning, their educational and developmental potential in the formation of professional competence of educational institutions of the MIA of Russia in the process of conducting workshops and training seminars. The research work of the author describes the position of a teacher within the framework of interactive learning. The author has described methods of formation of readiness of teachers to the development and implementation of forms and methods of interactive learning. The most thoroughly studied methods in the paper are moderation and discussions, as well as psycho-technical means of training, among which the author lists such methods as creating a situation of intense activity, methods of working with consciousness of the participants, methods of learning new skills.

Key words: interactive learning, interaction, interactive teaching methods, moderation.

Ю.П. Ветров, д-р пед. наук, проф., проректор по научно-исследовательской и инновационной деятельности Армавирской государственной педагогической академии, г. Армавир, E-mail: yupvetrov@yandex.ru

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ

В статье рассмотрены специфические особенности методов и форм интерактивного обучения, их воспитательно-развивающий потенциал в формировании профессиональной компетентности образовательных учреждений МВД России в процессе проведения мастер-классов и обучающих семинаров. Описаны позиции преподавателя в рамках интерактивного обучения. Охарактеризованы методы формирования готовности преподавателей к разработке и реализации форм и методов интерактивного обучения. Наиболее подробно описан метод модерации, дискуссии, а так же психотехнические средства

обучения – методические приёмы создания ситуации интенсивной деятельности, приёмы работы с сознанием участников, приёмы обучения новым навыкам и умениям.

Ключевые слова: интерактивное обучение, взаимодействие, методы интерактивного обучения, модерация.

В связи с постоянными изменениями, происходящими в высшей школе, многие преподаватели испытывают острую потребность в совершенствовании профессиональной компетентности. В соответствии с требованиями, предъявляемыми к преподавателю, он должен быть подготовлен к решению профессиональных задач в соответствии с профильной направленностью и видами профессиональной деятельности: педагогической, научно-исследовательской, управленческой, проектной, методической, культурно – просветительской, на что справедливо обращают внимание Д.А. Петренко и С.Р. Чеджемов [1; 2]. В качестве путей повышения профессиональной компетентности преподавателей можно назвать следующие: повышение квалификации; организация мастер-классов и обучающих семинаров. С учётом того, что одной из актуальных проблем преподавателя является организация занятий в соответствии с требованиями ФГОС ВПО нового поколения, то важным направлением повышения квалификации является совершенствование компетентности в области организации обучения студентов (курсантов) на интерактивной основе. Под нашим руководством были разработаны обучающие семинары по реализации интерактивного обучения для преподавателей образовательных учреждений МВД России.

Как показал наш опыт, в процессе подготовки преподавателей к разработке и использованию форм и методов интерактивного обучения необходимо активное включение преподавателей в процессы психологически грамотного педагогического взаимодействия на основе ведущих принципов и закономерностей андрагогики. В процессе организации работы с преподавателями мы придерживались позиции С.Г. Вершловского, который подчёркивает, что приобретаемые взрослым знания, умения и навыки будут работать на развитие его компетентности ровно в той мере, в какой они: соответствуют его запросам (лично значимы); знакомят с новейшими достижениями науки в той или иной сфере профессиональной деятельности; могут быть применены в предметно-практической деятельности; интегративны и глобальны в связи с тем, что в жизни мы «встречаемся» не с учебными предметами, а с проблемами, для решения которых необходим «надпредметный» комплекс знаний и умений; обеспечивают оптимальное сочетание оперативных и фундаментальных знаний, поскольку быстрее стареют знания, относящиеся к узкой специальности, и медленнее – теоретические; носят проблемный, открытый характер [3].

С целью развития практических умений преподавателей образовательных учреждений МВД России по организации интерактивного обучения, им предлагаются различные варианты использования мыслетехнических, социотехнических и психотехнических средств организации и самоорганизации учебного процесса. Основное мыслетехническое средство организации рабочего процесса в интерактивной технологии – это технология группового решения проблемы, представляющая собой набор процедур и операций, выполнение которых обеспечивает решение стоящих задач. Большой интерес у преподавателей вызывает такой метод организации групповой работы, как **модерация**. Его отличают следующие особенности: чёткое структурирование (логика отдельных фаз) всего процесса обсуждения проблем и принятия решения в соответствии с заявленными целями; специфические требования к профессиональной компетентности и личностным особенностям организатора, т. н. модератора; наличие свода обязательных «правил игры» для всех участников.

В процессе подготовки преподавателей образовательных учреждений МВД России к использованию форм и методов интерактивного обучения нами были апробированы следующие этапы модерации.

1-й этап – установление свободной и доверительной атмосферы. На данном этапе создается настрой педагогов на предстоящую работу. Умелое начало помогает освободению от непродуктивных стереотипов поведения, определяет атмосферу открытости, повышает работоспособность участников. Модератор обозначает свою роль, задачи предстоящей работы и результаты, которые нужно получить.

2-й этап – определение и формулировка проблемы или темы обсуждения. На данном этапе необходимо четко сформулировать тему предстоящего обсуждения, довести до сознания каждого участника группы значимость проблемы, обозначить его роль в разрешении проблемы, но не приступать к обсуждению проблемы по существу. Для этого модератором формулируются конкретные вопросы: «Какие результаты работы будут важны лично для вас?», «Является ли предложенная тема актуальной для вас лично и почему?». Продолжая разговор, модератор собирает формулировки индивидуальных предложений для обсуждения (насушные вопросы). Затем всеми участниками определяется значимость каждого из вопросов и выявляются приоритеты для обсуждения.

3-й этап – обсуждение темы в малых группах и общая презентация результатов. Очевидно, что наиболее продуктивно обсуждение проходит в малых группах, когда каждый может высказаться и быть услышанным. Происходит обмен мнениями, выявляются противоречия и пути их разрешения. Необходимым условием является установление временного регламента.

По ходу обсуждения модератор при необходимости консультирует участников относительно логики «сценария» и требований к форме презентаций результатов, а также контролирует соблюдение регламента. Результаты обсуждения в подгруппах представляются всем участникам совещания с помощью плакатов или других средств визуализации, на основании чего проводится общая дискуссия.

Наш опыт показывает, что групповая работа с педагогами способствует расширению их профессионального самосознания, изменению их профессиональных (смысловых и операциональных установок), коррекции личностных качеств и умений, преодолению негативных наслоений в общении, снятию барьеров, мешающих реальным и продуктивным действиям. Эффективным методом овладения новыми способами профессиональной деятельности является дискуссия. В процессе дискуссии преподаватели системы МВД могли высказать доводы, характеризующие положительные и отрицательные стороны интерактивного обучения, обсудить сложности, с которыми они сталкиваются при обучении курсантов [4].

Так же в процессе проведения обучающих семинаров с преподавателями системы МВД были использованы психотехнические средства, к которым относятся, во-первых, методические приёмы создания ситуации интенсивной деятельности, во-вторых, приёмы работы с сознанием участников и, в-третьих, приёмы обучения новым навыкам и умениям.

Активное включение слушателей в процесс обсуждения психолого-педагогических и методических особенностей форм и методов интерактивного обучения позволяет в ходе совместной деятельности сформулировать обязательные условия его организации, а именно: доверительные – по меньшей мере – позитивные отношения между слушателями – участниками семинара и преподавателем; демократический стиль; сотрудничество между слушателями и преподавателем и обучающихся между собой в процессе общения; опора на личный опыт слушателей, включение в учебный процесс ярких примеров, фактов, образов; многообразие форм и методов предоставления информации, форм деятельности обучающихся, их мобильность; включение внешней и внутренней мотивации деятельности, а также взаимомотивации слушателей.

Таким образом, подготовка преподавателей образовательных учреждений МВД России к разработке и использованию форм и методов интерактивного обучения обязательно предполагает их активное включение в моделируемые ситуации интерактивного профессионально-педагогического взаимодействия. Последнее существенно повышает интерес к обучению, обуславливает высокую активность слушателей и преподавателей, совершенствует умения в разрешении реальных педагогических проблем, синтезирует педагогические, психологические, социально-педагогические, этические и другие теоретические знания, развивает гибкость профессионального мышления, творческий подход к решению педагогических проблем, волю, способствует расширению социального кругозора слушателей.

Библиографический список

1. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования. *Педагогика*. 2003; 8.
2. Ветров Ю.П., Игропуло И.Ф. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей вуза к использованию методов интерактивного обучения. *Высшее образование в России*. 2012; 5: 89 – 96.
3. Петренко Д.А. Определение понятия профессиональной компетентности инструкторско-педагогических кадров для органов внутренних дел. *Мир науки, культуры, образования*: 2014; 3 (46): 107 – 108.
4. Петренко Д.А., Чеджемов С.Р. О необходимости интеграции российского и зарубежного опыта в организации профессиональной подготовки инструкторско-педагогических кадров полиции по боевой и физической подготовке на основе компетентного подхода. *Вестник Университета (ГУУ)*. 2014; 12: 70 – 75.

References

1. Vershlovskij S.G. Vzroslyj kak sub`ekt obrazovaniya. *Pedagogika*. 2003; 8.
2. Vetrov Yu.P., Igrupulo I.F. Psihologo-pedagogicheskaya podgotovka prepodavatelej vuza k ispol'zovaniyu metodov interaktivnogo obucheniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2012; 5: 89 – 96.
3. Petrenko D.A. Opredelenie ponyatiya professional'noj kompetentnosti instruktorsko-pedagogicheskikh kadrov dlya organov vnutrennih del. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*: 2014; 3 (46): 107 – 108.
4. Petrenko D.A., Chedzhemov S.R. O neobходимosti integracii rossijskogo i zarubezhnogo opyta v organizacii professional'noj podgotovki instruktorsko-pedagogicheskikh kadrov policii po boevoj i fizicheskoj podgotovke na osnove kompetentnogo podhoda. *Vestnik Universiteta (GUU)*. 2014; 12: 70 – 75.

Статья поступила в редакцию 06.04.15

УДК 37.01:17:069

Gadzhieva S.Yu., *education and psychology teacher, Azerbaijan State Economic University, Derbent Institute of the Humanities (Derbent, Russia), E-mail: sara13@bk.ru*

SCHOOL MUSEUM AS AN IMPORTANT MEANS OF FORMATION OF PATRIOTISM IN STUDENTS. This article discusses the relevance, importance, objectives, goals, directions, forms and methods of patriotic education of Russian schoolchildren. The paper shares the experience accumulated by a school museum, whose main objective is to facilitate patriotic education, showing its main functions, joint activities of students and teachers. The author presents forms of work of the school museum, methods and approaches in the museum and pedagogical activity. The work reveals a huge educational and upbringing potential of the school museum under study, and shows how this museum is used in the process of training and education of students. The paper substantiates the idea that civil and patriotic education contributes to the development of identification as a citizen and patriot. This article is intended primarily heads of educational institutions, heads of school museums, teachers and other education personnel.

Key words: patriotism, education, school museum, formation, morality, development, spirituality, personality, outlook.

С.Ю. Гаджиева, *преподаватель педагогики и психологии, Азербайджанский Государственный Экономический Университет (филиал), Дербентский гуманитарный институт, г. Дербент, E-mail: sara13@bk.ru*

ШКОЛЬНЫЙ МУЗЕЙ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У УЧАЩИХСЯ

В статье рассматриваются актуальность, значение, цели, задачи, направления, формы и методы патриотического воспитания российских школьников. Раскрывается опыт патриотического воспитания в школьном музее, показываются виды совместной деятельности учащихся и учителей. Представлены формы работы школьного музея, методы и подходы в музейно-педагогической деятельности, раскрывается огромный образовательно-воспитательный потенциал школьного музея, используемый в процессе обучения и воспитания учащихся. Обосновывается мысль о том, что гражданское и патриотическое воспитание вносит свой вклад в становление и развитие личности с качествами гражданина и патриота. Статья предназначена в первую очередь руководителям образовательных учреждений, руководителей школьных музеев, преподавателей и других работников образования.

Ключевые слова: патриотизм, воспитание, школьный музей, формирование, нравственность, развитие, духовность, личность, мировоззрение

Патриотизм является одной из важнейших черт современной личности, её внутренним стержнем, определяющим ее ценностные ориентации и установки. В патриотизме находят свое конкретное воплощение идейная направленность, мировоззренческая, социальная и нравственная зрелость личности.

К нашему большому сожалению, патриотическая работа в образовательных учреждениях в большинстве своём сводится к чествованию ветеранов и проведению мероприятий к памятным датам, оставляя нетронутой всю сложность современной социально-политической и культурно-информационной среды становления подрастающего поколения. Эта проблема требует разработки методических основ патриотического воспитания, его социокультурных параметров и духовно-нравственных аспектов.

Одним из средств патриотического воспитания традиционно является школьный музей. Роль музея в современных условиях стала значительно возрастать. Во многом это связано с тем, что направления работы школьных музеев достаточно обширны, что

позволяет активно включать его в целостный образовательный, воспитательный процесс.

Музей – это хранитель традиций, которые накапливаются и обновляются. Его воспитательные и образовательные возможности огромны:

- он может быть органом ученического самоуправления;
- средством воспитания общественной активности;
- серьезным подспорьем в обучении;
- средством, повышающим общую культуру обучающихся.

Традиционный школьный музей – это не просто собиранье памятников, это не только создание экспозиций, а это еще и многогранная деятельность, направленная на повышение образования, нравственное воспитание и формирование исторического сознания, что может быть достигнуто с помощью различных форм музейной деятельности, в том числе массовой научно-просветительной работы. В помещении музея проводятся различные формы занятий: музейные уроки, уроки мужества,

уроки-диспуты, уроки памяти, исторические игры, конкурсы и викторины. Большую ценность в музее представляют документы о героях ВОВ, книги, фотоальбомы, макеты памятников, предметы военного времени.

Музей в силу своей специфики обладает значительными потенциальными возможностями, что особенно важно в процессе развития и воспитания детей. Его социальные функции наряду с документированием и фиксацией объективных процессов в природе и общественной жизни включают в себя культурно-просветительную и образовательно-воспитательную функции. По мнению М.Б. Гнедовского, определившего коммуникативную функцию музея в числе приоритетных: «Музей способен дать человеку то, что не может обеспечить ни школа, ни книга, ни другие новейшие достижения цивилизации – опыт переживания времени через пространство, содержащее зримые, соразмерные человеку и человеком порожденные ценности» [2].

Деятельность музеев направлена на удовлетворение образовательных и творческих интересов личности, связанных с изучением и освоением культурного наследия. Музей рассматривается как социальный институт, являющий собой образец восприятия классического наследия и современной культуры, ориентированной на развитие ценностных качеств личности.

Основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации являются базовые национальные ценности, хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях. Н.Б. Крылова отмечала, что «в нравственном сознании интегрируются высшие ценности – добро, красота, истина, любовь к свободе и справедливости преобразовываются в интересы, некоторые, в свою очередь, превращаются в ценности» [4].

О.И. Петрич утверждает, что в структуре духовности особое место занимают духовно-нравственные ценности, которые оказывают большое воздействие, как на объективную реальность, так и на социальный мир. Духовно-нравственное направление призвано решать задачу формирования чувства долга, ответственности, справедливости, чести, благородства в отношении человека к обществу, самовоспитания [7]. В.В. Макаев отмечает, что духовность противопоставляется физической, телесной сущности человека. Она утверждает приоритет социального (человеческого) над природным [5]. Т.П. Мышина утверждает, что образовательная деятельность музея способствует гармонизации личности, повышению общей эрудиции, расширению кругозора,

пополнению знаний в профильной музее области и развитию способности учащихся к творчеству [6].

Задача системы образования сегодня – не только формирование человека с широким мировоззренческим кругозором, с развитым интеллектом, с высоким уровнем знаний, но и духовной личности, от интеллектуального, политического, культурного уровня которой во многом зависит будущее общества. Одной из важнейших черт современной личности, её внутренним стержнем, определяющим ценностные ориентации и установки, является патриотизм. В патриотизме находят своё конкретное воплощение идейная направленность, мировоззренческая, социальная и нравственная зрелость личности.

В.М. Грусман, изучая становление и развитие социально-культурных функций российских музеев, к традиционным и информативно-интегративным и хранительным функциям считает необходимым добавить образовательно-развивающую, преобразовательно-созидающую и развлекательно-познавательную функции музея. Их интеграция позволяет рассматривать его не только как сосредоточение ценности истории и культуры, но и как центр духовной жизни, обеспечивающий комплексное использование культуросозидающего потенциала отечественных музеев. «Функции развивающего образования и развлекательного познания способствуют преобразованию объекта музейного воздействия (имеется в виду посетитель) в субъект социально-культурного творчества» [3]. Т.Е. Васильева, О.Г. Панченко основываясь на личном опыте, утверждают, что в музейной деятельности монологическое воздействие музея на аудиторию уступает место диалогу между музеем, посетителем и внешней средой и в этот диалог включаются не только реалии современной жизни, но и мнения, взгляды, суждения иных исторических эпох [1].

Музейная образовательная среда выполняет не только воспитательные функции, но и формирует практические навыки поисковой, исследовательской деятельности, развивает инициативу, общественную активность школьников, предоставляет большие возможности для организации самостоятельной и творческой работы учащихся. Поэтому сегодня очень важно прибегать к методам и средствам, имеющим наибольшее воздействие на подрастающее поколение. В школах ведётся поиск методических приёмов и форм, новейших подходов к учебной и внеурочной деятельности для приобщения подростков к нормам и правилам общественной жизни. Историко-краеведческое воспитание средствами школьного музея имеет огромное значение в становлении личности, является эффективным методом совершенствования образовательной среды.

Библиографический список

1. Васильева Т.Е. Музейная педагогика как средство формирования духовно-нравственных ценностей. *Воспитание школьников*. 2011; 4.
2. Гнедовский М. Нужны новые подходы. *Советский музей*. 1988; 5.
3. Грусман В.М. *Становление и развитие социально-культурных функций российских музеев наук*. Санкт-Петербург: РГЭМ, 2001.
4. Крылова Н.Б. *Культурология образования*. Москва, 2000.
5. Макаев В.В. К вопросу о духовности личности как педагогической проблеме. *Вестник ПГЛУ*. Пятигорск, 2006; 3.
6. Мышева Т.П. *Музейная педагогика в современном социокультурном образовательном контексте*. Таганрог, 2007.
7. Петрич О.И. *Педагогические условия формирования патриотизма у студентов*. Пятигорск, 2008.

References

1. Vasil'eva T.E. Muzejnaya pedagogika kak sredstvo formirovaniya duhovno-nravstvennyh cennostej. *Vospitanie shkol'nikov*. 2011; 4.
2. Gnedovskij M. Nuzhny novye podhody. *Sovetskij muzej*. 1988; 5.
3. Grusman V.M. *Stanovlenie i razvitie social'no-kul'turnyh funkcij rossijskih muzeev nauk*. Sankt-Peterburg: RG'EM, 2001.
4. Krylova N.B. *Kul'turologiya obrazovaniya*. Moskva, 2000.
5. Makaev V.V. K voprosu o duhovnosti lichnosti kak pedagogicheskoj probleme. *Vestnik PGLU*. Pyatigorsk, 2006; 3.
6. Mysheva T.P. *Muzejnaya pedagogika v sovremennom sociokul'turnom obrazovatel'nom kontekste*. Taganrog, 2007.
7. Petrich O.I. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya patriotizma u studentov*. Pyatigorsk, 2008.

Статья поступила в редакцию 10.04.15

УДК 373.1.02

Kisel'nikov I.V., Candidate of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Algebra and Mathematics Teaching Methods, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kiv@altspu.ru

ANALYSIS OF RESULTS OF MONITORING OF MATHEMATICS STUDIES IN ALTAI REGION AMONG STUDENTS OF 6 GRADERS. The article is dedicated to a current stage of development of mathematical education in Russia – the issue of using and improving the means of evaluating the results of teaching mathematics in schools. The article reflects the contents of the diagnostic work in mathematics, developed and used in the Altai regional monitoring of mathematical education among the sixth-graders. The

author quantitatively and qualitatively has analyzed the results of the diagnostic work tasks, obtained conclusions about the quality of mathematical preparation of students in the 6th grade in schools of Altai region. The reflected ideas in the article have theoretical and practical importance for the analysis of the current state of mathematics education at the regional and municipal levels. It was found that the most of the students are able to do tasks on finding percentage (80%), doing decimal fractions (92%), changing units of measuring (84%). Modeling situations by means of a mathematical language (20%) is the kind of a task done by the least of students.

Key words: mathematics education, evaluation of quality of education, results of teaching mathematics, education system in Altai Krai.

И.В. Кисельников, канд. пед. наук, доц., доц. каф. алгебры и методики обучения математике Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: kiv@altspu.ru

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ АЛТАЙСКОГО РЕГИОНАЛЬНОГО МОНИТОРИНГА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ 6 КЛАССОВ

Статья посвящена актуальной на современном этапе развития математического образования в России проблеме использования и совершенствования средств оценивания результатов математической подготовки учащихся школ. В статье отражено содержание диагностической работы по математике, разработанной и использованной в ходе Алтайского регионального мониторинга математической подготовки учащихся 6 классов. Автором количественно и качественно проанализированы результаты выполнения задач диагностической работы, получены выводы о качестве математической подготовки учащихся 6 классов школ Алтайского края. Отраженные в статье данные имеют теоретическое и прикладное значение для анализа текущего состояния математического образования на региональном и муниципальном уровнях.

Ключевые слова: математическое образование, оценка качества образования, результаты обучения математике, система образования в Алтайском крае.

Современное образование характеризуется активным развитием систем контроля, управления, обеспечения, менеджмента качества образования на всех уровнях в России и регионах страны [1]. В 2014 году в Алтайском крае впервые в средних классах образовательных организаций проведено региональное исследование оценки качества математического образования (далее – исследование), в котором приняло участие 21728 школьников. Исследование преследовало целью определение уровня математической подготовки учащихся 6-х классов по окончании первой четверти 2014-2015 учебного года.

Содержание диагностической работы по математике, предложенной в ходе исследования, регламентировалось нормативными правовыми документами [2]. Эта работа состояла из 2-х частей и включала в себя 15 заданий, различающиеся формой и уровнем сложности. Часть 1 содержала 10 заданий с выбором ответа, к каждому заданию было приведено четыре варианта ответа, из которых верен только один. Часть 2 содержала 5 заданий, к которым требуется дать краткий ответ. Задание с кратким ответом считается выполненным, если верный ответ зафиксирован в той форме, которая предусмотрена инструкцией по выполнению задания. Ответом на задания части 2 является целое число или конечная десятичная дробь (положительное или отрицательное).

В диагностической работе по математике были представлены задания различных уровней сложности: базового, повышенного. Задания базового уровня были включены в часть 1 работы. Это простые задания, проверяющие усвоение наиболее важных математических понятий. Основными условиями, которым должна удовлетворять первая часть работы, являются реалистичность предъявляемых учащимся требований и обеспечение полноты проверки на базовом уровне. Задания повышенного уровня были включены в часть 2 работы. Эти задания направлены на проверку умения использовать понятия и законы для решения различных задач. Задания во второй части расположены по нарастающей сложности.

Задание с выбором ответа считалось выполненным верно, если выбранный номер ответа совпадает с верным ответом. Каждое из заданий оценивалось 1 баллом. Задание с кратким ответом считалось выполненным, если ответ совпадал с верным ответом. Каждое из заданий с кратким ответом оценивалось в 2 балла, если верно указаны все элементы ответа. Ответы на

задания с выбором ответа и кратким ответом обрабатывались автоматически после внесения ответов в систему.

В ходе исследования учащимся было предложено пять вариантов работы, построенных на следующих основных принципах.

При составлении вариантов работ для мониторинга соблюдались следующие основные принципы.

1. Принцип соответствия. Диагностическая работа в целом и отдельные её задания должны соответствовать нормативным документам [2], а также времени проведения контроля, особенностям реализации программы в конкретном учебном заведении.

2. Принцип дифференциации. В диагностической работе выделяется уровень минимальных требований и повышенный уровень освоения материала математики. Объем заданий базового (минимальных требований) уровня составляет 2/3 работы.

3. Принцип полноты предполагает проверку сформированности основных видов деятельности. Однако отдельный вариант диагностической работы не претендует на полноту проверки по всем элементам содержания школьного курса математики, пройденного к моменту проведения контроля в силу ограниченности времени выполнения задания учениками.

4. Текст задания самодостаточен и не требует дополнительных материалов, справочные данные включаются в текст задания.

5. Принцип равнозначности вариантов диагностической работы. Все варианты равнозначны по сложности.

6. Принцип отсроченности проверки. В диагностических работах проверяются остаточные знания по предмету.

7. Принцип дополнительности. Варианты диагностической работы включают разные виды заданий: задания на установление соответствия, свободным ответом (решение задачи).

На выполнение работы отводилось 45 минут, причем время на выполнение заданий первой и второй частей работы не фиксировалось. Для оценивания результатов выполнения работ можно применить два показателя: рейтинг (или первичный балл, который может принимать максимальное значение 20 баллов) и традиционная отметка «2», «3», «4», «5», которая может выставляться с использованием шкалы перевода первичных баллов в оценку (Таблица 1).

Наглядное представление о распределении первичных баллов, набранных участниками по итогам мониторинга, даёт рис. 1. и таблица 5.

Таблица 1

Шкала перевода набранных баллов в оценку

Оценка	«2»	«3»	«4»	«5»
Балл	0-4	5-10	11-16	17-20

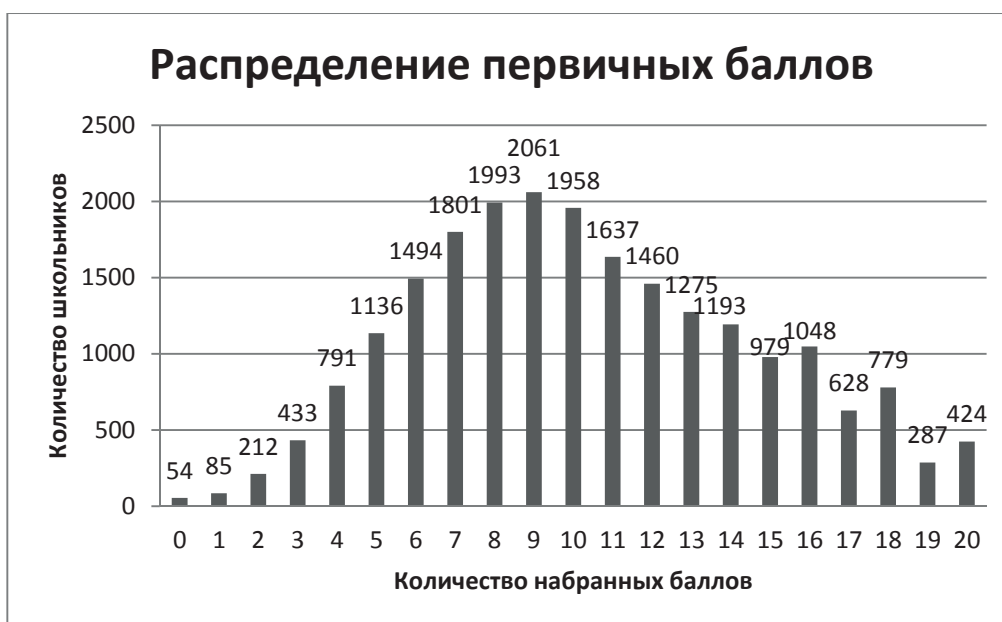


Рис. 1. Диаграмма распределения первичных баллов

Из диаграммы видно, что распределение баллов близко к нормальному. Мода распределения имеет некоторое смещение «влево», что свидетельствует о преобладании в совокупности учащихся, демонстрирующих результаты ниже средних.

Наибольший интерес вызывают предметные результаты мо-

нитинга, показывающие степень овладения учащимися умениями, проверяемыми заданиями диагностической работы (Таблица 2). Анализ веера ответов участников экзамена позволяет увидеть достижения и погрешности школьников, которые могут стать основой совершенствования учебного процесса.

Таблица 2

Результаты выполнения задач

№	Проверяемые требования (умения)	Итоговый процент выполнения, %
A1	Уметь находить процент от числа	80,88
A2	Уметь вычислять значения числовых выражений, содержащих десятичные дроби	92,40
A3	Уметь вычислять значения числовых выражений, содержащих десятичные дроби. Уметь расставлять порядок действий	68,79
A4	Уметь переводить величины в другие единицы измерения	84,84
A5	Уметь вычислять периметр четырёхугольника	45,87
A6	Уметь выполнять действия со смешанными числами	78,38
A7	Уметь определять правильные и неправильные дроби	94,37
A8	Уметь переводить дробь из обыкновенной в десятичную	73,15
A9	Уметь находить наибольшее и наименьшее число	89,92
A10	Уметь находить число, расположенное правее и левее на координатной прямой	85,83
B1	Уметь решать уравнения	50,12
B2	Уметь находить значение числового выражения, содержащего действия с десятичными и обыкновенными дробями	23,58
B3	Уметь применять в процессе решения задачи зависимости между величинами, характеризующими процесс движения по воде	26,01
B4	Уметь находить проценты от заданного числа. Моделировать реальные ситуации на языке математики	20,38
B5	Уметь находить периметр и площадь прямоугольника. Уметь вычислять значения числовых выражений, содержащих десятичные дроби	22,04

Анализ данных, представленных в таблице 2, а также в веере ответов участников мониторинга, позволяет сделать ряд выводов:

1. Учащиеся 6 классов в целом демонстрируют наличие потенциала для изучения математики, около 93% школьников имеют достаточный уровень математической подготовки.

2. Практически все учащиеся 6 классов обладают начальными математическими компетенциями, приобретёнными в процессе обучения в начальной школе.

3. Наибольшие затруднения вызвали задачи, нацеленные на проверку сформированности умений вычислять значения числовых выражений, содержащих десятичные дроби, учиты-

вать порядок выполнения действий, выполнять действия, содержащие одновременно как обыкновенные, так и десятичные дроби.

4. Вызывает тревогу намечающиеся проблемы в изучении геометрического материала. С задачей 5 на вычисление периметра четырёхугольника справилось наименьшее количество участников – 45,87%. При этом около 5% школьников вовсе не приступило к выполнению этой задачи.

5. При решении задачи 4, проверяющей необходимые в практической жизни умения (изменение величин, перевод величин из одних единиц измерения в другие), около 7% учащихся затрудняются в переводе центнеров в килограммы, около 13%

неверно переводят сантиметры в метры, около 5% ошибочно вырывают часы в минутах.

6. При решении задачи 3 основные затруднения учащихся вызвало выполнение действия деления: 5,8: 29. Около 15% участников мониторинга получили неверный результат: 2. Что привело к неправильному выполнению задания в целом.

7. При решении задач 9 и 10 на сравнение чисел, в том числе представленных точками на числовой оси, наибольшие затруднения (у около 5% участников мониторинга) вызывает выполнение этой операции с числом 0.

8. Около 10% учащихся допускают устойчивые ошибки в выполнении простейших арифметических действий: сложение, вычитание, умножение, деление. Имеются погрешности в ис-

пользовании таблицы умножения. Есть проблемы в выполнении действий без использования микрокалькулятора.

Данные, полученные в ходе анализа результатов Алтайского регионального мониторинга математической подготовки учащихся 6 классов по математике, соотносятся с данными национальных исследований качества математического образования [3].

Результаты исследования могут быть использованы образовательными организациями для совершенствования методики преподавания математики; муниципальными и региональными органами исполнительной власти, осуществляющими государственное управление в сфере образования, для анализа текущего состояния муниципальных и региональных систем образования и формирования программ их развития.

Библиографический список

1. Брейтигам Э.К., Кисельников И.В. Новые образовательные тенденции в обеспечении качества понимающего усвоения математики. *Человек и образование: Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых Российской академии образования: научный журнал*. 2010; 2 (23): 78 – 81.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 классы)*. Available at: <http://xn--80abucjibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938>
3. *Концепция национальных исследований качества образования (НИКО)* Available at: <http://www.eduniko.ru/#!-lc20b5>

References

1. Brejtigam `E.K., Kisel'nikov I.V. Novye obrazovatel'nye tendencii v obespechenii kachestva ponimayuschego usvoeniya matematiki. *Chelovek i obrazovanie: Akademicheskij vestnik Instituta pedagogicheskogo obrazovaniya i obrazovaniya vzroslyh Rossijskoj akademii obrazovaniya: nauchnyj zhurnal*. 2010; 2 (23): 78 – 81.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshego obrazovaniya (5-9 klassy)*. Available at: <http://xn--80abucjibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938>
3. *Koncepciya nacional'nyh issledovaniy kachestva obrazovaniya (NIKO)* Available at: <http://www.eduniko.ru/#!-lc20b5> <<http://www.eduniko.ru/>

Статья поступила в редакцию 16.03.15

УДК: 351.74:378.634
13.00.08

Kuznetzova L.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Barnaul, Russia), E-mail: mikalv_09@mail.ru

PERFECTING OF SUPERVISORS' PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE CONTEXT OF CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION. One of the directions to improve the level of professional activity of internal affairs authorities' officers is the perfecting of supervisors' professional competences. The article discusses the professional competencies at the level of managerial activity, the improvement of which is carried out in the system of continuous professional education. The program of training is adopted for these purposes. The researcher shows that the contents of the program is determined by the position of the category of supervisors, by the needs of the reality and is aimed at perfecting of established competencies. The paper also studies the logics behind the choice of the structure and contents of educational programs for supervisors and principles of the assessment of program's results. The structure of the program includes teaching blocks and describes the main activities of supervisors.

Key words: continuous professional education, professional and managerial competencies, educational program for supervisors of internal affairs authorities, technology of education, assessment of results.

Л.В. Кузнецова, д-р пед. наук, доц. Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул,
E-mail: mikalv_09@mail.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одним из направлений повышения уровня профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел является совершенствование профессиональных компетенций руководителей. В статье рассматриваются профессиональные компетенции на уровне управленческой деятельности, совершенствование которых осуществляется в системе дополнительного профессионального образования. В этих целях разрабатывается программа обучения, содержание которой определяется должностной категорией руководителей, потребностями действительности и направлена на совершенствование уже сформированных компетенций. Представлена логика выбора структуры и содержания программ обучения руководителей и принципы оценивания результатов обучения. Структура программы строится по блочному принципу и характеризует основные направления деятельности руководителей.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, профессиональные компетенции, программа и технология обучения руководителей, оценивание результатов.

Современные условия деятельности сотрудников органов внутренних дел предъявляют особые требования к уровню подготовленности руководителей, к их личным качествам и компетенциям. Ключевыми в деятельности руководителей органов внутренних дел являются профессиональные и управленческие

компетенции. Новые задачи, поставленные обществом перед органами внутренних дел, актуализировали проблему повышения компетентности руководителей. Объективно существует потребность правоохранительных органов в подготовке компетентных руководителей, которые были бы способны применять свои зна-

ния в изменяющихся условиях, готовые непрерывно заниматься самообразованием, проявляя умения и навыки в практической деятельности, и чья основная компетенция заключалась в способности оптимизировать профессиональную деятельность сотрудников.

Важным образовательным институтом, выполняющим функцию повышения уровня профессиональной и управленческой подготовленности руководителей к организации решения профессиональных задач в определённой области деятельности, является потенциал дополнительного профессионального образования.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» дополнительное профессиональное образование направлено на всестороннее удовлетворение образовательных «потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании...» (ст. 2) [1, с. 8]; «на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» (ст. 76) [1, с. 77].

Дополнительное профессиональное образование осуществляется в соответствии с указанным законом посредством реализации дополнительных образовательных программ, содержание которых направлено «на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации» [2, с. 3].

Таким образом, организуя совершенствование профессиональной компетентности руководителей, мы выделяем два стержневых момента, которые должны быть определяющими при разработке программы обучения руководителей в системе повышения квалификации:

- 1) соответствие изменениям реальной действительности;
- 2) совершенствование имеющихся компетенций или приобретение новых, обеспечивающих профессиональный рост руководителей.

Структура программы повышения квалификации руководителей органов внутренних дел формируется исходя из данных требований. За основу формирования программы берется определение, что руководители уже имеют определённые профессиональные и управленческие качества, в данном случае речь идет о совершенствовании уже имеющихся знаний, умений и навыков, о содержании и порядке реализации полномочий руководителя на основе совершенствования (приобретения) профессиональных и управленческих компетенций.

В соответствии с требованиями Минобрнауки России в структуре программы должно быть представлено описание перечня профессиональных компетенций в рамках имеющейся квалификации, т.е. в зависимости от категории обучающихся руководителей. Цель обучения в связи с этим будет заключаться в их качественном изменении и совершенствовании необходимых профессиональных и управленческих компетенций.

Технология подготовки программы повышения квалификации конкретной должностной категории состоит в необходимости определения компетенций руководителей данной категории, выделения общего и особенного в их профессиональной деятельности; совершенствовании технологии оценки компетенций руководителей органов внутренних дел.

Определение профессиональных компетенций в дополнительных профессиональных программах может быть охарактеризовано через профессиональные задачи руководителей, сформулированные в профессиональных стандартах, квалификационных требованиях, указанных в квалификационных справочниках по соответствующим должностям или квалификационным требованиям к профессиональным знаниям и навыкам, необходимых для исполнения должностных обязанностей, нормативных документах, регламентирующих профессиональную деятельность различных категорий руководителей, должностных инструкциях [2].

Совершенствование управленческих компетенций строится исходя из положения, что проблема управления в деятельности руководителей состоит «скорее всего не в недостатке управленческого знания, а в его содержании, не в слабости подготовки управленческого персонала, не в отсутствии управления как такового, а в его нацеленности, организованности и в технологиях его осуществления» [1, с. 6].

Исходя из вышеизложенного, обучение в системе дополнительного профессионального образования в образовательных организациях МВД России построено по нескольким направлениям:

1. Освоение теоретических знаний, позволяющих повысить уровень профессиональной и управленческой деятельности (нормативно-правовые аспекты организации и функционирования территориальных органов внутренних дел, совершенствование профессиональных знаний, подготовка, принятие и организация исполнения управленческих решений, методика информационно-аналитической работы и т.д.);

2. Умения, приобретаемые за счёт практической направленности обучения, способствующие повышению эффективности управления профессиональной деятельностью (умения готовить управленческие документы, организация работы совещаний коллегиальных органов, методика решения профессиональных задач и т.д.);

3. Выработываемые навыки, удовлетворяющие потребности руководителей в повышении своего профессионального и управленческого уровня (отработка конкретных умений в процессе проведения организационных мероприятий);

4. Совершенствование компетенций, направленных на формирование способностей применять полученные знания, умения, навыки и личные качества в соответствии с профессиональными задачами (проявление способностей при принятии решений в конкретных практических ситуациях).

Исследование проблемы совершенствования профессиональных компетенций руководителей органов внутренних дел позволило выделить основные структурные элементы совершенствования профессиональных и управленческих компетенций слушателей в условиях дополнительного образования:

- определение требований, предъявляемых к руководителю, на основе которых формируется содержание профессиональных знаний, умение их использовать в служебной деятельности и выработке практических навыков, необходимых для компетентного выполнения профессиональной деятельности;
- определение структуры, состава компетенций и качеств руководителей, исходя из уровня управления и должностной категории;
- определение технологий совершенствования профессиональных и управленческих компетенций, в данном случае на основе модульных технологий обучения;
- разработка мониторинга образовательного процесса и сформированности компетенций руководителей.

Осуществление обучения руководителей на основе программы повышения квалификации предполагает выделение определённых принципов, которые составляют концептуальную основу обучения. Общими принципами для всех категорий руководителей, на основании которых осуществляется совершенствование компетенций руководителей в системе дополнительного профессионального образования, являются следующие:

1. Комплексность подготовки, которая отражает многоаспектный характер профессиональной деятельности руководителя и характеризующийся комплексом видов управления (административное, стратегическое, тактическое, оперативное, педагогическое).

Необходимость использования принципа комплексности в рамках дополнительного профессионального образования исходит из практики управления органами внутренних дел, способствует совершенствованию выделяемых компетенций: управленческих, личностных, профессиональных, коммуникативных, что определяет уровень профессиональной компетентности руководителей.

2. Целостность подготовки обеспечивается внутренними связями, взаимодействием основных структурных элементов системы обучения. В этой связи структура программы обучения в полной мере отражает основные функции управленческой деятельности руководителя. Отсюда необходимость включения в программу обучения вопросов в соответствии с выполняемыми функциями руководителями, выработка навыков осуществления профессиональной деятельности, подготовки и принятия управленческих решений.

3. Целенаправленность обеспечивает изменение процесса обучения в соответствии с изменениями функций правоохранительной системы. Указанный принцип обусловлен тем, что динамика и разнообразие факторов внешней и внутренней среды оказывают существенное влияние на профессиональную и управленческую деятельность. С учётом данного принципа в

программу включают модули, содержание которых в большей степени отражает современные направления в профессиональной деятельности руководителей и психолого-управленческий блок.

4. Непрерывность профессиональной деятельности указывает на то, что последовательная реализация механизмов управления органами внутренних дел не только сохраняется при воздействии изменения факторов внутренней и внешней среды, но и может характеризоваться степенью динамичности.

Выделенные основные принципы обучения руководителей требуют уточнения специфических принципов, регламентирующих каждое направление его профессиональной деятельности: правовое, психолого-педагогическое, управленческое. При этом мы исходим из специфики профессиональной деятельности руководителя, что предполагает совершенствование, прежде всего, профессиональных знаний и умений, а затем управленческих, так как руководитель организует выполнение поставленных задач. Кроме того, руководитель органов внутренних дел осуществляет воспитание сотрудников, тем самым применяет имеющиеся психолого-педагогические знания.

Функциональное предназначение системы дополнительного профессионального образования – это подсистема обучения, которая направлена на интеграцию отдельных блоков для достижения целей. Содержательно интеграция основных модулей обучения в режиме функционирования и развития представляется как единство компонентов организационной структуры обучения. Основные модули программы повышения квалификации руководителей являются универсальными для различных категорий должностных лиц и направлены на совершенствование профессиональных и управленческих качеств.

Исходя из этого, в программах повышения квалификации руководителей различных категорий представлены следующие учебные блоки: блок правовых знаний; блок знаний профессиональной деятельности; блок знаний по управленческой деятельности; блок психолого-педагогических знаний; блок тактико-специальной подготовки.

В связи с этим необходимо выделить ряд моментов, демонстрирующих особенности совершенствования профессиональных и управленческих компетенций руководителей органов внутренних дел (наличия специальных способностей, позволяющих осуществлять управление профессиональной деятельностью подразделений органов внутренних дел).

Во-первых, руководители органов внутренних дел в большей степени не получают специальные управленческие знания, их профессиональный рост осуществляется без предварительной управленческой подготовки. Эта особенность проявляется в том, что руководители самостоятельно приобретают управленческие знания и навыки, формируют управленческие компетенции.

Во-вторых, интенсивное участие в организации профессиональных задач способствует эффективному вовлечению руководителей в управленческий процесс, что требует особых усилий по осмыслению профессиональной деятельности и роли управления в данной деятельности.

В-третьих, согласно направлениям деятельности руководителей, логика совершенствования управленческих и профессиональных компетенций выстраивается посредством взаимосвязи всех направлений деятельности руководителей (правовые, профессиональные, организационно-управленческие, психолого-педагогические).

Применение в процессе повышения квалификации компетентностного подхода определяет особенности оценивания результатов обучения, которое предполагает сохранение традиционных методов оценок и разработку новых технологий оценивания компетенций. Традиционная система оценивания осуществляется в виде опроса, проверки итоговых знаний (зачеты, экзамены), тестирования по проверке основных нормативных знаний, профессиональных и управленческих умений и навыков, психологического и специального блока.

Вторая группа методов направлена на оценивание управленческих и профессиональных компетенций руководителей на основе разработанного инструментария. Для совершенствования оценки компетенций руководителей в органах внутренних

дел необходимо исходить из сформулированной цели обучения и определенных в программе компетенций. В результате обучения руководители органов внутренних дел не просто «должны знать» теоретические основы, «приобрести» практические умения и навыки, обладать личностными качествами, а продемонстрировать поведенческие стратегии, приводящие к получению результата в служебной деятельности, проявлять способность применять знания, умения организовывать выполнение поставленных задач; работать с нормативно-правовыми актами, регламентирующими государственно-управленческие отношения в МВД России (анализ конкретной ситуации, моделирование и анализ ситуаций профессиональной и управленческой деятельности, деловые игры, метод проектов, кейс – методы и т.д.). В целом, это комплекс необходимых профессиональных действий, способствующих достижению поставленной цели.

Предлагаемая модель совершенствования профессиональных и управленческих компетенций руководителей, исходя из логики повышения квалификации, включает следующие этапы: *организационный*, который направлен на отбор содержания в соответствии с целью обучения и выделенными задачами, современными требованиями общества, проявляющимися в практике, определении технологий, направленных на усвоение слушателями знаний, выработку умений и навыков и на этой основе повышение уровня компетенций, способствующих осуществлению профессиональной и управленческой деятельности руководителя; *диагностический*, осуществляемый в форме «входного контроля» знаний нормативных документов, регламентирующих профессиональную и управленческую деятельность профессиональных знаний, наличие управленческих умений; *развивающий* – в ходе этапа осуществляется научно-методическое сопровождение обучения слушателей, выраженное в осуществлении различных технологий обучения, обеспечивающее эффективное формирование профессиональных и управленческих компетенций на основе уяснения теоретических знаний, выработки умений и приобретения навыков; *результативный*, в ходе которого осуществляется вторичная диагностика уровня повышения квалификации руководителей по результатам обучения по программам дополнительного профессионального образования. Таким образом, исходя из целостного представления о повышении квалификации руководителей органов внутренних дел, программа реализует профессиональные и управленческие функции.

Эффективное функционирование любого процесса связано с условиями, которые характеризуются обстоятельствами и предпосылками, способствующими чему-либо. Подготовка руководителей различного уровня управления в системе дополнительного профессионального образования зависит от условий, которые составляют образовательное пространство образовательной организации.

Одним из условий является интеграция образовательных дисциплин при взаимодействии преподавателей, в ходе которой происходит упрочение связей между учебными модулями, направленными на повышение профессиональных и управленческих компетенций руководителей. К условиям мы также относим расширение образовательного процесса за счёт привлечения к участию в образовательном процессе повышения квалификации руководителей из практических органов. Данное условие позволяет не отрывать обучение от практической деятельности, происходит обмен положительным опытом.

Подготовка руководителей к управленческой деятельности осуществляется как направленное воздействие, имеющее целью повышение профессиональных и управленческих компетенций руководителей, способствующей развитию мотивации к дальнейшему самосовершенствованию. Общая цель, локальные цели отдельных технологий, принципы, определяющие механизмы достижения целей, структура системы обучения и взаимодействие отдельных её элементов закладывают основы интегрированной системы повышения квалификации обучающихся.

Таким образом, повышение квалификации руководителей органов внутренних дел связано с субъективными и объективными требованиями и предпосылками, реализация которых руководитель добивается в достижении цели в своей работе при наиболее рациональном использовании сил и средств.

Библиографический список

1. Иванов В.Н. *Основы современного социального управления: теория и методология*: учебное пособие. Москва, 2000.
2. Об образовании в Российской Федерации. *Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273.*

3. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам. *Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 № 499.*

References

- Ivanov V.N. *Osnovy sovremennogo social'nogo upravleniya: teoriya i metodologiya: учебное пособие.* Moskva, 2000.
- Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. *Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2012 goda № 273.*
- Ob utverzhdenii Poryadka organizacii i osuschestvleniya obrazovatel'noj deyatelnosti po dopolnitel'nym professional'nym programmam. *Priraz Minobrnauki Rossii ot 01.07.2013 № 499.*

Статья поступила в редакцию 02.04.15

УДК 355.31

Kuptzov A.V., Cand. of Sciences (Military Studies), senior lecturer, Department of Tactics and Troops Management, Military Education-Research Center of Land Forces, All-Military Academy (Novosibirsk, Russia), E-mail: mak_95@inbox.ru

Strabykin A.G., teacher, Department of Tactics and Troops Management, Military Education-Research Center of Land Forces, All-Military Academy (Novosibirsk, Russia), E-mail: voyager730@yandex.ru

HISTORY AND PROSPECTS OF IMPROVEMENT OF ORGANIZATION OF INFANTRY UNITS. The article analyzes the development of the structure units of infantry and motorized infantry troops. In the interests of the development of the theory of tactics as the research was an attempt to discover the historical relationship infantry tactics and organizational structure of the infantry units, the need for fractioning infantry units in accordance with the standard division and the special-circumstances in battle. In the article the questions of optimum number of infantry unit on the basis of the provisions of control theory, this view will be of interest to specialists in the field of research of the combat capabilities of infantry units. In conclusion, the prospects for improving the organization of the infantry divisions is drawn. The paper contains definitions of units of army. The researcher also gives some historical facts in tactics of doing military acts in 19th century.

Key words: infantry, division, organization, structure.

A.V. Купцов, канд. воен. наук, доц. каф. тактики (и управления войсками) Военного учебно-научного центра Сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооруженных Сил Российской Федерации», г. Новосибирск, E-mail: mak_95@inbox.ru

A.G. Страбыкин, преп. каф. тактики (и управления войсками) Военного учебно-научного центра Сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооруженных Сил Российской Федерации», г. Новосибирск, E-mail: voyager730@yandex.ru

ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕХОТНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ

В статье анализируется развитие структуры подразделений пехоты и мотострелковых войск. В интересах развития теории тактики в качестве исследовательской задачи авторами была предпринята попытка раскрыть историческую взаимосвязь тактики пехоты и организационной структуры пехотных подразделений, необходимость дробления пехотных подразделений как в соответствии со штатным делением, так и по специализации в бою. В статье рассмотрены вопросы оптимальной численности пехотного отделения на основе положений теории управления, такой взгляд будет интересен специалистам в области исследования боевых возможностей пехотных подразделений. В заключение определены перспективы совершенствования организации пехотных подразделений.

Ключевые слова: пехота, подразделение, организация, структура.

Организация войск призвана обеспечить наиболее выгодное сочетание и целесообразное использование всех сил и средств и бесперебойное управление ими в ходе боевых действий [1, с. 16]. Она зависит, прежде всего, от экономических условий, от количественного и качественного оснащения армии вооружением и боевой техникой.

Пехота в армиях даже самых развитых стран продолжает оставаться основой вооруженных сил, постоянно совершенствуются ее структура и вооружение. Сегодня пехота имеет различную организационную структуру в зависимости от характера боевых задач. Существуют механизированные, моторизованные, мотопехотные и мотострелковые подразделения, части, соединения, а кроме того есть горно-пехотные, воздушно-десантные, десантно-штурмовые, автомобильные формирования и морская пехота. Таким образом, пехота сегодня крайне многофункциональна.

Исторический опыт войн показывает взаимосвязь организационных форм войск и способов их боевых действий. Изменения организации пехотных подразделений, а также их вооружения и тактики происходили в результате технического перевооружения либо опыта прошедших войн. Деление войск на подразделения проводится, в том числе, с целью лучшего управления ими в бою, причем такое деление происходило задолго до появления уставов и учебников.

Рота (от нем. *Rotte* – толпа, отряд) – основное тактическое подразделение в вооруженных силах армий большинства государств [2]. Роты впервые были созданы в конце XV – начале XVI

вв. в наемных армиях западной Европы, они через столетия произошли от римских центурий, которые в свою очередь произошли от наиболее древней, неделимой и самостоятельной по боевой задаче группы вооруженных людей – банды, то есть группы, которой способен управлять один человек находясь в ее составе во время боя. В бою прохождение команд должно быть мгновенным, поэтому инструментами управления служил собственные голос и действия командира роты. Таким образом, исторически ротой является подразделение максимальной численности, которым в бою можно эффективно командовать голосом, свистком, жестом или собственным примером. По функциям в бою командир роты – это один из воинов, способный вести бой наравне с другими и одновременно управлять подразделением.

До середины XIX века сражения, как правило, проходили на ровных слабопересеченных открытых участках местности – на поле боя. При этом противники выстраивались друг перед другом и шли навстречу сомкнутому строю.

С оснащением армий огнестрельным оружием и повышением роли огня в бою получила развитие линейная тактика, при которой наибольшее число солдат воздействует на противника огнем. Но из-за протяженности по фронту в случае единоначалия линия оказывалась плохо управляемой, поэтому для быстроты маневров (поворотов) линия делилась на более мелкие боевые группы. Роты в батальоне (солдатского или пехотного полка петровских времен) делились на четыре плутонга, командовали ими капралы. Позднее рота стала подразделяться на два взвода, взвод делился на два отделения по тому же принципу. Подоб-

ная схема деления существовала вплоть до уровня дивизии. Две роты образовывали батальон, два батальона – полк, два полка – бригаду, две бригады – дивизию.

Во главе роты стоял капитан (ротный командир). «Учреждение к бою по настоящему времени», 1708 г., с поправками рукою Петра I предписывало: «Офицерам места иметь по сему: капитан посередине роты, (под)поручику с правой стороны, фендриху, а буде нет, то сержанту, с левой, по концам роты. Всем сим стоять место в первой или другой шеренге спереди, отнюдь не стоять позади, дабы удобнее было видеть и повелевать» [3, с. 60-63].

В строевом пехотном уставе русской армии 1916 г. было указано: «В рассыпном строю 4 – 6 человек составляют звено, 2 – 4 звена входят в состав отделения, 2 – 4 отделения составляют взвод, 2 – 4 взвода – роту» [4, ст. 74]. Взводом командовал лейтенант, ротой – капитан, полком – полковник, батальоном – подполковник. Принципиальным отличием боевых функций командиров является то, что командиры полка и дивизии руководят подразделениями, не участвуя в бою как другие солдаты, то есть они лично оружие не применяют.

В современных условиях наименьшим по тактической иерархии подразделением в вооруженных силах армий большинства государств является отделение (расчет, экипаж, звено). Численность отделения в 6 – 12 человек обусловлена единообразием задачи отделения в бою и соответствует положениям науки управления, которая по закону сохранения пропорциональности и оптимальной соотносительности всех элементов системы управления рекомендует соблюдать «норму управляемости» от 5 до 9 объектов [5, с. 76]. В Основах теории управления [6, с. 216] говорится, что многие исследователи менеджмента делали предположения об идеальном интервале подчинения от трех до шести. Часто в качестве оптимальной нормы управляемости определяют число «семь» [7, с. 37], причём семь – это тогда, когда подчиненные выполняют сложные разноименные функции. При упрощении функций это число на два-три человека может быть увеличено. Если подчиненные выполняют простые одноименные функции, их число может возрасти до 25. Определение числа «семь» в качестве оптимальной нормы управляемости многие связывают с механизмом работы клеток головного мозга, которые, как предполагают, имеют восемь различных состояний [6, с. 216].

Технический прогресс начала XX в. и новые средства вооружения требовали специализации групп солдат и расчетов: например, саперная группа по разрушению инженерных сооружений, группа поддержки с тяжелым оружием, штурмовая группа

с легким оружием, группа истребителей танков и т. д. Стали образовываться пулеметные взводы и роты, минометные группы, противотанковые взводы, отделения связи. То есть, дробление подразделения осуществляется как в соответствии со штатным делением, так и по специализации в бою.

Деление подразделения более чем на три части оправдано только в войсках с высокой боевой слаженностью. Под слаженностью подразделения понимается уровень готовности к выполнению боевых задач в его действительной организации. При высоком уровне управления войсками и выучки войск возможно дробление подразделения на большее количество групп, как по количеству, так и по их специализации в бою. При этом следует помнить, что бой ведут подразделения, имеющие определенные штатное расписание и номенклатуру вооружения. Правильное сочетание эффективности оружия и оптимальной организационной структуры служит резервом увеличения боевых возможностей подразделений.

Мотострелковый (танковый) батальон Сухопутных войск Вооруженных Сил Российской Федерации является основным тактическим подразделением, а мотострелковая (танковая) рота – тактическим подразделением [8, ст. 1].

Можно заметить, что сравнительно «чистым» пехотным подразделением в настоящее время остается рота, однако и в ней появляется все больше тяжелого вооружения огневой поддержки. В бою она способна действовать самостоятельно, так как имеет в своей структуре подразделения, оснащенные тяжелым оружием.

В армиях многих государств мира пехотный батальон, как бы он не назывался, имеет собственные подразделения огневой поддержки: минометную батарею или роту, роту огневой поддержки, противотанковые подразделения, а также разведывательные подразделения и подразделения противовоздушной обороны, и даже танки.

Очевидно, со временем, пехота, действующая на боевых бронированных машинах, практически сольется в организационном и техническом отношении с танковыми войсками, артиллерией непосредственной огневой поддержки, войсковой противовоздушной обороной и другими средствами первого эшелона, действующими на поле боя под огнем прямой наводки противника. Совершенствование организации пехотных подразделений в дальнейшем, вероятно, будет происходить за счёт введения в их штат формирований, которые способны вести бой как пехотные, а при необходимости быть подразделением огневой поддержки или штурмовым подразделением.

Библиографический список

1. *Развитие тактики сухопутных войск в Великой Отечественной войне*: учебное пособие. Б.В. Панов и др. Москва: ВАФ, 1981.
2. *Военный энциклопедический словарь*: в 2 томах. Редколлегия: А.П. Горкин, В.А. Золотарев, В.М. Карев и др. Москва: Большая Российская энциклопедия; РИПОЛ классик, 2001.
3. *Военные уставы Петра Великого*: сборник документов. Под ред. Н.Л. Рубинштейна. Москва: Государственная библиотека им. В.И. Ленина, 1946.
4. *Строевой пехотный устав* (высочайше утвержден 6 апреля 1908 г., исправлен и дополнен 15 июля 1916 г.). Петроград: Издание товарищества «В.А. Березовский», 1916.
5. Мухин В.И. *Основы теории управления*: учебник. Москва: Экзамен, 2002.
6. *Основы теории управления*: учебное пособие. Под ред. В.Н. Парахиной, Л.И. Ушвицкого. Москва: Финансы и статистика, 2004.
7. Виханский О.С., Наумов А.И. *Менеджмент*: учебник. Москва: Гардарика, 1998.
8. *Боевой устав Сухопутных войск*. Часть 2. Батальон, рота. Москва: Воениздат, 2013.

References

1. *Razvitie taktiki suhoputnykh voysk v Velikoy Otechestvennoy vojne*: uchebnoe posobie. B.V. Panov i dr. Moskva: VAF, 1981.
2. *Voennyj `enciklopedicheskiy slovar`*: v 2 tomah. Redkollegiya: A.P. Gorkin, V.A. Zolotarev, V.M. Karev i dr. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya; RIPOL klassik, 2001.
3. *Voennye ustavy Petra Velikogo*: sbornik dokumentov. Pod red. N.L. Rubinshtejna. Moskva: Gosudarstvennaya biblioteka im. V.I. Lenina, 1946.
4. *Stroevoy pehotnyj ustav* (vysochajshe utverzhdzen 6 aprelya 1908 g., ispravlen i dopolnen 15 iyulya 1916 g.). Petrograd: Izdanie tovarishestva «V.A. Berezovskij», 1916.
5. Muhin V.I. *Osnovy teorii upravleniya*: uchebnik. Moskva: `Ekzamen, 2002.
6. *Osnovy teorii upravleniya*: uchebnoe posobie. Pod red. V.N. Parahinoj, L.I. Ushvickogo. Moskva: Finansy i statistika, 2004.
7. Vihanskij O.S., Naumov A.I. *Menedzhment*: uchebnik. Moskva: Gardarika, 1998.
8. *Boevoy ustav Suhoputnykh voysk*. Chast' 2. Batal'on, rota. Moskva: Voenizdat, 2013.

Статья поступила в редакцию 30.03.15

УДК 796

Lukyanenko, V.P., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia),
E-mail: viktor246@mail.ru

Volikov R.A., postgraduate, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: volikov-2014@mail.ru

INDIVIDUALIZATION OF THE TRAINING PROCESS AT THE PRECOMPETITIVE STAGE IN KICK-BOXING. The article describes in detail the views of scientists regarding the individualization of the training process, the training features at the precompetitive stage, accept the means and methods during the training process to kick-boxers of different tactical styles (fast boxer, play boxer, puncher). The author studies the classification of kick-boxing styles done by M. Yu. Stepanov. The authors have developed new approaches to the organization of the training process at the precompetitive stage aimed at improving individual physical capabilities and individual technical skill kick-boxers belonging to different tactical styles of combat. The proposed plan for the individualization of training kick-boxers at the precompetitive stage can be used in other types of martial arts: Boxing, Thai Boxing, TKD, etc.

Key words: individualization of training process, precompetitive stage, tactical styles, fast boxer, puncher.

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

Р.А. Воликов, аспирант ФГАУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: volikov-2014@mail.ru

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА НА ПРЕДСОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ В КИК-БОКСИНГЕ

В статье подробно описаны взгляды учёных, касающиеся индивидуализации тренировочного процесса, особенностей подготовки на предсоревновательном этапе, принимаемые средства и методы во время тренировочного процесса для кик-боксёров различных тактических стилей (темповик, игровик, нокаутер). Авторами разработаны новые подходы к организации учебно-тренировочного процесса на предсоревновательном этапе, направленные на совершенствование индивидуальных физических возможностей и индивидуального технического мастерства кик-боксёров, принадлежащих к различным тактическим стилям ведения поединков. Предложенный авторами план по индивидуализации подготовки кик-боксёров на предсоревновательном этапе можно использовать в других видах единоборств: боксе, тай-боксинге, тхэквондо и др.

Ключевые слова: индивидуализация тренировочного процесса, предсоревновательный этап, тактические стили, темповик, игровик, нокаутер.

Данное исследование выполнено с целью содействия повышению результативности тренировочного процесса кик-боксёров высокой квалификации на предсоревновательном этапе с учётом их индивидуальных особенностей. Решение задачи индивидуализации в спорте направлено на поиск путей повышения эффективности учебно-тренировочного процесса в целях улучшения спортивной работоспособности и достижения высших результатов, особенно на предсоревновательном этапе. В.И. Филимонов [1] условно выделил два подхода в исследовании процесса индивидуализации в кик-боксинге: психофизиологический и функционально-педагогический:

1. Психофизиологический направлен на изучение психомоторных качеств индивида в зависимости от особенностей его психики, свойств нервной системы.

2. Функционально-педагогический подход заключается в определении функциональных возможностей и морфологических характеристик субъекта, а также количественных и качественных оценок по двигательным способностям.

В.И. Филимонов считает, что каждый из подходов направлен на исследование процесса индивидуализации, но с разных сторон.

В 70-х годах прошлого века Г.О. Джероян, Н.А. Худадов [2] отметили, что индивидуализация обусловлена анатомо-морфологическими, физиологическими и психологическими особенностями. К физиологическим особенностям относятся физические качества и функциональные возможности спортсменов; к анатомо-морфологическим особенностям – рост, вес, длина и соотношение нижних и верхних конечностей; к психологическим – особенности темперамента, двигательные установки, показатели мышления, характер, мотивация. Авторы разделили боксёров на три группы по индивидуальным манерам ведения боя: силовик, игровик, темповик.

Представляет интерес научный труд М.Ю. Степанова [3], который условно разделил кик-боксёров на 4 стиля ведения боя: игровик, темповик, нокаутер, универсал. Он отметил, что кик-боксёры игрового стиля отличаются высокими показателями количества ударов, необходимых для достижения суммарной силы в 10 т; низкими показателями силы одиночного удара, суммарной энергии и времени, необходимых для достижения суммарной силы в 10 т за три раунда: стабильностью показателей количества ударов, проявляемой силы и энергии в ходе поединка.

Для кик-боксёров темпового стиля характерны высокие показатели скоростно-силовой выносливости, количества ударов за 1 мин, низкие показатели скоростных и скоростно-силовых качеств, суммарной энергии ударов за 1 мин, увеличение количества ударов и их суммарной силы от первого к третьему раунду при одновременном снижении их суммарной энергии, большей

долей атак и встречных контратак, большим количеством ударов в сочетании с низкой эффективностью атакующих и защитных действий, преимущественно аэробным типом энергообеспечения спортивной деятельности.

Нокаутеры отличаются высокими показателями скоростных и скоростно-силовых качеств, силы одиночного удара, суммарной энергии ударов за 1 мин и низкими показателями количества ударов за 1 мин и количества ударов, необходимых для достижения суммарной силы в 10 т, снижением количества ударов во втором раунде, повышением – в третьем раунде при одновременном снижении их силы и повышении уровня расхода энергии, небольшим количеством ударов за бой, преимущественно аэробным типом энергообеспечения спортивной деятельности.

Необходимо отметить, что предсоревновательная подготовка в кик-боксинге имеет свои особенности. Предсоревновательный этап, являясь частью подготовительного периода, направлен, по мнению специалистов, на подготовку к участию в первых (в сезоне) соревнованиях, на устранение отдельных недостатков по разделам подготовки и повышение уровня спортивной формы. Длительность этапа 4 микроцикла (с вариантами 3-6 микроциклов). Этап состоит из одного мезоцикла и характеризуется снижением общего объёма тренировочных нагрузок, и повышением их интенсивности за счёт скорости выполнения усилий. Однако в вопросе о длительности этапа непосредственной подготовки к соревнованиям мнение авторов расходится. Так, Б.И. Бутенко [4] считает, что его длительность не должна превышать 7-10 дней; по мнению К.В. Градополова [5], он должен занимать 20 дней, по данным Г.О. Джерояна, И.А. Худадова он может быть длительностью 3-4 недели. Некоторые авторы выделяют третий этап, основной целью которого, по их мнению, является стабилизация и поддержание спортивной формы, восстановление и сохранение физической и нервной энергии. Они характеризуют его, как этап «оттачивания и сужения». Задачи этого этапа, по их мнению, стабилизации тактики, скорости и темпа, а также создания условий для восстановления психического состояния к предстоящим соревнованиям.

В специальной литературе вопрос динамики нагрузок на этапе предсоревновательной подготовки наиболее полно раскрыт Т.О. Джерояном и И.А. Худадовым. Авторы полагают, что в первую неделю обще-подготовительного и специально-подготовительного этапа, с помощью разнообразных средств, происходит втягивание организма спортсмена в работу в соответствии с задачами этапа. Вторая неделя является ударной, когда тренировочные нагрузки, достигают своего максимума. На третьей неделе нагрузки значительно снижаются в целях повышения кумулятивного эффекта применяемых тренировочных средств.

Мы считаем, что при возрастающей значимости индивидуального технико-тактического мастерства и физической подготовленности наиболее целесообразной является двухэтапная структура подготовки к основным соревнованиям.

Первый этап должен быть посвящён специальной физической подготовке и совершенствованию всего арсенала технико-тактического мастерства спортсменов (4 микроцикла (3,5 недели)).

Основная задача данного этапа состоит в повышении кондиционных возможностей всех основных мышечных групп, участвующих в ударных движениях, с акцентом на «подтягивании отстающих» мышечных групп, наряду с одновременным совершенствованием всех используемых в бою технических элементов. Должна быть составлена индивидуальная программа силовой подготовки каждого спортсмена с учётом отстающих или доминирующих мышечных групп, участвующих в ударном движении.

В качестве основных средств спортивной тренировки на предсоревновательном этапе должны быть использованы три группы физических упражнений:

1. Обще-подготовительные упражнения со штангой, гимнастические упражнения с отягощениями и без них, спортивные и подвижные игры, лыжи, плавание, беговые упражнения и т.д.

2. Специально-подготовительные силовые упражнения на боксёрских снарядах (мешках, набивных грушах, чучелах, пневматических грушах, лапах, набивных мячах и т.д.).

3. Специальные парные упражнения в перчатках – условные бои (спарринги), совершенствование технико-тактического мастерства (СТТМ).

Второй этап специальной подготовки должен быть направлен на совершенствование индивидуальных физических и кондиционных возможностей и индивидуального технико-тактического мастерства (4 микроцикла (3,5 недели)).

Основной задачей данного этапа является: индивидуализация скоростно-силовой подготовки с учётом технико-тактических и морфологических особенностей и достижение пика спортивной формы за счёт кумулятивного эффекта предыдущих тренировок.

На этом этапе упражнения со штангой и тяжёлым мешком полностью исключаются. Объём нагрузки имеет тенденцию к снижению, а её интенсивность, наоборот, значительно увеличивается. Тренировки становятся более специализированными, благодаря акцентированному вниманию к совершенствованию технико-тактического мастерства (СТТМ) в упражнениях с партнёром, на лёгких боксёрских снарядах, с тренером на лапах и спарринги. В упражнениях на мешках выполняется спуртовая работа. При этом каждый спортсмен должен наносить удары с большой скоростью, частотой и силой в зависимости от его квалификации, тактического типа и весовой категории. Индивидуальная работа тренера с боксёрами на лапах направлена на развитие быстроты и силы удара, в зависимости от задач и тактического амплуа кик-боксёра. Это позволяет спортсменам развивать умения и качества, свойственные индивидуальной манере каждого из них.

На заключительном отрезке предсоревновательного этапа предлагается следующее дифференцирование содержания тренировочного процесса: **темповикам** – при совершенствовании силы удара и их количества, ставится задача нанести серии быстро чередующихся, сравнительно не сильных ударов, делая акцент на третьем или четвёртом ударах; **нокаутерам** – повышать количество ударов в спарринг-поединках и совершенствовать силу ударов с предельной и около предельной силой; **узр-викам** – отрабатывать быстрые и точные одиночные удары или излюбленную комбинацию в различных положениях.

Предложенный нами план по индивидуализации подготовки кик-боксёров на предсоревновательном этапе можно использовать в других видах единоборств: боксе, тай-боксинге, тхэквондо и др.

Библиографический список

1. Филимонов В.И., Юсупов Р.А. *Кик-боксинг. Основы теории и методики спортивной подготовки*: учебное пособие. Казань, 1998.
2. Джероян Г.О., Худадов Н.А. *Предсоревновательная подготовка боксера*. Москва, 1971.
3. Степанов М.Ю. *Индивидуализация предсоревновательной подготовки квалифицированных кик-боксёров на основе стилевых различий*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Набережные Челны, 2011.
4. Бутенко Б.Л. *Специализированная подготовка боксера*. Москва: ФиС, 1967.
5. Градополов К.В. *Бокс: учебное пособие для институтов физической культуры*. Москва: Физкультура и спорт, 1965.

References

1. Filimonov V.I., Yusupov R.A. *Kik-boksing. Osnovy teorii i metodiki sportivnoj podgotovki*: uchebnoe posobie. Kazan', 1998.
2. Dzheroyan G.O., Hudadov N.A. *Predsovevovatel'naya podgotovka boksera*. Moskva, 1971.
3. Stepanov M.Yu. *Individualizaciya predsovevovatel'noj podgotovki kvalificirovannyh kik-bokserov na osnove stilevyh razlichij*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Naberezhnye Chelny, 2011.
4. Butenko B.L. *Specializirovannaya podgotovka boksera*. Moskva: FiS, 1967.
5. Gradopolov K.V. *Boks: uchebnoe posobie dlya institutov fizicheskoj kul'tury*. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1965.

Статья поступила в редакцию 06. 04.15

УДК 612.176.2

Mamonova S.B., post-graduate student, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, E-mail: saburtsev@mail.ru

Krylov V.N., Doctor of Sciences (Biology), Professor, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

E-mail: saburtsev@mail.ru

Saburtsev S.A., Cand. of Sciences (Biology), Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, E-mail: saburtsev@mail.ru

Saburtsev A.I., Cand. of Sciences (Biology), Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, E-mail: saburtsev@mail.ru

THE STATE OF THE VEGETATIVE STATUS OF SCHOOLCHILDREN WITH FLAT-FOOT ACCORDING TO CARDIOINTERVALOGRAPHY. The cardiovascular fitness and the mechanisms of its regulation in 7-15 year-old schoolchildren with flat feet were studied. Decentralization of autonomic balance was spotted. At the age of 7-12 in the direction of activity of parasympathetic regulation that reveals the promotion of autonomous control levels and subcortical cardiovascular center. From the age of 13, with the development of flat feet, increase of the sympathetic cardiovascular center activity, reducing the activity of metabolism centers, increasing the exertion of regulatory systems were observed. Unharmful external health status with flat-feet provided by the exertion of adaptive-compensatory mechanisms. Cardiointervalography can be used as a non-invasive method of examination of pupils, allowing assessing the state of regulatory systems in cases of flat-foot for the prognostic and therapeutic purposes.

Key words: flat-foot, circulation, involuntary nervous system, heart rate variability, body mass index (Quetelet index), physical development.

С.Б. Мамонова, аспирант ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: saburtsev@mail.ru

В.Н. Крылов, д-р биол. наук, проф., зав. каф. физиологии и биохимии человека и животных ННГУ

им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: saburtsev@mail.ru

С.А. Сабурцев, канд. биол. наук, доц. АФ ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: saburtsev@mail.ru
А.И. Сабурцев, канд. биол. наук, доцент АФ ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: saburtsev@mail.ru

СОСТОЯНИЕ ВЕГЕТАТИВНОГО СТАТУСА У ШКОЛЬНИКОВ С ПЛОСКОСТОПИЕМ ПО ДАННЫМ КАРДИОИНТЕРВАЛОГРАФИИ

Изучено функциональное состояние сердечно-сосудистой системы и механизмы её регуляции у школьников 7-15 лет, страдающих плоскостопием. Выявлена децентрализация вегетативного баланса. У детей в возрасте 7-12 лет баланс смещён в сторону активности парасимпатического звена регуляции, что свидетельствует об активизации автономных уровней управления и подкоркового сердечно-сосудистого центра. С 13-летнего возраста, по мере развития плоскостопия, происходит усиление активности симпатического сердечно-сосудистого центра, снижение активности центров энерго-метаболического обмена, увеличение степени напряжения регуляторных систем. Благополучное внешнее состояние здоровья при плоскостопии обеспечивается напряжением адаптационно-компенсаторных механизмов. Кардиоинтервалографию можно использовать как неинвазивный метод обследования школьников, позволяющий оценивать состояние регуляторных систем при плоскостопии для решения прогностических и лечебных задач.

Ключевые слова: плоскостопие, кровообращение, вегетативная нервная система, вариабельность сердечного ритма, индекс массы тела, физическое развитие.

Плоскостопие – самая распространённая патология костно-мышечной системы, которая статистически среди деформаций стоп занимает первое место, составляя 81,5% [1 – 4]. Это заболевание характеризуется малой выраженностью ортопедической симптоматики, однако клинико-рентгенологическая картина говорит об имеющейся патологии. При плоскостопии патологическое состояние касается не только опорно-двигательного аппарата: нарушение рессорной функции стопы влечёт за собой изменение в работе внутренних органов, что может проявиться нарушением регуляции в деятельности сердечно-сосудистой системы. Вопросам диагностики и лечения патологии стопы у детей посвящено большое количество исследований [5 – 10]. Однако основное внимание уделяется изучению этиологии, патоморфологии различных деформаций стоп, разработке и усовершенствованию техники консервативной и хирургической коррекции при плоскостопии 3 – 4 степеней. В научной литературе практически не освещён вопрос комплексного исследования функциональных особенностей сердечно-сосудистой системы при плоскостопии в начальных стадиях заболевания. **Цель исследования** – физиологическая оценка функционального состояния сердечно-сосудистой системы и регуляторных систем, выявление изменений вегетативного статуса у школьников при плоскостопии на ранних стадиях заболевания.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В основу работы положен анализ комплексного обследования школьников, имеющих плоскостопие, в возрасте от 7 до 15 лет. Выборка составила 417 человек. При формировании групп учитывалось наличие у школьников деформации костно-мышечной системы при отсутствии сопутствующих заболеваний. Анализ проводился на основании медицинских карт обследуемых детей по данным педиатрического осмотра. В результате весь контингент был разделён на две группы:

1. Исследуемая группа – дети, имеющие плоскостопие, в количестве 175 человек.

2. Контрольная группа детей, не страдающих данной патологией, в количестве 242 человек.

Оценку вегетативных функций проводили по показателям математического и спектрального анализа вариабельности сердечного ритма с помощью компьютерной системы ПОЛИ-СПЕКТР («Нейрософт»).

Для регистрации ряда кардиоинтервалов производилась запись ЭКГ-сигнала в трёх стандартных отведениях. Для непосредственной количественной оценки ВРС использовали статистические характеристики динамического ряда кардиоинтервалов (SDNN, мс; RMSSD, мс; CV, %; AMo (%); BP, мс; ПАПР (у.е.); ВПР (у.е.)).

Спектральный анализ ВРС, отражающий активность определённых звеньев регуляторного механизма, использовали для оценки частотных составляющих колебаний ритма сердца, представления различных соотношений компонентов сердечного ритма. Согласно основной системе спектрального анализа ВРС подверглись анализу следующие показатели: TP, VLF, LF, HF, LF/HF. С целью оценки степени централизации управления ритмом сердца использовали индексы, предложенные Баевским Р.М., рассчитываемые на основе гистограммы распределения RR интервалов (ИН, ИВР).

Статистическая обработка полученных результатов исследования выполнена на персональном компьютере в программе «Статистика». Значимость различий между показателями определена с помощью *t* критерия Стьюдента.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Основные физиологические характеристики обследуемых групп представлены в таблице № 1.

Таблица № 1

Временные и спектральные показатели вариабельности сердечного ритма у детей

показатели	норма	9 лет		12 лет		13 лет		15 лет	
		Здоровые дети	Плоскостопие	Здоровые дети	Плоскостопие	Здоровые дети	Плоскостопие	Здоровые дети	Плоскостопие
Показатели ВРС временной области									
Амплитуда моды (AM ₀), %	30-50%	30,1±2,5	27,6±7,9	34,3±4,5	37,6±1,8	32,5±5,3	38,7±6,1*	36,2±6,2	43,1±1,2
Минимальное значение RR, мс		461±67	458,2±22	461±22	441±57	481,7±81	534±52,6	621,7±76,5	609,5±63,4
Максимальное значение RR, мс		949,7±61	1004,5±38*	895,3±49	932,3±51	973,8±91,5	840,2±79*	943,3±68	834±82
Вариационный размах, мс	0,15-0,45с	0,48±0,02	0,54±0,02	0,4±0,02	0,48±0,01	0,49±0,03	0,36±0,01*	0,32±0,01	0,32±0,02
Коэффициент вариации (CV), %	3-12%	10,1±1,7	11,2±2,1	8,9±1,4	10,0±1,9	9,84±1,7	9,05±1,3	7,98±1,9	5,8±1,4
Среднеквадратичное отклонение (SDNN), мс	40-80 мс	74,2±13,4	88,4±11,9*	62,3±9,5	69,4±13,9	71,5±12,7	60±10,7	58,7±14,9	42,5±13,5
RMSSD, мс	20-50 мс	79,9±15	99,4±18*	57±12	63±16	56,6±7,03	42,6±2,5*	49,8±13,6	37,8±13,9

ИН, у.е.	80-150 у.е.	59,8± 17,4	36,9± 12,7*	69,0± 18,9	64,7± 17,6	52,7± 5,6	85,9± 8,7	94,0± 9,4	164,3± 10,3*
ИВР, у.е.		4,0± 18,3	54,91± 16,1*	173,0± 20,8	77,94± 12,5*	82,1± 18,9	123,1± 33,8*	186,2± 18,2	218,0± 13,5
ПАПР, у.е.	15-50 баллов	52,3± 9,1	36,87± 6,3*	64,9± 18,8	65,59± 16,4	44,1± 6,83	33,93± 9,4*	56,6± 15,1	63,3± 24,2
ВПР, у.е.		3,75± 0,08	2,59± 0,01*	5,48± 0,03	3,37± 0,01*	3,36± 0,05	4,42± 0,04*	5,75± 0,02	7,09± 0,03
Показатели ВСР частотной области									
Общая мощность спектра (TP), мс ²	1500- 4500 мс ²	5892,5± 90	7418± 78	4767± 71	5633,5±76	7033±150	5637± 369	4711± 74	2406± 67
Мощность спектра высоких частот, (HF), мс ²	772- 1178 мс ²	3201± 81	4028± 25*	1434±83	2676,3±94	2395±68	1635,8±84	1685± 98	818±97*
Процент колебаний высокой частоты в общей мощности спектра, HF %	15-25%	47,2± 5,1	53,9± 6,7*	30,4± 1,8	39,2± 5,8	36,2± 7,3	28,6± 9,6	36,7± 9,6	30,3± 3,7
Мощность спектра низких частот, (LF), мс ²	754- 1586 мс ²	2064± 61	2186,2±76	1008±40	1552,4±55*	1867± 79	2018± 63	1103±35	1092,5±46
Процент колебаний низкой частоты в общей мощности спектра, LF %	15-40%	29,3± 2,9	25,7± 3,8	21,3± 8,7	26,3± 10,5	31,8± 4,62	31,0± 9,7	21,1± 7,1	48,8± 1,7*
Мощность спектра очень низких частот, (VLF), мс ²	700- 1300 мс ²	1362± 75	1760,8±82	2324± 140	2031,8±274	2771± 171	1983± 152	1923± 178	495,8± 89*
Процент колебаний очень низкой частоты в общей мощности спектра, VLF %	15-30%	23,5± 1,58	20,2± 2,9	48,3± 6,7	34,4± 2,3	29,7± 6,6	40,4± 7,9	42,2± 4,4	20,9± 6,2*
Соотношение мощностей спектра LF/HF	1,5-2,0	0,7± 0,02	0,5± 0,01	0,7± 0,01	0,9± 0,02	0,91± 0,04	1,55± 0,03	0,58± 0,02	2,14± 0,06*

Примечание: * – $p \leq 0,05$ между контрольной группой детей и детей, страдающих плоскостопием.

Индекс напряжения, отражающий степень централизации управления сердечным ритмом, на момент исследования указывает на сбалансированное состояние регуляторных систем ВНС и соответствует эйтонии. Достижение оптимального приспособления с позиции физиологической регуляции выявлено у большинства группы обследуемых (с 10 – 14 лет). В 8-9 лет у школьников, страдающих плоскостопием, физиологическое состояние соответствовало компенсаторному дистрессу с тенденцией к преобладанию активности стресс-лимитирующих систем (ИН 52,9±16,3; 36,9±12,7 ($p < 0,05$), соответственно). Состояние напряжения механизмов адаптации с тенденцией повышения активности стресс-реализирующих систем выявлено в 15-летнем возрасте, что подтверждается увеличением ИН на 74% ($p < 0,05$) по сравнению с контрольной группой, что соответствует симпатонии и обусловлено умеренным преобладанием тонуса симпатического звена ВНС.

Количественные показатели variability сердечного ритма при плоскостопии носят неоднозначный характер. Оптимально приспособленным с позиции физиологической регуляции стал 10-летний возраст. Выявлено небольшое снижение амплитуды моды, вариационного размаха, что соответствует физиологической норме. О мобилизации функциональных резервов свидетельствуют высокие значения RMSSD, как показателя активности парасимпатического звена вегетативной регуляции.

Децентрализация процессов регуляции в сторону преобладания парасимпатического тонуса ВНС выявлена в 8, 9 и 12 лет, о чём говорит снижение амплитуды моды АМо, индекса напряжения и роста variability сердечного ритма по сравнению с контрольной группой, что свидетельствует о стабилизации всех сил адаптации к изменившимся условиям. Также имеется тенденция к повышению влияния гуморального и парасимпатического звеньев, сопровождающегося снижением ИВР, незначительным снижением ПАПР, ВПР и повышением SDNN, RMSSD по сравнению со здоровыми детьми.

Анализ спектральных показателей ВСР показал высокую мощность спектра нейрогуморальной модуляции с преобладанием высоких уровней гормональной модуляции регуляторных механизмов, а также высоким уровнем мобилизирующего и восстановительного потенциала механизмов регуляции при начальных степенях плоскостопия. Выявлен переход регуляции с гуморально-метаболического типа на рефлекторно-вегетативный, о чём свидетельствует снижение абсолютного значения VLF и повышенные активности вазомоторных волн LF.

О ваготонической направленности функционирования сердечного ритма у детей с плоскостопием в 9 лет свидетельствует рост мощности дыхательных волн, активности механизмов саморегуляции (RMSSD) и снижение мощности медленных волн первого порядка и вагосимпатического индекса. Смещение вегетативного баланса в сторону усиления парасимпатического тонуса также наблюдается в 11, 12 лет (повышение HF и высокие значения RMSSD).

Снижение вагосимпатического индекса (LF/HF) менее 1,0 у школьников с плоскостопием с 8 – 12 лет свидетельствует о снижении функциональных возможностей, но, при этом ещё носящих компенсаторный характер. С 13 лет выявлено увеличение вагосимпатического индекса, говорящего об усилении расхода энергии и излишней мобилизации организма, что статистически достоверно. Об ослаблении вагусной активности с 13-летнего возраста свидетельствует снижение дыхательных волн спектрального анализа, а также повышение процентного и снижение абсолютного значений VLF, что свидетельствует об активном включении в процесс регуляции надсегментарных уровней управления. Снижение дыхательного компонента, вазомоторных волн, а также повышение VLF и вагосимпатического индекса по сравнению с контрольной группой указывает на усиление активности энерго-метаболического уровня регуляции. Повышение АМо, ИВР, ИН, а также увеличение доли низкочастотных волн в 13 – 14 лет говорит о росте активности центрального контура

регуляции, и, в итоге, при плоскостопии усиливаются связи центрального и автономного контуров регуляции, указывающих на повышение согласованности с разных её сторон.

В 15 лет обращает на себя внимание снижение VLF колебаний на 70,8% (до 495 мс², при норме 700), отражающих вовлечение всех функциональных резервов организма при воздействии нейро-гуморального и метаболического уровня регуляции. Об усилении активности симпатического звена свидетельствует снижение дыхательного компонента (HF) в абсолютном и процентном соотношении, увеличение LF в процентном соотношении ($p < 0,05$), вазосимпатического индекса до 2,1 ($p < 0,05$).

Сравнивая физиологические нормы и отклонения, можно предположить, что при плоскостопии имеет место смещение вегетативной регуляции как неспецифического компонента адаптационной реакции в ответ на патологический процесс. Изменения вегетативной регуляции при плоскостопии направлены на создание оптимального реагирования регуляции: с 8-12 лет – преобладание быстрой регуляции, с 13-летнего возраста – активация средней и медленной регуляции.

Плоскостопие характеризуется изменением тонуса сосудов, перенапряжением и несостоятельностью мышц и связок. Это вызывает рефлекторные реакции сердца, что определяется межнейронными связями, регулирующими сердечную деятельность и сосудистый тонус. Переутомлённые мышцы наряду с растущими нагрузками на стопы вызывают изменения параметров нейронной активности, ведущие к постоянной микротравматизации мелких суставов, связок, что влечёт за собой воспалительные процессы и ущемление нервных веточек. Всё это определяет появление трофических нарушений в стопе.

При плоскостопии первой степени наряду с перенапряжением мышц наблюдается повышение их биоактивности до 18-20 мкв (в норме 8 мкв) с малым латентным периодом (7 – 9мс) [11]. Повышенные сигналы от перенапряженных афферентных рецепторов при плоскостопии вовлекают в процесс ограниченное число сегментов спинного мозга. Активизация вагусных нейронов сердца осуществляется за счёт рецепторов, возбуждаемых рефлексами отрицательной обратной связи. Преобладание парасимпатической регуляции ВНС при плоскостопии способствует сохранению гомеостаза, выполняя трофическую функцию, которая способствует сохранению и накоплению энергии в организме за счёт активации анаболических и ограничения катаболических процессов с ограничением энергозатрат. Сосудорасширяющий эффект парасимпатической нервной системы обеспечивает оптимальное снабжение стоп кислородом. Возрастные вариативности и общей мощности спектра свидетельствует о повышении интенсивности вегетативного воздействия на сердечный ритм. Наблюдаемое усиление активности парасимпатического отдела при плоскостопии направлено на уровень динамического равновесия в обеспечении вегетативной регуляции.

Вместе с тем повышение активности одного отдела ВНС вызывает компенсаторное изменение другого. Длительное перенапряжение мышц с нарастающими статическими нагрузками посылают патологические импульсы. Суммация постсинаптических импульсов приводит к развитию в их центре процесса торможения, т.е. неспособности поддержания полноценного напряжения мышц с ослаблением биоэлектрической активности. Рефлексы с большим латентным периодом при плоскостопии вовлекают в реакцию практически все сегменты спинного мозга с вовлечением вегетативных центров головного мозга. Суммация постсинаптических процессов, вызванных более интенсивным притоком афферентации, активизирует надсегментарные механизмы с преобладанием симпатического отдела ВНС. Это наблюдается в 15 лет у детей с плоскостопием и проявляется в виде сдвига вегетативного баланса в сторону симпатического звена как неспецифический компонент адаптационной реакции на патологический процесс, изменяя скорость метаболизма.

Выводы

У детей с плоскостопием I степени выявленное изменение вегетативного баланса можно определить как явление адаптационного скачка в функциональных системах. Для достижения полезного приспособительного результата используется быстрая регуляция. Изменения направлены на активизацию автономных уровней управления и подкоркового сердечно-сосудистого центра, рост активности механизмов саморегуляции. С 13-летнего возраста при развитии патологического процесса преобладает средняя регуляция, в процессе управления сердечным ритмом растёт активность центрального контура управления. Централизация отражается на показателях сердечного ритма. В 15-летнем возрасте, по данным ученых [12], формируется оптимальная регуляция сердечным ритмом. В результате исследования выявлено усиление активности симпатического сердечно-сосудистого центра, снижение активности центров энерго-метаболического обмена, а также увеличение степени напряжения регуляторных систем. Это свидетельствует о снижении адаптационных возможностей сердечно-сосудистой системы.

Кардиоинтервалографию можно использовать как неинвазивный метод обследования школьников, позволяющий оценивать состояние регуляторных систем при плоскостопии для решения прогностических и лечебных задач. Применение данного метода даёт возможность учитывать начинающиеся изменения в организме для обозначения «групп риска» с целью своевременного диспансерного наблюдения. Это позволит провести определённые мероприятия по профилактике, коррекции надвигающейся патологии, для уменьшения нарушения рессорной функции, изменения которой в первую очередь отражаются на вегетативной регуляции.

Библиографический список

1. Алексеева Н., Арсеньев А.О. По следам плоской стопы. *Семейный Доктор*. 2001; 9: 16 – 20.
2. Краснов А.Ф., Катильников Г.Н. *Ортопедия*. Учебник для пред- и постдипломной подготовки. Москва, 1998.
3. Колюхов С.П., Лапкин Ю.А., Янов А.Н. Тактика и принципы лечения врожденной деформации стоп у детей. *Оптимальные технологии диагностики и лечения в детской травматологии и ортопедии, ошибки и осложнения*. Материалы симпозиума детских травматологов ортопедов России. Волгоград, 2003: 329 – 334.
4. Chi TD, Toolan BC, Sangeorzan BJ, Hansen ST Jr: The lateral column lengthening and medial column stabilization procedures. *Clin. Orthop*. 1999 Aug; (365): 81 – 90.
5. Баталов О.А. *Комплексное восстановительное лечение детей с тяжелыми врожденными деформациями стоп*. Автореферат диссертации ... доктора медицинских наук. Нижний Новгород, 1998.
6. Волков С.Е. *Дифференциальная диагностика и раннее комплексное лечение врожденных деформаций стоп у детей*. Автореферат диссертации ... доктора медицинских наук. Москва, 1999.
7. Connors J.F., Wernick E., Lowy L.J., Falcone J., Volpe R.G. Guidelines for evaluation and management of five common podopediatric conditions. *J. Am. Pediatr. Med. Assoc.* 1998 y., May, P. 206.
8. Савинцев А.М. *Реконструктивно-пластическая хирургия поперечного плоскостопия*. Санкт-Петербург, 2006.
9. Егоров А.Г., Копысова В.А., Каплун В.А., Тен В.Б., Цыганов А.А., Городилов В.З. Реконструктивные операции при статической деформации стопы. *Вестник травматологии и ортопедии им. Н.Н. Пирогова*. 2010; 2: 66 – 69.
10. Ежов М.Ю. Опыт хирургического восстановления поперечного свода стопы при комбинированном плоскостопии и hallux valgus. *Казанский медицинский журнал*. 2011; 4: 613 – 615.
11. Карташова Т.Ю. *Эффективность использования биомеханической и электростимуляции для профилактики и коррекции плоскостопия у детей 5-7 лет в условиях дошкольного учреждения*. Диссертация ... кандидата биологических наук. Москва, 2005.
12. Дубровский В.И. *Спортивная медицина*. Москва, 2002.

References

1. Alekseeva N., Arsen'ev A.O. Po sledam ploskoj stopy. *Semejnyj Doktor*. 2001; 9: 16 – 20.
2. Krasnov A.F., Katil'nikov G.N. *Ortopediya*. Uchebnik dlya pred- i postdiplomnoj podgotovki. Moskva, 1998.

3. Konyuhov S.P., Lapkin Yu.A., Yanov A.N. Taktika i principy lecheniya vrozhdennoy deformacii stop u detej. *Optimal'nye tehnologii diagnostiki i lecheniya v detskoj travmatologii i ortopedii, oshibki i oslozhneniya*. Materialy simpoziuma detskih travmatologov ortopedov Rossii. Volgograd, 2003: 329 – 334.
4. Chi TD, Toolan BC, Sangeorzan BJ, Hansen ST Jr: The lateral column lengthening and medial column stabilization procedures. *Clin. Orthop.* 1999 Aug; (365): 81 – 90.
5. Batalov O.A. *Kompleksnoe vosstanovitel'noe lechenie detej s tyazhelymi vrozhdennymi deformacijami stop*. Avtoreferat dissertacii ... doktora medicinskih nauk. Nizhnij Novgorod, 1998.
6. Volkov S.E. *Differencial'naya diagnostika i rannee kompleksnoe lechenie vrozhdennyh deformacij stop u detej*. Avtoreferat dissertacii ... doktora medicinskih nauk. Moskva, 1999.
7. Connors J.F., Wernick E., Lowy L.J., Falcone J., Volpe R.G. Guidelines for evaluation and management of five common podopediatric conditions. *J. Am. Pediatr. Med. Assoc.* 1998 y., May, P. 206.
8. Savincev A.M. *Rekonstruktivno-plasticheskaya hirurgiya poperechnogo ploskostopiya*. Sankt-Peterburg, 2006.
9. Egorov A.G., Kopysova V.A., Kaplun V.A., Ten V.B., Cyganov A.A., Gorodilov V.Z. *Rekonstruktivnye operacii pri staticheskoj deformacii stopy. Vestnik travmatologii i ortopedii im. N.N. Pirogova*. 2010; 2: 66 – 69.
10. Ezhov M.Yu. Opyt hirurgicheskogo vosstanovleniya poperechnogo svoda stopy pri kombinirovannom ploskostopii i hallux valgus. *Kazanskij medicinskij zhurnal*. 2011; 4: 613 – 615.
11. Kartashova T.Yu. *'Effektivnost' ispol'zovaniya biomehanicheskoi i `elektrostimulyacii dlya profilaktiki i korrekcii ploskostopiya u detej 5-7 let v usloviyah doskol'nogo uchrezhdeniya*. Dissertaciya ... kandidata biologicheskikh nauk. Moskva, 2005.
12. Dubrovskij V.I. *Sportivnaya medicina*. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 20.03.15

УДК 373.1.013

Kairova L.A., Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Deputy Director for Academic Affairs, Institute of Psychology and Pedagogy, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kairova_lidiya@mail.ru

RESEARCH TASKS IN TEACHING YOUNGER SCHOOL CHILDREN. The article concerns the problem of fulfilling the demands of state educational standard of general primary education which is very crucial nowadays. The aim of the article is to define the specificity of organizing younger schoolchildren research activities. The author finds out and describes the characteristic features of research tasks that can be used in the course of teaching both at the primary school lesson and in after lesson activities. A great attention is paid to the process of solving research problems by the schoolchildren in the combination with the pointing out the system of actions which are the components of the technology of the educational research. The presented theme is actual and important in a real period of time. The article is addressed to the students, teachers of primary schools, teachers of institutions of a pedagogical university.

Key words: research aims, research tasks, research actions, subject and metasubject skills.

Л.А. Каирова, канд. пед. наук, доц., зам директора института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: kairova_lidiya@mail.ru

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ЗАДАЧИ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме реализации требований государственного образовательного стандарта начального общего образования. Целью написания статьи является определение специфики организации исследовательской деятельности младшего школьника. Автором выделяются и описываются характерные признаки исследовательских заданий, которые могут быть использованы в практике обучения как на уроке в начальной школе, так и при организации внеурочной деятельности. Значительное внимание уделяется процессу решения учащимися исследовательских задач с указанием системы действий, которые являются составляющими компонентами технологии учебного исследования. Статья адресована студентам, учителям начальных классов, преподавателям педагогических вузов.

Ключевые слова: исследовательские задачи, исследовательские задания, исследовательские действия, предметные и метапредметные умения.

Качество начального образования на современном этапе развития школы во многом определяется тем, какими видами деятельности в результате обучения овладел младший школьник. Включение учащихся в различные виды познавательной деятельности, среди которых особо выделяем исследовательскую деятельность, создает условия для формирования предметных и метапредметных умений, на уровне, необходимом для продолжения обучения на следующих этапах непрерывного образования.

Исходным моментом в разворачивании исследовательской деятельности как ученого, так и младшего школьника, выступает исследовательская задача. Более того и сама исследовательская деятельность рассматривается как процесс постановки и решения ряда исследовательских задач. Однако в рамках начальной школы исследовательская задача имеет свою специфику. Во-первых, исследовательская задача носит учебный характер, и в педагогической литературе преимущественно использовано понятие «учебно-исследовательская задача». Во-вторых, в результате её решения полученное научное знание является новым только для учащегося, но никак не для науки. Тем не менее, по характеру и структуре её решения учебно-исследовательские задачи входят в систему исследовательских задач.

Решение исследовательских задач может осуществляться как на уроке, так и во внеурочное время во внеклассной работе. Учитель начальных классов предлагает задания, включающие детей в самостоятельный творческий, исследовательский поиск.

Поэтому целесообразно уточнить, что такое исследовательская задача и какие виды заданий по решению данного типа задач могут быть предложены младшим школьникам.

Понятие исследовательской задачи в педагогической литературе характеризуется по-разному: часто её отождествляют с проблемной ситуацией или с конкретно происходящим явлением, что требует от решающего поиска объяснения, доказательства каких-либо связей и отношений. Н.А. Савенков считает, что в основе исследовательской задачи лежит какое-либо явление, заставляющее учащегося понять его причины, объяснить его или узнать будущий результат [3].

Е.А. Шашенкова выделяет ряд отличительных признаков исследовательской задачи:

- исследовательская задача, во-первых, всегда направлена на решение познавательной проблемы, во-вторых, – на получение конкретного результата, на нахождение противоречий между известным и искомым;

- решение задачи требует самостоятельного использования теоретических знаний, а также научных методов или приемов исследования;

- результатом решения задачи является самостоятельно полученный вывод, представляющий интерес для познавательной практики учащегося. Полученный вывод содержит новое для исследователя научное знание [4].

Для выделения исследовательской задачи младшими школьниками в практике обучения используются различные приемы, такие как: целенаправленное наблюдение фактов; постановка познавательных вопросов; выделение учащимися или сообщением учителем противоречивых фактов, требующих объяснения и т.д. Эти и другие приемы могут служить и источником возникновения интеллектуального затруднения, на основе которого осуществляется постановка различных интеллектуальных задач, в том числе и исследовательских. Так, наблюдая и констатируя факты, связанные с переходом воды из твердого состояния в жидкое и газообразное: «снег – вода – пар», учащиеся определяют, можно ли осуществить такой переход: от пара – к снегу, и при каких условиях этот переход возможен. Таким образом, исследовательская задача формулируется учащимся, как и другим исследователем, тогда, когда он ставит вопросы: «Как это происходит?» «Почему это происходит?» «К чему это приведет?», и у него возникает потребность ответить на эти вопросы на основе выполнения исследования.

Источником возникновения исследовательской задачи может служить предлагаемое учителем исследовательское задание, которое может включать указание на одну или несколько задач соответствующего класса. Исследовательские задания позволяют младшему школьнику выделить проблему, т.е. установить, что ему непонятно, неизвестно, что требует объяснения, доказательства, подтверждения или опровержения и т.д. Это «непонятное», сформулированное в виде вопроса, требования или утверждения и является собственно исследовательским заданием: «Как определить, делится ли многозначное число на 2, 3, 4, 5?», «Можно ли самостоятельно предсказать погоду по некоторым проявлениям в природе?».

Остановимся несколько подробнее, какие виды исследовательских заданий могут быть предложены в начальной школе.

Задания первого вида связаны с выяснением различных частных случаев проявления какого-либо общего правила, алгоритма, способа действия. С.А. Белых, применительно к среднему и старшему звену обучения, данный вид заданий характеризует как «самостоятельное применение следствия из теоремы для конкретного случая» [1, с. 43]. Применительно к начальной школе учащиеся исследуют возможность использования общего способа действия в конкретных условиях или возможность обобщенного переноса известного способа действия в новые условия. Эти задания достаточно важны, поскольку в обозначенных случаях младшие школьники испытывают особые затруднения.

В качестве примера можно рассмотреть способ самостоятельного выделения учащимися частных случаев деления многозначного числа на однозначное. Соответствующий алгоритм является одним из самых сложных в начальном курсе математики. Самостоятельное открытие учащимися частных случаев деления возможно только на основе установления связи между элементами знаний. Так частный случай деления с нулями в середине частного предполагает установление связи между такими знаниями: знание способа деления с остатком, если делитель больше делимого, и знание общего способа деления многозначного числа на однозначное, на основании чего учащиеся самостоятельно конкретизируют общий алгоритм деления, т.е. выводят частный случай общего способа действия.

Следующим видом заданий является решение конкретной практической задачи с помощью известной формулы или усложненной формулы. Выполнение этих заданий позволяет младшему школьнику увидеть практическую значимость изучаемых математических понятий, кроме того он осознает сущность математики как науки: она описывает окружающую действительность с помощью особого языка – математического. Например, в задании, связанным с нахождением длины проволоки для ограживания участка заданной конструкции ребенку необходимо выделить способ вычисления периметра сложной фигуры, состоящей из нескольких, различных по размеру, прямоугольников. В данном случае учащийся и создает усложненную формулу и использует ее для решения практической задачи.

Определенного внимания заслуживают задания, предполагающие содержательное обобщение ряда задач, нахождение об-

щего способа действия. Выполнение данных заданий позволяет с одной стороны, находить общее в различных ситуациях, таким образом, создаются предпосылки для формирования у младших школьников системы знаний, а с другой – определять различия в сходных ситуациях, что является важным моментом для предупреждения ошибок при формировании необходимых умений и навыков. Так, например, изучая различные вычислительные приемы, учащиеся улавливают закономерности: в каких случаях один из компонентов при вычислениях представляем в виде суммы разрядных слагаемых, в каких – в виде суммы удобных слагаемых.

Интересен еще один вид исследовательских заданий, направленный на поиск аргументов для доказательства какого-либо наблюдаемого факта, наблюдаемой в практике закономерности. Так, в ходе изучения естественнонаучного материала предлагается задания не только систематизировать народные приметы по определению погоды, но и обосновать их правомерность с научной точки зрения или подобрать доказательства, почему та или иная примета «не работает» в данном регионе.

Достаточно широко в практике обучения используются исследовательские задания, связанные с открытием способа решения какого-либо класса задач (орфографических, математических, естественнонаучных и др.).

Различные учебные предметы и их разделы обладают особыми возможностями в постановке исследовательских заданий. При изучении математики такими возможностями обладает текстовая задача. Однако в данном случае некоторые требования должны быть предъявлены не только к формулировке задания, но и к отбору математического содержания задачи и уровню их сложности. Использование заданий на преобразование, конструирование, на нахождение решений разными способами (а это следующая группа исследовательских заданий) требуют использования нестандартизированного материала.

Работа по выполнению исследовательских заданий должна характеризоваться самостоятельностью решения, самостоятельностью получения выводов. По окончании работы фронтально может обсуждаться особенность заданий, ход их выполнения, качество полученных выводов. Задания могут содержать математический, лингвистический, естественнонаучный материал.

Выполнение младшими школьниками заданий по решению исследовательских задач предполагает реализацию нескольких взаимосвязанных этапов. На каждом из них учащиеся осуществляют исследовательские действия, постепенно овладевая технологией исследования. Рассмотрим эти этапы на примере выполнения следующего задания: «Объясните способ деления в следующих случаях 42:6, 42:3, 42:14» (Способ деления вида 42:13 является для учащихся новым).

На первом этапе учащиеся выделяют проблему на основе некоторой затруднительной ситуации. В данном случае способ деления двузначного числа на двузначное детям не известен, более того, они не могут использовать аналогию с ранее усвоенным способом деления двузначного числа на однозначное в силу различной теоретической основы вычислительных приемов. При этом следует отметить, что выделенная проблема – это своего рода обобщение, что является само по себе сложной интеллектуальной задачей. На данном этапе учащиеся выполняют исследовательские действия, которые по классификации И.А. Зимней, составляют группу интеллектуальных действий: сравнение, выражений, анализ возникшего затруднения, обобщение затруднения и постановка на этой основе новой задачи [2].

На втором этапе осуществляется актуализация имеющихся знаний: знают таблицу умножения и деления, способ деления двузначного числа на однозначное, связь между умножением и делением. В ходе этой работы учащиеся осознают их недостаточность для решения проблемы, поскольку, как эти знания и соответствующие умения могут быть использованы при нахождении результата. При анализе имеющихся сведений, дети осуществляют сравнение и сопоставление различных фактов и явлений, наблюдают. На основе этого может выдвигаться гипотеза, одна или несколько, истинность которых нуждается в подтверждении. В учебном исследовании, особенно осуществляемое в рамках урока, это требование не является бесспорным, обязательным, поскольку предвосхищение, предвидение результата не всегда возможно, поэтому возможна ситуация, когда гипотеза как таковая не формулируется, хотя исследовательская задача в нашем случае связана с разрешением проблемы.

На основании проведенной работы учащиеся коллективно, а некоторых случаях и индивидуально, составляется план

доказательства выдвигаемых учащимися суждений – это содержание третьего этапа решения исследовательской задачи. Для этого отбираются новые факты, явления, связи и отношения между ними, выполняются умственные и практические действия: проектирование и выбор методов исследования, обработка результатов, обобщение суждений, формулировка выводов. В ходе групповой или индивидуальной работы учащиеся выдвигают предположения о способе вычисления, которые проверяются различными способами: на основе дедуктивного умозаключения для выяснения теоретических основ предлагаемых суждений, на основе вычисления, материализованных дей-

ствий с моделями двузначного числа. Следует обратить внимание, что способ обоснования истинности суждения выбирает учащийся и за ним остается право делать вывод о результате работы.

В заключение необходимо отметить, что обучение решению исследовательских задач является длительным процессом, поскольку для осуществления исследовательского поиска младший школьник должен овладеть широким кругом предметных и метапредметных умений, на базе которых при определенных условиях могут быть сформированы и собственно исследовательские умения.

Библиографический список

1. Савенков А.И. *Психологические основы исследовательского подхода к обучению*: учебное пособие для студентов вузов. Москва, 2006.
2. Шашенкова Е.А. *Исследовательская деятельность в условиях многоуровневого обучения*: монография. Москва, 2005.
3. Бelyх С.Л. *Управление исследовательской активностью студента*: методическое пособие для преподавателей вузов и методистов. Под ред. А.С. Обухова. Ижевск, 2008.
4. Зимняя И.А., Шашенкова Е.А. *Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности*. Ижевск: Москва, 2001.

References

1. Savenkov A.I. *Psichologicheskie osnovy issledovatel'skogo podhoda k obucheniyu*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Moskva, 2006.
2. Shashenkova E.A. *Issledovatel'skaya deyatel'nost' v usloviyah mnogourovnevnogo obucheniya*: monografiya. Moskva, 2005.
3. Belyh S.L. *Upravlenie issledovatel'skoj aktivnost'yu studenta*: metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej vuzov i metodistov. Pod red. A.S. Obuhova. Izhevsk, 2008.
4. Zimnyaya I.A., Shashenkova E.A. *Issledovatel'skaya rabota kak specificheskij vid chelovecheskoj deyatel'nosti*. Izhevsk: Moskva, 2001.

Статья поступила в редакцию 16.03.15

УДК 377.5

Bokova O.A., Cand. of Sciences (Psychology), **Samoletov M.B.**, Director BGPK, **Ivanova L.V.**, Deputy Director BGPK, **Fornel I.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Deputy Director BGPK (Barnaul, Russia), E-mail: forn21@mail.ru

THE PROGRAM OF ACTIVITIES OF BASIC VOCATIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATION “DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF THE MODEL INFORMATION AND METHODOLOGICAL SPACE TERMS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF SECONDARY VOCATIONAL TEACHER EDUCATION IN ALTAI KRAI”. The article deals with the specifics of the organization of activity of basic vocational educational organization aimed at the development and implementation of information and methodological model of the space in terms of innovative development of secondary vocational and teacher education in the Altai region. The work reveals the theoretical and methodological background of integration of teacher training colleges into a single edge information and methodological space, coordinated by the basic organization of vocational education, the main issues of modern educational policy of the state – the creation of a mechanism for effective and dynamic operation of teacher education in the context of its modernization through innovative update system for training teachers training and improving professional competence of teachers. The basic theoretical principles of the program include a conceptual framework implementation.

Key words: basic professional educational organizations, scientific-methodical, information environment, human resources and organizational resources, networking of teacher in training colleges of Altai Krai.

O.A. Бокова, канд. психол. наук, доц. каф. психологии АлтГПУ, г. Барнаул, E-mail: bokova_oa@altspu.ru
М.Б. Самолетов, директор БГПК, г. Барнаул, E-mail: bgpk@meil.ru
Л.В. Иванова, зам директора БГПК по учебной работе, г. Барнаул, E-mail: liva58@mail.ru
И.Г. Форнель, канд пед. наук, зам директора БГПК по научно-методической работе, г. Барнаул, E-mail: forn21@mail.ru

ПРОГРАММА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАЗОВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ «РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ»

В статье рассматривается специфика организации деятельности базовой профессиональной образовательной организации, направленной на разработку и реализацию модели информационно-методического пространства в условиях инновационного развития среднего профессионально-педагогического образования в алтайском крае. Раскрыты теоретико-методологические предпосылки интеграции педагогических колледжей края в единое информационно-методическое пространство, деятельность которого координируется базовой организацией профессионального образования, решает основной вопрос современной образовательной политики государства – создание механизма эффективного и динамического функционирования педагогического образования в условиях его модернизации через инновационное обновление системы подготовки педагогических кадров и повышения профессиональной компетентности педагогов.

Ключевые слова: базовая профессиональная образовательная организация, научно-методическая, информационная среда, кадровый потенциал и организационные ресурсы, сетевое взаимодействие педагогических колледжей Алтайского края.

Актуальной проблемой образования России в настоящее время является кадровое обеспечение: по данным статистики, в общеобразовательной школе только один из восьми учителей моложе тридцати лет, шестая часть педагогов – 213 тысяч человек – пенсионного возраста, а примерная ежегодная потребность школ в молодых специалистах составляет 30 тысяч педагогов, в то время как из более чем 400 тысяч выпускников педагогических вузов в школу идут лишь 40 процентов молодых специалистов. В образовании Алтайского края наблюдается следующая ситуация: дефицит квалифицированных педагогических кадров (около 900 открытых вакансий на начало 2013 – 2014 учебного года), увеличение количества учителей пенсионного возраста и замедление обновления педагогического состава школ: количество учителей в возрасте до 30 лет – 11,6%, в то время как общероссийский показатель несколько выше и составляет 13%.

Отдельной проблемой является закрепление на рабочих местах молодых педагогов. Выпускники педагогических колледжей сталкиваются с высокими требованиями работодателей к фундаментализации знаний и уровню профессиональной компетентности молодых специалистов, наличию способностей к инновациям, расширению сферы профессиональной деятельности, готовности к постоянному самообучению. Слабо развита система наставничества и материального стимулирования молодых педагогов, что затрудняет закрепление специалистов в образовательном учреждении, особенно в сельской местности края.

Сложные и противоречивые процессы трансформации всех сфер жизни российского общества предъявляют особые требования к уровню и качеству подготовки специалистов: отдельным требованием работодателей является наличие высшего образования, что определяет потребность его получения молодыми учителями по сокращенной программе с минимальным отрывом от работы и повышение уровня профессиональной компетентности.

Вместе с тем наблюдается некоторая разрозненность действий педагогических образовательных организаций Алтайского края по подготовке конкурентоспособных специалистов для системы образования. Это приводит к возникновению противоречий между:

- современными требованиями модернизации к инновационному качеству образования и существующими возможностями образовательных организаций;
- достаточным количеством выпускников педагогического профиля и их недостаточной закрепленностью на рабочих местах;
- необходимостью привлечения в систему образования края молодых специалистов и недостаточной популяризацией профессии педагога.

Данные противоречия могут быть разрешены в условиях интегрирования деятельности педагогических колледжей Алтайского края в единую инфраструктуру через наращивание организационного потенциала и использование ресурсов образовательной сети краевого и муниципального уровней.

Интеграция педагогических колледжей края в единое информационно-методическое пространство, деятельность которого координируется базовой организацией профессионального образования, решает основной вопрос современной образовательной политики государства – создание механизма эффективного и динамического функционирования педагогического образования в условиях его модернизации через инновационное обновление системы подготовки педагогических кадров и повышения профессиональной компетентности педагогов. Интеграция в этом контексте понимается нами как процесс упорядочения, согласования и объединения отдельных образовательных структур (педагогических колледжей края) и их функций в целостную инфраструктуру, при этом каждая образовательная организация сохраняет свой статус и специфику самоуправления.

Объединение педагогических колледжей позволяет обеспечить участие общественности и работодателей в управлении учебными заведениями и контроле качества образования (единая база выпускников, наблюдательные советы, попечительские советы, управляющие советы и т. д.); формирование механизмов дистанционного среднего профессионального образования, создание образовательных кластеров в соответствии с направлениями подготовки специалистов, реализацию эффективных механизмов социального партнерства; решает потребность современного рынка труда в инновациях и подготовке высококвалифицированных специалистов, обладающих не только приобретенными знаниями, но и высокой мобильностью, способно-

стью нести ответственность за свое профессиональное будущее, построение карьеры; единые образовательные программы обеспечивают равный доступ к качественной профессиональной подготовке независимо от места проживания.

Интеграция педагогических колледжей Алтайского края возможна через создание базовой профессиональной образовательной организации и реализацию программы деятельности базовой профессиональной образовательной организации «Разработка и реализация модели информационно-методического пространства в условиях инновационного развития среднего профессионально-педагогического образования в Алтайском крае».

Деятельность базовой профессиональной образовательной организации обеспечивает модернизацию среднего профессионального образования, кардинальное преобразование существующей образовательной ситуации через формирование примерного регионального пакета документов, регулирующих образовательную деятельность педагогических колледжей края, их сетевое взаимодействие, повышение профессиональной компетентности педагогических работников, реализацию непрерывного педагогического образования, его профориентированность и взаимодействие субъектов образовательного процесса на региональном и федеральном уровнях, возможность распространения инноваций, а также устойчивость результатов деятельности.

Инновационным для деятельности базовой профессиональной образовательной организации является:

1. Создание регионального механизма, который позволяет готовить специалистов, соответствующих единым государственным требованиям.
2. Взаимодействие с работодателями на основе единых требований к специалисту.
3. Непрерывность реализации педагогического образования.
4. Повышение уровня инновационного развития профессионально-педагогических организаций.

Цель программы: создание информационно-методического пространства и организационно-методическое сопровождение инновационной образовательной деятельности профессионально-педагогических образовательных организаций на основе интеграционных процессов, консолидации деятельности и диссеминации практического опыта в условиях модернизации профессионального образования Алтайского края.

Задачи программы:

1. Создание базовой профессиональной образовательной организации.
2. Создание и реализация модели регионального информационно-методического пространства педагогических образовательных организаций Алтайского края, формирование организационно-правовых механизмов его реализации, обеспечивающих максимально равную доступность непрерывного профессионального педагогического образования.
3. Формирование научно-методической, информационной среды, кадрового потенциала и организационных ресурсов педагогических образовательных организаций, направленных на модернизацию образовательных программ среднего профессионального образования, а также профессиональное развитие педагогических кадров образовательной организации.
4. Разработка актуальных подходов для совместной реализации современных требований к образованию и для качественной подготовки специалистов, их эффективного трудоустройства, популяризации профессии педагога и педагогических специальностей.
5. Обеспечение регионального рынка труда Алтайского края квалифицированными конкурентоспособными педагогическими кадрами.
6. Организация сетевого взаимодействия педагогических колледжей края.

Задачи программы решаются через реализацию следующих **направлений деятельности** базовой профессиональной образовательной организации:

1. Региональное нормативно-правовое и информационно-методическое обеспечение деятельности педагогических колледжей Алтайского края.
2. Непрерывное педагогическое образование.
3. Интеграция и распространение инновационного опыта по подготовке квалифицированных специалистов в системе среднего профессионального образования.

4. Повышение профессиональной компетентности и квалификации руководителей и педагогических работников образовательных организаций.

5. Эффективное трудоустройство выпускников.

Реализация долгосрочной перспективы развития отечественной системы образования предполагает повышение конкурентного преимущества российской системы образования, подчеркивается необходимость открытости системы образования. Важным механизмом получения намеченных результатов является повышение эффективности инновационных процессов в образовании в условиях его модернизации [1].

Понятие «модернизация» в сфере образования нами рассматривается через несколько основных значений, которые характеризуют его как:

- социально-педагогическое явление, отражающее современный интегративный период развития образовательной системы, ее кризис и смену образовательной парадигмы;

- процесс структурной перестройки, интеграции, изменения и трансформации типов организаций образования;

- принцип структурирования и интеграции системы образования и современной образовательной политики;

- тенденцию развития всех видов образования в мире, государстве, регионе и изменения институциональных структурных программ, систем, форм обучения, курсов подготовки, номенклатуры, характера и содержания образовательных услуг и систем их реализации;

- интегративное инновационное направление реформирования и преодоления кризиса образования, его совершенствования, разрешения сложившихся противоречий между провозглашенной свободой личности в выборе образовательной траектории и реальными условиями для обретения этой свободы;

- средство преодоления избыточной централизации и недостаточной интеграции системы регионального образования;

- обеспечение развития инновационных основ современного образования.

Социальные, экономические и духовные изменения, происходящие в обществе, приводят к необходимости коренных инновационных преобразований как в целом в системе образования, так и в профессиональном образовании. В условиях новых экономических отношений, форм организаций труда вопрос о качественной подготовке педагогических кадров приобретает первостепенное значение. Ведущее место в решении этой проблемы принадлежит интеграционным процессам современного образования.

Реализация интеграционных и инновационных механизмов развития профессионально-педагогических организаций – объективная необходимость современности, когда в условиях усиливающейся глобализации всех сфер социальной действительности важнейшей особенностью образования является реализация интеграции и инноваций как ведущей закономерности, основных тенденций ее развития.

Интеграционные и инновационные процессы в системе российского образования, получившие нормативно-правовое закрепление в принятых законодательных актах (Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года, Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы и др.), призваны обеспечить подготовку высококомпетентных педагогов, соответствующих требованиям общества, способных адаптироваться к изменяющимся условиям жизни и труда, обладающих потенциальной готовностью к профессиональному самосовершенствованию на любом этапе своей педагогической деятельности [2; 3].

Общетеоретические проблемы и методологические основы интеграции рассматривали В.П. Афанасьев, Е.П. Белозерцев, В.Л. Берталанди, Б.М. Кедров, Ю.С. Мануйлов, В.А. Сластенин, М.Г. Чепиков и др.

Теоретические, организационно-управленческие и методические аспекты инновационного процесса представлены в исследованиях А.И. Адамского, В.И. Загвязинского, М.М. Поташника, Г.Н. Прокументовой, П.И. Третьякова, А.В. Хуторского, Н.Р. Юсуфбековой и др. Проблемы участия педагогов в инновационной деятельности изучены А.О. Зоткиным, М.В. Клариним, А.Н. Орловым, Л.С. Подымовой, Г.Н. Прокументовой, В.А. Сластениным и др.

Базовыми основами программы являются концепции отечественных ученых, в которых нашли своё отражение проблемы 270

совершенствования образовательной деятельности, связанные с современными тенденциями интеграции и инновационного развития:

- исследования в области построения процесса обучения на интегративной основе, изучение понятийно-терминологического аппарата на предмет интеграции (О.М. Кузнецов, Н.К. Чапаев, В.Т. Фоменко, П.И. Эрдниев и др.);

- исследования вопросов формирования творческой личности учителя и совершенствования психолого-педагогической подготовки его в рамках интегративного подхода (М.М. Анцибор, А.С. Белкин, Ф.Н. Гоноволин и др.);

Общие особенности педагогических инновационных явлений: взаимосвязь общественно-педагогического движения и педагогической инноватики, структура инновационных процессов, временные рамки инновационных процессов, соотношение педагогической культуры и нововведений, телеономичность при целеполагании нововведений, проблемы определения результатов инноваций раскрыты в работах К. Ангеловски, В.И. Журавлева, В.И. Загвязинского, М.В. Кларина, В.Я. Ляудис, М.М. Поташника, С.Д. Полякова, Т.И. Шамовой, О.Г. Хомерики, Н.Р. Юсуфбековой, Е.М. Ямбурга и др.

Отдельные исследователи (Е.В. Василевская, Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова, М.Н. Певзнер, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицина, Л.Г. Тарита и др.) связывают эффективность инновационных процессов на уровне региональной системы образования с организацией методической работы, которая понимается как специально организованная деятельность, направленная на рост профессионального потенциала личности руководителей и педагогов, подготовку к решению новых задач в условиях модернизации образования.

Интеграционные и инновационные процессы современного образования, с нашей точки зрения, наиболее эффективно реализуются через создание единого информационно-методического пространства среднего профессионально-педагогического образования в Алтайском крае, модель которого проектируется как открытая система, функционирование которой направлено на интеграцию образовательных ресурсов учебного заведения, его интеллектуального, культурного и воспитательного потенциала в развитую систему сетевого взаимодействия педагогических колледжей края согласно целевым установкам общества и миссии конкретной образовательной организации и включает в себя разработку его содержания через специализированные и универсальные материалы, предусматривающие, с одной стороны, унификацию деятельности образовательной организации, а с другой – позволяющие ей развиваться в соответствии с ее возможностями на местах.

Основные теоретические положения программы, являющиеся **концептуальными основами** его реализации, заключаются в следующем:

1. Формирование интегрированных структур в сфере профессионального образования является одним из ключевых направлений современной образовательной политики.

2. Разработка организационных и научно-методических основ эффективного регулирования интеграционных процессов в сфере среднего профессионального педагогического образования обеспечивает устойчивую конкурентоспособность образовательных услуг региона.

3. Повышение эффективности среднего профессионального образования за счет опережающей разработки научно-методического сопровождения и организационного обеспечения реализации федеральных государственных образовательных стандартов и эффективного трудоустройства педагогов является одним из направлений модернизации образования.

4. Взаимодействие с работодателями через сообщество профессиональных образовательных организаций позволяет формировать инновационную целостность и целенаправленность, преемственность и поступательность, гибкость и динамичность современной образовательной деятельности по подготовке педагогических кадров для системы образования Алтайского края.

5. Профессиональное педагогическое образование, реализуемое в интегрированной форме сотрудничества педагогических колледжей края, предполагает овладение будущими специалистами инновационным практико-ориентированным знанием, практическое преломление теоретических знаний, основанное на творческом усвоении информации, на постоянном самостоятельном поиске новых высокотехнологичных инновационных способов профессиональной деятельности.

6. Модернизация организационных форм и методов обучения на основе постоянно обновляющегося инновационного опыта способствует подготовке конкурентоспособных специалистов в каждом педагогических колледжах, входящих в профессиональное сообщество.

7. Реализация преемственной взаимосвязи, целостности различных элементов и ступеней непрерывного профессионального образования в инфраструктуре профессионального сообщества педагогических колледжей повышает практикоориентированность фундаментальных знаний будущих специалистов и обеспечивает возможность создания условий для получения высшего образования.

8. Единая инфраструктура педагогических колледжей повышает образовательную мобильность студентов, расширяет

возможности межрегионального и международного сотрудничества.

9. Интеграция педагогических колледжей края в единую образовательную инфраструктуру позволяет расширить распространение модульных программ профессиональной подготовки, обеспечение возможностей выстраивания студентами индивидуальных образовательных траекторий.

10. Реализация единого планирования деятельности педагогических колледжей края по созданию краевого информационно-методического пространства и решению основных задач модернизации образования осуществляет формирование профессионально ориентированных абитуриентов и профессиональной направленности выпускников для системы образования края.

Библиографический список

1. *Совершенствование SMK образовательного учреждения как ресурс повышения качества подготовки специалиста*: Материалы межрегионального семинара, 23 ноября 2010 г. Составитель И.Г. Форнель. Барнаул: БГПК, 2010.
2. Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года. Available at: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=LAW;n=101907;req=doc>
3. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы Available at: <http://минобрнауки.рф>

References

1. *Sovershenstvovanie SMK obrazovatel'nogo uchrezhdeniya kak resurs povysheniya kachestva podgotovki specialista*: Materialy mezhrayonal'nogo seminar, 23 noyabrya 2010 g. Sostavitel' I.G. Fornel'. Barnaul: BGPK, 2010.
2. Strategiya razvitiya nauki i innovacij v Rossijskoj Federacii na period do 2015 goda. Available at: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=LAW;n=101907;req=doc>
3. Gosudarstvennaya programma RF "Razvitie obrazovaniya" na 2013-2020 gody <http://www.altspu.ru/engine/download.php?id=16930> Available at: <http://minobrnauki.rf>

Статья поступила в редакцию 16.03.15

УДК 321

Popova V.E., teacher, Department of Humanities, Rostov Branch of Russian Customs Academy (Rostov, Russia), E-mail: popova_dasha90@mail.ru

MODERN TRENDS IN THE MANAGEMENT OF HIGHER EDUCATION AT THE GLOBAL AND NATIONAL LEVEL. The article describes the main priority approaches in international educational policy in relation to higher education. In accordance with the first approach, institutions of higher professional education falls the role of centres of strategic development planning. The second approach involves the introduction of "innovation and entrepreneurship" model of the organization of University education in which the institution of higher professional education is transformed into scientific and educational complexes. The third approach involves the transformation of the classical model of higher education in the system of permanent education that a person receives throughout his life. This involves the development of many training centres, institutes of improvement of professional skill and retraining of specialists in new professions.

Key words: system of higher education, trends in management system of higher education, globalization of education system.

В.Э. Попова, ст. преп. каф. гуманитарных наук Ростовского филиала Российской таможенной академии, E-mail: popova_dasha90@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В УПРАВЛЕНИИ СИСТЕМОЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ГЛОБАЛЬНОМ И НАЦИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ

В статье описаны основные приоритетные подходы в мировой образовательной политике применительно к высшему образованию. В соответствии с первым подходом, именно учреждениям высшего профессионального образования выпадает роль центров планирования стратегического развития. Второй подход подразумевает внедрение «инновационно-предприимчивой» модели организации университетского образования, в которой учреждения высшего профессионального образования превращаются в научно-производственные и образовательные комплексы. Третий подход подразумевает преобразование классической модели высшего образования в систему перманентного образования, которое человек получает на протяжении всей своей жизни. Это подразумевает развитие многочисленных учебных центров, институтов повышения квалификации и переподготовки специалистов по новейшим профессиям.

Ключевые слова: система высшего образования, тенденции в управлении системой высшего образования, глобализация системы образования.

Развитие общества и научно-техническая революция увеличили значение образования в современном мире. Социально-экономические трансформации в жизни современного мира способствуют переоценке взглядов политических деятелей на природу образования, его роль в системе экономического и социокультурного развития государства. Можно выделить три при-

оритетных подходов в мировой образовательной политике, прежде всего – по отношению к высшему образованию.

В соответствии с первым подходом, именно учреждениям высшего профессионального образования выпадает роль центров планирования стратегического развития – как экономического, так и политического, социокультурного, социального.

Второй подход подразумевает внедрение «инновационно-предпринимательской» модели организации университетского образования, в которой учреждения высшего профессионального образования превращаются в научно-производственные и образовательные комплексы, которые не только осуществляют подготовку студентов – будущих специалистов, но и ведут научные разработки, занимаются наукоемким производством. В данной модели университеты также могут иметь сетевую структуру.

Третий подход подразумевает преобразование классической модели высшего образования в систему перманентного образования, которое человек получает на протяжении всей своей жизни. Это подразумевает развитие многочисленных учебных центров, институтов повышения квалификации и переподготовки специалистов по новейшим профессиям. При этом заказы на осуществление образовательной деятельности могут поступать непосредственно от государственных и коммерческих структур, а не только от индивидуальных потребителей образовательных услуг.

Согласно материалам ЮНЕСКО, в современном мире фактически произошло формирование нового понимания системы образования, которое подразумевает более активную роль учреждений образования в экономической, политической, культурной жизни государств и регионов [1]. Еще в 1998 году были заданы новые ориентиры развитию системы образования в современном мире. Всемирная конференция, проведенная ЮНЕСКО, пришла к выводу о необходимости инноватизации мер в направлении развития высшего образования. Так, на конференции была одобрена Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века [2].

Новые социальные реалии предъявляют новые требования и к воспитанию специалиста: знать – не достаточно, для успеха нужны новые качества личности. Современного специалиста необходимо подготовить так, чтобы уровень его знаний адекватно отражал современный уровень развития науки и техники. Задача, которая ставится перед образованием: подготовить специалиста, умеющего использовать современные научные методы для достижения высоких результатов в конкретной профессиональной сфере, а также умеющего легко адаптироваться к изменяющимся условиям. Образованию необходимо воспитывать способность к интеллектуальному творчеству, в особенности, – к научному, которому можно научиться и научить [3].

Новые задачи высшей школы определяются следующим образом.

Во-первых, сам по себе образовательный процесс в современных учебных заведениях должен ориентироваться на выработку у обучающихся собственно способности к учёбе, к творческому решению поставленных задач, то есть повышать креативный потенциал обучающихся. В условиях постоянного роста объёмов информации умение правильно распределять информационные потоки, творчески использовать усвоенные знания становится более ценным, нежели простое знание массы фактов, на которое ориентировала система образования в классический период. Коммуникационный и креативный потенциал личности в современном мире в наибольшей степени востребован в самых разных сферах трудовой деятельности и играет едва ли не большую роль, чем наличие собственно образования в классическом понимании этого слова.

Главное изменение в современном образовании состоит в том, что образовательное пространство становится глобальным. Именно образование во многом находится в центре глобализационных процессов, поскольку играет ключевую роль в определении дальнейших стратегий социального развития человеческого общества. В современном мире, где человеческий капитал становится основным ресурсом позитивных социальных изменений, глобальное образование приобретает важнейшее значение. Формируется многоуровневая модель глобального образования, внизу которой стоит конкретный индивид, а сверху – международное образовательное пространство. Чтобы быть эффективным, общество должно быть открыто инновациям и обмену, постоянно взаимодействовать с другими странами во всех сферах. Интеграционное объединение даёт гораздо больше возможностей для реализации национальных проектов.

В процессе глобализации образования решается вопрос об унификации системы образования, приведении национальных образовательных систем в соответствие с некими общими стандартами, позволяющими эффективно осуществлять подготовку специалистов, которые могут быть востребованы в отраслях мировой экономики.

В настоящее время в мире действует несколько организаций, ставящих своей целью содействие модернизации системы образования. Особое место среди них занимает Организация ООН по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), среди важнейших целей которой – обеспечение международной коммуникации в интересах повышения доступности образования [4].

Европейская двухуровневая система организации образовательного процесса, основанная на бакалавриате и магистратуре, подразумевает большую гибкость, возможность более кратковременной подготовки, в зависимости от профессиональной ориентации. Индивид получает большие возможности для манёвра, в том числе в плане выбора профессии и дальнейшей профессиональной реализации или профессионального совершенствования.

Двухуровневая система образования в большей степени отвечает запросам современного общества, поскольку помогает будущему специалисту не только определиться с выбором специальности, но и решить, стоит ли ему учиться дальше, совершенствуя свои знания в магистратуре, или остановиться на бакалавриате и приступить к профессиональной деятельности.

Наряду с глобализацией системы образования в современном мире, можно отметить нарастание процессов демократизации и децентрализации системы управления образовательным процессом, что связывается с общими процессами децентрализации и сетевизации социальной жизни современности. Поступательное социально-экономическое развитие государства и обеспечение его конкурентоспособности на внешнем рынке (преодоление технологического отставания) обеспечивается, прежде всего, наличием развитой национальной инновационной системы. В связи с этим, начиная с середины 1980-х гг., в ряде стран сформированы НИС, выступающие основой развития инновационной экономики.

Хотя по всему миру наблюдается постепенное сокращение финансирования образовательных учреждений из государственного бюджета, следует отметить, что государству всё же нельзя полностью переходить к практике коммерческого обучения, поскольку это в конечном итоге негативно отразится на интеллектуальном потенциале общества. В Германии осуществляется переход к полностью платному образованию. В отличие от Германии, французское правительство не собирается полностью коммерциализировать систему образования, а создаёт систему кредитов для студентов, выплаты стипендий наиболее одарённым учащимся [5]. Для Соединённых Штатов Америки характерна система финансовой поддержки учащихся из средств государственных фондов посредством грантов и займов на получение образования. Федеральное правительство оказывает финансирование образования детей из семей с низким доходом, предоставляя последние займы и субсидии. Также существует система налоговых льгот, также позволяющая сократить затраты студентов на получение образования [6].

Коммерциализация образования имеет свои положительные черты. Формируется устойчивая обратная связь между потребителями и организаторами учебного процесса. Последние начинают значительно больше внимания уделять не только отношениям внутри университетской бюрократии, но и удовлетворению запросов учащихся, организовываются даже специальные программы по изучению студенческого мнения о качестве работы преподавателей. Обучающий персонал оценивается по результатам его работы со студентами, а не по степени лояльности к руководству. Больше внимание уделяется улучшению качества преподаваемого материала. Модель коммерческого университета-корпорации идеально отвечает принципам либеральной экономики и является единственно возможной в условиях свертывания государственных ассигнований и началом жесткой конкуренции на рынке образовательных услуг. [7]

Что касается сравнения затрат на образование в развитых государствах мира, то они составляют не менее 10-12-14% от денежного выражения валового национального продукта. Важную роль в мониторинге ситуации, связанной с высшим образованием, играют международные рейтинги высших учебных заведений. Несколько видов рейтинга, определяющих место вуза среди других заведений высшего образования, являются одним из ориентиров при реформировании системы высшего образования. Бенчмаркинг как инструмент оценки качества высшего образования (систематическая деятельность, направленную на поиск, оценку и обучение на лучших примерах) представляет собой важный способ качественных изменений и организации

принципиальных прорывов в системе образования. Бенчмаркинг трансформирует процесс организации в стратегический инструмент, помогая учреждению сравнивать свою практику и производительность с экспертными учреждениями. Но система рейтингов может и оказать негативное воздействие на образование, поскольку неправильно сформирует ориентиры. У вузов на разных этапах развития, в разных странах со своей экономической, политической и этнокультурной спецификой есть свои особенности. Глобальные рейтинги грозят трансформировать системы высшего образования, подорвать их политические цели ради соответствия показателям, разработанным в других условиях. Нельзя ограничиваться при определении лидеров в образовании и качестве подготовки только масштабами деятельности вуза, индексом Хирша и индексом цитируемости. Важнейшее условие для эффективности рейтингов состоит в том, что они должны отличаться прозрачностью инструментов оценки. Рейтинг должен учитывать сопоставимость университетов, выделенных по определённым категориям, принимать во внимание бюджеты, ресурсы, размер, тип и направленность вузов.

Важное значение в рассматриваемом контексте также имеет и вопрос о сочетании глобального и национального в образовательной политике государства. Он приобретает особую актуальность в условиях современного российского общества, учитывая, что Россия исторически обладала развитыми традициями образования. Их утрата в процессе интеграции в глобальное образовательное пространство не принесёт позитивных результатов отечественному образованию и российскому обществу.

Существует два основных тренда политики в образовании: неолиберальная модель, концентрирующая высокое качество и ресурсы в небольшом числе элитарных университетов, и соци-

ал-демократическая модель, которая стремится сбалансировать качество по всей стране и подчёркивает тесную взаимосвязь между преподаванием и исследованиями. В зависимости от преобладающей модели, позиция вузов страны может очень сильно разниться в рейтингах. При определении качества работы вуза необходимо не забывать о национальных приоритетах. Принципы новых концепций и современные тенденции заключаются в провозглашении области образования, приоритетной на современном этапе развития общества; в обеспечении ведущей роли общечеловеческих ценностей; в системном подходе и последовательности образовательной политики [8].

Поступательное социально-экономическое развитие государства и обеспечение его конкурентоспособности на внешнем рынке обеспечивается, прежде всего, наличием развитой национальной инновационной системы. В современном мире университеты становятся эпицентрами программирования инновационного развития; наблюдаются тенденции складывания новой – инновационно-предпринимательской модели университета.

Завершая исследование, можно сделать следующие основополагающие выводы.

1. Образование в современном мире представляет собой важнейший институт социального развития, определяющий будущее лицо человеческого общества.

2. Являясь ведущей сферой общественной жизни в современном мире, образование, безусловно, нуждается в государственном регулировании.

3. В развитии мирового образования имеет смысл формулировать основы государственной политики в сфере высшего образования, в первую очередь, опираясь на адекватные современным реалиям концепции гибкого управления.

Библиографический список

1. Жукова А.П. Право на образование и образовательная политика государства: международные стандарты, нормативно-правовые аспекты. *Вестник Военного университета*. 2007; 4 (12): 38 – 45.
2. Пушкарева Е.А., Наливайко Н.В. Формирование отечественной системы образования в современных условиях. *Философия образования*. 2010; 1.
3. Рудакова Е.Н. *Глобализация образовательной политики как фактор национальной безопасности Российской Федерации*. Автореферат диссертации ... доктора политических наук. Москва, 2013.
4. Маркуччи П.Н., Джонстоун Д.Б. Политика платы за обучение в сравнительной перспективе: теоретические и политические обоснования. *Университетское управление: практика и анализ*. 2004; 3 (31).
5. Пруэль Н.А. *Образование как общественное благо: воспроизводство, распределение и потребление*. Санкт-Петербург, 2001: 132 – 146.
6. Джонстоун Д.Б. Система высшего образования в США: структура, руководство, финансирование. *Университетское управление: практика и анализ*. 2003; 5-6 (28): 92 – 102.
7. Короткий Г.А. Образование: история и современность. *Вопросы философии*. 2011; 10: 68 – 75.
8. Лебедева М.М., Барабанов О.Н. Глобальные тенденции развития университетов и трансформация российской образовательной политики. *Вестник МГИМО*. 2012; 6.

References

1. Zhukova A.P. Pravo na obrazovanie i obrazovatel'naya politika gosudarstva: mezhdunarodnye standarty, normativno-pravovye aspekty. *Vestnik Voennogo universiteta*. 2007; 4 (12): 38 – 45.
2. Pushkareva E.A., Nalivajko N.V. Formirovanie otechestvennoj sistemy obrazovaniya v sovremennyh usloviyah. *Filosofiya obrazovaniya* <http://www.ebiblioteka.ru/browse/publication/7286>. 2010; 1.
3. Rudakova E.N. *Globalizaciya obrazovatel'noj politiki kak faktor nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii*. Avtoreferat dissertacii ... doktora politicheskikh nauk. Moskva, 2013.
4. Markuchchi P.N., Dzhonstoun D.B. Politika platy za obuchenie v sravnitel'noj perspektive: teoreticheskie i politicheskie obosnovaniya. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. 2004; 3 (31).
5. Pruel' N.A. *Obrazovanie kak obschestvennoe blago: vosproizvodstvo, raspredelenie i potreblenie*. Sankt-Peterburg, 2001: 132 – 146.
6. Dzhonstoun D.B. Sistema vysshego obrazovaniya v SShA: struktura, rukovodstvo, finansirovanie. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. 2003; 5-6 (28): 92 – 102.
7. Korotkij G.A. Obrazovanie: istoriya i sovremennost'. *Voprosy filosofii* <http://www.ebiblioteka.ru/browse/publication/674>. 2011; 10: 68 – 75.
8. Lebedeva M.M., Barabanov O.N. Global'nye tendencii razvitiya universitetov i transformaciya rossijskoj obrazovatel'noj politiki. *Vestnik MGI MO*. 2012; 6.

Статья поступила в редакцию 06.04.15

УДК 321

Shcherbakov Yu.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Humanities University n.a. M.A. Sholohov (Moscow, Russia), E-mail: drpmgopu@bk.ru

TRAINING OF ADMINISTRATORS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS: RELEVANCE, MOTIVATION, STRATEGIES AND TECHNIQUES. The article reveals the urgency and relevance of training of heads of educational institutions and discusses ways to improve the effectiveness of using short-term form of education: training. The paper drew attention to the practical importance of

training requirements for leading training and given the typology of the most common types of learners. This article is intended to draw the attention of managers to the ways of how training and personal and professional competencies with their help can be improved. The work includes separate ideas of draws attention to the continuity of training of heads of educational organizations. The author shows his own opinion about whether administrative workers in education are to be involved in training courses. The paper mentions that the choice of school graduates depends on the factor, if the workers in a university or college continue their education.

Key words: training, effective leadership training, development of personal competences manager educational organization.

*Ю.И. Щербakov, д-р пед. наук, проф. Московского Государственного Гуманитарного Университета
им. М.А. Шолохова, г. Москва, E-mail: drptgopu@bk.ru*

ОБУЧЕНИЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НА ТРЕНИНГАХ: АКТУАЛЬНОСТЬ, МОТИВАЦИЯ, СТРАТЕГИЯ И МЕТОДЫ

В статье раскрывается актуальность и востребованность обучения руководителей образовательных организаций, а также рассматриваются пути повышения эффективности с помощью краткосрочных форм обучения – тренингов. В статье обращено внимание на практическую значимость обучения, требования к ведущим обучения и дана типология наиболее часто встречающихся типов обучаемых. Данная статья призвана привлечь внимание руководителей на тренинги и способы повышения персонально-профессиональных компетенций с их помощью. В том числе отдельно обращается внимание на непрерывность обучения руководителей образовательных организаций.

Ключевые слова: тренинг, эффективное обучение руководителей, развитие персональных компетенций управленца образовательной организации.

Знания, которыми обладает педагогический коллектив образовательной организации, являются основной частью человеческого ресурса, который обеспечивает жизнеспособность современной образовательной организации. Именно поэтому важность обучения персонала образовательной организации всегда занимает лидирующие позиции в системе менеджмента и качества образования. Данной проблематикой уже много лет занимаются следующие ученые: В.Н. Селуянов, В.В. Макаров, И.С. Попович, В.В. Козлов, Ю.П. Азаров, А.А. Ищенко, А.Ю. Панасюк, А.Л. Геращенко, Н.В. Ещенко, С.М. Бубновский, И.В. Липсиц, Е.Д. Бреус и другие.

В первую очередь стоит рассмотреть актуальность обучения руководителей. Мы должны признать, что учиться должны все и всегда, независимо от количества дипломов, объема трудового стажа, статуса, должности и других регалий. Такой подход обеспечивает соответствие нарастающим требованиям в области преподавания и менеджмента. Интересен тот факт, что родители при выборе среди нескольких образовательных организаций отдают предпочтение той организации, где педагогический коллектив демонстрирует большую готовность учиться и развиваться, а не только тем, которые находятся в территориальной близости. В идеале иметь в своём штате академически мобильных преподавателей, которые готовы оперативно применить новые знания с обучения в реальной педагогической и управленческой практике. Один из способов краткосрочного обучения, успешно зарекомендовавший себя на практике, – тренинги, направленные на повышение личностных и профессиональных компетенций.

В тренинговых форматах обучения [1, с. 23], как и везде, должна присутствовать системность и точность. Обучить преподавателей полезным и необходимым знаниям – возможно, но подход к обучению различных уровней сотрудников образовательной организации должен быть в меру специализированным и максимально предметным. В частности, если речь идёт о руководящем звене, то не нужно рассматривать обучение как банальное преподнесение определённой информации. Ведь для руководителей-практиков основным является не просто усваивание полученных знаний, а определённое переосмысление ежедневных задач, которые эти знания помогают решать и достигать. Если этого нет, то большинство руководителей не применяют новые знания на практике, а со временем эти знания элементарно забываются. Большинство известных и научно обоснованных трудов по менеджменту утверждают, что любые изменения руководителю нужно начинать с себя. Поэтому крайне полезно, чтобы руководитель не просто получал новые знания, а соотносил их с собой: искал пути наилучших управленческих решений, анализировал свою педагогическую и управленческую деятельность на предмет улучшений и возможных оптимизаций. С одной стороны, как мы уже писали выше, это актуальное требование современной системы образования, а с другой – реалии современного общества. Мы живём в достаточно турбулентное и динамичное время, в котором даже опережающие действия не

всегда дают эффект. Так как постоянно меняются условия, цели, атмосфера, обстоятельства, требования и пр. Именно поэтому помимо долгосрочных программ обучения у руководителей образовательных организаций пользуются заслуженной славой краткосрочные формы обучения: тренинги, мастер-классы, индивидуальный коучинг и др.

Диалектичность реалий подсказывает нам о возможных рисках. Важно отметить, что далеко не все готовы и открыты к обучению. По нашим наблюдениям, отказываются от обучения три категории руководителей: 1) Руководители, которые по своей ежедневной деятельности имеют сверхзагрузку и в текущий момент не имеют свободного времени на обучение. Безусловно, рано или поздно они обязательно найдут время на развитие и в последующем примут в нём участие. 2) Руководители, которые за много лет работы поверили в свою определённую уникальность и незаменимость. Обычно такие руководители считают, что обучение им ни к чему, и они относятся к нему как к некоей повинности. Безусловно, это отражается на качестве их знаний и реальных результатах труда. 3) Руководители, которые элементарно опасаются обучаться в небольших и малых группах. Многие персональные и профессиональные компетенции в тренинговых формах обучения очень явно обнажают текущие сложности личности и неразвитость компетенций. В этом случае мы рекомендуем участникам приходить на обучение без своих коллег и знакомых. При таком подходе для них имидж-риски будут минимальны, а польза от обучения будет максимальной.

Один из самых важных вопросов организации тренинговых форм обучения: а кто будет учить? Суть андрагогической модели обучения заключается в том, что в отличие от детей и подростков – взрослый студент несёт значительно большую ответственность за результаты обучения и выбор необходимых знаний, которые он будет переводить в умения и навыки [2, с. 17]. Фактически получается, что именно участник тренингов является основной движущей познавательной силой, а преподаватель выступает, скорее всего, моделирующим координатором в данном образовательном процессе. Резонен следующий вопрос: «А как сделать обучающегося результативной движущей силой, открытой для новых знаний и опыта?» Вот тут и полезно вспомнить, что такие тренинги обычно ведут представители новой для андрагогики специальности – тренеры. Они сочетают в себе: преподавателей, психологов, модераторов, опытных участников, исследователей и управленцев групповой динамикой [3, с. 32]. А также очень активно учитывают основные особенности обучения взрослой аудитории. Вот несколько из них:

➤ Если участник обучения принимает участие в упражнениях и дискуссиях, то помимо привнесения своего бесценного опыта, у него есть возможность принять знания других коллег (синергия образовательного процесса);

➤ Если замотивировать участников обучения на получение новых знаний, показать важность и необходимость данного про-

цесса, то результативность такого обучения будет совершенно другой, более качественной;

➤ Если тема и содержание программы обучения будут действительно полезны участникам, то в этом случае появляется так называемая естественная мотивация, знания усваиваются легко и позволяют в дальнейшем принимать верные управленческие решения, помогают в строительстве стратегических целей и задач, а также более широко делиться наработками с другими участниками обучения.

Очевиден тот факт, что руководитель образовательного учреждения, который стремится получать новые практические знания, а также готов ими правильно распорядиться, незаменим и конкурентен. Также он является идеальным образцом для своих подчинённых. Однако далеко не все об этом помнят и готовы ценить. Только постоянное развитие и обучение является дорогой к успеху. А в достижении успеха, как и в обучении и в воспитании детей, во главе угла стоит системность, качество и профессиональность.

Библиографический список

1. Бука Т.Л. *Психологический тренинг в группе: игры и упражнения*. Учебное пособие. Москва: Институт Психотерапии, 2008.
2. Вачков И.В. *Основы технологии группового тренинга*. Москва: Ось-89, 1999.
3. Чикер В.А. *18 программ тренингов: Руководство для профессионалов*. Санкт-Петербург: Речь, 2007.

References

1. Buka T.L. *Psichologicheskij trening v grupe: igry i uprazhneniya*. Uchebnoe posobie. Moskva: Institut Psihoterapii, 2008.
2. Vachkov I.V. *Osnovy tehnologii gruppovogo treninga*. Moskva: Os'-89, 1999.
3. Chiker V.A. *18 programm treningov: Rukovodstvo dlya professionalov*. Sankt-Peterburg: Rech', 2007.

Статья поступила в редакцию 06.04.15

УДК 378

Soltakhmadova L.T., teacher, Department of Economic and Social Geography, Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: Soltakhmadova.luiza@mail.ru

ECOLOGICAL THINKING OF A PERSON AS PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEMS. This article studied the ecological thinking of the person as a philosophical, psychological and pedagogical problem, understand its specificity through the terms "ecology" and "thinking". Efficient formation of ecological thinking involves teaching students basic units of environmental knowledge. The author concludes that ecological thinking is able to organize and supervise educational and research activities in the field of environmental situations and problems, finding practical solutions. Effective formation of ecological thinking presumes to teach students the basic units of knowledge about biological systems, the environment (as part of nature that surrounds a living organism with which the individual interacts directly) and the interaction of environmental factors and systems. In the definition of what thinking is, the author makes a stress on a component of future perspectives and modeling of future actions in thinking process.

Key words: thinking, ecology, ecological thinking, person, student, environmental knowledge.

Л.Т. Солтахмадова, ст. преп. каф. экономической и социальной географии ФГБОУ ВПО «Чеченский государственный университет», E-mail: Soltakhmadova.luiza@mail.ru

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ФИЛОСОФСКОЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В данной статье изучено экологическое мышление личности как философская и психолого-педагогическая проблема, раскрыта его специфика через термины «экология» и «мышление». Эффективное формирование экологического мышления предполагает усвоение студентами основных блоков экологических знаний. Автор делает вывод о том, что экологическое мышление способно организовывать и контролировать ход познавательной, научной деятельности в области разрешения экологических ситуаций и проблем, нахождения практического решения. Эффективное формирование экологического мышления предполагает усвоение студентами основных блоков знаний – о биологических системах, среде обитания (как часть природы, окружающая живой организм и с которой личность непосредственно взаимодействует) и взаимовлиянии факторов среды и систем.

Ключевые слова: мышление, экология, экологическое мышление, личность, студент, экологические знания.

Резкое ускорение научно-технического прогресса вызвало необратимое давление человека на природу, на все стороны жизни общества, что привело к изменению окружающей среды. Противоречия между природой и человеком, столетиями сложившееся потребительское отношение к природе привели к угрозе мирового экологического кризиса. Поэтому важнейшим направлением работы по минимизации экологической катастрофы является формирование у людей нового экологического мышления по отношению к окружающему миру.

Анализируя многочисленные последствия необдуманных действий человека в отношении природы (истребление живых существ, наращивание объемов производства материальной продукции), учёные пришли к пониманию необходимости переоценки ценностей. Данное акцентирование требует формирования новых понятий, которые раскрыли бы новое содержание сформированных связей «человек – человек», «человек – природа», «природа – общество». Таким образом, сформированное

экологическое мышление должно быть характерно для каждого человека и тем более для педагогов, осуществляющих экологическое воспитание школьников. Всё это требует определённого уровня профессиональной подготовки студентов, развития способностей к пониманию и осознанию современной экологической ситуации.

Развитие экологического мышления определяется такими чертами, как опора на научные разработки и закономерности, соединение науки с гуманистическими и гуманитарными ценностями, желание жить и действовать во имя сохранения природы и окружающей среды, понимание и осмысление остроты мирового экологического кризиса и необходимость смены мировоззренческих и ценностных ориентиров как широких масс населения, так и лиц, принимающих ответственные решения – политиков, руководителей предприятий и крупных корпораций, учёных, руководителей общественных организаций, педагогов и воспитателей.

Сам термин «мышление» в Толковом словаре русского языка трактуется как «высшая ступень познания – процесс отражения объективной действительности в представлениях, суждениях, понятиях» [1]. Говоря языком философов, «мышление – это процесс творческого созидания новых идей, умение прогнозировать будущие события и действия». Психологический подход к пониманию сути термина «мышление» предполагает, что мыслительная деятельность может относиться только к человеку, который с помощью понятий устанавливает связи и отношения между познаваемыми феноменами.

Важную роль в формировании мышления личности отводил великий русский педагог К.Д. Ушинский окружающей природе и природным объектам. Непосредственное наблюдение, изучение окружающей природы, по мнению педагога, составляют систематические тренировки мыслительной деятельности. Умения человека наблюдать, анализировать, прогнозировать, вырабатываемые в ходе познания окружающей природы, рождают привычку делать выводы, анализ, формируют логику рассуждений [2].

Известный российский психолог Р.С. Немов определял мышление как «высший познавательный процесс, который порождает новое знание и активную форму творческого отражения» [3, с. 51]. Другими словами, мышление – это преобразование человеком действительности, а сам мыслительный процесс можно понимать как действие или деятельность человека, направленные на разрешение определённой задачи.

Если говорить о формировании экологического мышления личности, то нужно отметить, что для экологического мышления немаловажное значение имеет направленность мыслительных операций человека на разрешение экологических задач или проблем, возникающих в результате потребительской политики человека.

Если перейти к пониманию экологического мышления, то уяснить его специфику можно только через термин «экология». В «Биологическом энциклопедическом словаре» термин «экология» определяют как науку о взаимоотношениях организмов между собой и окружающей средой [4, с. 99].

В толковом словаре «Охрана ландшафтов» экология трактуется следующим образом: с одной стороны, экология – наука, изучающая живые системы в их взаимодействии с окружающей средой обитания; с другой стороны, экология – это комплексная наука, соединяющая в себе данные естественных и общественных наук о природе, а также о взаимодействии, отношении её с обществом; данные отношения отражают практические проблемы взаимоотношений человека с природой [5]. Большое значение формированию экологического мышления и экологическому образованию придавал А.Г. Асмолов. В работе «Как проектировать универсальные учебные действия. От действия к мысли: пособие для учителя» известный психолог определяет красную линию – «Учусь экологическому мышлению» – которая должна пронизывать всё содержание современного экологического образования [6, с. 56 – 59].

Библиографический список

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. РАН. Москва: Азбуковник, 1999.
2. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений*. Москва. Ленинград: АПН РСФСР, 1958; Т.10.
3. Немов Р.С. *Книга 2: Психология образования*. Москва: «Просвещение», 1995.
4. Перешкольник С.А. *Биология. Современная иллюстрированная энциклопедия*. Москва: Росмэн-Пресс, 2006.
5. *Охрана ландшафтов. Толковый словарь*. Под редакцией В.С. Преображенского. Москва: Прогресс, 1982.
6. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя*. Под редакцией А.Г. Асмолова. Москва: Просвещение, 2011.

References

1. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. RAN. Moskva: Azbukovnik, 1999.
2. Ushinskij K.D. *Sobranie sochinenij*. Moskva. Leningrad: APN RSFSR, 1958; T.10.
3. Nemov R.S. *Kniga 2: Psihologiya obrazovaniya*. Moskva: «Prosveschenie», 1995.
4. Pereshkol'nik S.A. *Biologiya. Sovremennaya illyustrirovannaya `enciklopediya*. Moskva: Rosm`en-Press, 2006.
5. *Ohrana landshaftov. Tolkovyy slovar'*. Pod redakciej V.S. Preobrazhenskogo. Moskva: Progress, 1982.
6. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole. Ot dejstviya k mysli: posobie dlya uchitelya*. Pod redakciej A.G. Asmolova. Moskva: Prosveschenie, 2011.

Статья поступила в редакцию 06.04.15

УДК 378

Tupichkina Ye.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dean of Faculty of Preschool and Elementary Education, Armavir State Pedagogical Academy (Armavir, Russia), E-mail: tupelena@yandex.ru

Katurzhevskaya O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and History of Educational Practice, Armavir State Pedagogical Academy (Armavir, Russia), E-mail: tupelena@yandex.ru

THE SYSTEM OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE MODERN TEACHER OF PHYSICAL CULTURE. In the article the authors study the basic qualities of a teacher of physical culture, which contribute to the development of high professional level of compactness. All professionally important qualities of a teacher of physical culture can be divided into the following groups: group 1 – moral, communicative (including pedagogical tact), group 2 – strong-willed, intelligent, including perceptual, attention (quality focus), memory (memory), group 3 – motor (psychomotor). The article covers in detail qualities: assertiveness, pedagogical facilitation, tolerance flexibility. The article also highlighted the qualities that cause significant harm to the teacher of physical culture: severe authoritarianism, rigidity, high or low self-esteem. The author explains the difference between pedagogical, didactic and communicative creativity.

Key words: physical education teacher, professionally important qualities.

Е.А. Тупичкина, д-р пед. наук, проф., декан факультета дошкольного и начального образования Армавирской государственной педагогической академии, г. Армавир, E-mail: tupelena@yandex.ru

О.В. Катуржевская, канд. пед. наук, доц. каф. теории, истории педагогики и образовательной практики Армавирской государственной педагогической академии, г. Армавир, E-mail: tupelena@yandex.ru

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье раскрыты основные качества преподавателя физической культуры, которые способствуют развитию высокого уровня профессиональной компактности. Все профессионально важные качества преподавателя физической культуры можно разделить на следующие группы: 1 группа – нравственные, коммуникативные (включая педагогический такт); 2 группа – волевые, интеллектуальные, включая перцептивные, аттенционные (качества внимания), мнемические (качества памяти); 3 группа – двигательные (психомоторные). В статье подробно рассмотрены качества: ассертивность, педагогическая фасилитация, толерантность, флексибельность. В статье также выделены качества, которые наносят существенный вред преподавателю физической культуры: выраженная авторитарность, ригидность, завышенная или заниженная самооценка.

Ключевые слова: преподаватель физической культуры, профессионально-значимые качества.

В настоящий момент для системы высшего профессионального образования в области физической культуры и спорта характерны следующие черты: гуманизация и демократизация; направленность на освоение инновационных технологий как в сфере преподавания в условиях высшей школы, так и в сфере физической культуры и спорта. Но главное – это то, что происходит трансформация деятельности преподавателя, функция которого уже не сводится к передаче готовых знаний студентам и слушателям, а предполагает создание условий для их максимального личностного развития.

Все профессионально важные качества преподавателя физической культуры можно разделить на следующие группы:

1 группа: нравственные, коммуникативные (включая педагогический такт),

2 группа: волевые, интеллектуальные, — включая перцептивные, аттенционные (качества внимания), мнемические (качества памяти),

3 группа: двигательные (психомоторные).

Не останавливаясь подробно на всех качествах, о важности которых справедливо заявляют исследователи Д.А. Петренко и С.Р. Чеджеев [1-2], выделим те качества, которые определяют компетентность преподавателя физической культуры в контексте современных образовательных реалий и тенденций.

Прежде всего, хотелось бы выделить ассертивность (от англ. assert – утверждать). Преподаватель, которому свойственна ассертивность, осуществляет педагогическое общение, опирающееся на истинно гуманистические начала, в которых отрицается манипуляция, жестокость и агрессия по отношению к другому. Ассертивное поведение позволяет преподавателю: высказываться чётко и однозначно, поступать порядочно; разбираться в себе и в других; избегать манипулирования окружающими; действовать убедительно [3]. Тем самым в основе ассертивного поведения преподавателя находится: взаимное уважение, доброжелательная настойчивость, вежливая требовательность. В то же время, ассертивность – это ещё и адекватная оценка обстановки, своего поведения, путь к самореализации и саморазвитию. Мы считаем, что ассертивность является важным компонентом профессионализма преподавателя.

Фасилитация (от англ. facility – облегчать) – это способность преподавателя создавать благоприятную среду для максимального развития каждого студента. Феномен фасилитации возникает, когда преподаватель является для студентов и слушателей

авторитетным, референтным и признанным; владеет техниками и приёмами аттракции, эмпатийного слушания, конгруэнтного (адекватного и искреннего) самовыражения своего отношения к обучаемым [4]. В процессе педагогической деятельности происходит реализация фасилитационного подхода, если преподаватель:

- считает главной точкой опоры в педагогической деятельности собственное достоинство студентов;
- осознаёт широкую потенциальность студентов и способствует её самоактуализации;
- не является носителем «истины в последней инстанции», а выступает экспертом по вопросам, интересующим студентов, источником опыта;
- старается быть доступным для каждого;
- проявляет активность во взаимодействии и др.

Педагогическая фасилитация создаёт наилучшие условия для реализации инновационных технологий в процессе преподавания физической культуры.

Безусловно, в современных социокультурных условиях важным качеством преподавателя физической культуры является толерантность. Во многих культурах понятие «толерантность» является своеобразным синонимом «терпимости» (лат. – tolerantia – терпение). В процессе историко-культурного развития и становления философской мысли категория «терпимости» претерпевала изменения. Мы, с учётом современных тенденций, под толерантностью понимаем, прежде всего, уважение к другим культурам, мнениям, позициям. А с учётом специфики физической культуры – уважение к студентам с различным уровнем физического развития и умение к каждому найти подход для совершенствования лично его физических качеств. При этом на занятиях со студентами и слушателями мы стараемся придерживаться следующих принципов: комплиментарности (дополнительности); континуума (взаимопроникновения); признания субъектной позиции (своей и другого); понимания взаимных интересов; сопоставления результатов взаимодействия.

Под креативностью понимают способность видеть вещи в новом и необычном свете и находить уникальные решения проблем. Педагогическая креативность состоит из коммуникативной и дидактической. Коммуникативная креативность опирается на диалог и импровизацию. Дидактическая креативность включает в себя восприимчивость к интеллектуальным ценностям, а также

способность к новаторству. Составляющие коммуникативной и дидактической креативности являются основой педагогических способностей. Педагогические способности влияют на способность к педагогическому творчеству, которая, в свою очередь, развивает интуицию. На стыке интуиции, способности к педагогическому творчеству и общего интеллекта рождаются творческие свершения [5]. Творческие преподаватели физической культуры, искренне заинтересованные в успехах студентов в области физической культуры, сейчас очень востребованы, существует даже мнение, что от наличия таких преподавателей во многом зависит здоровье нации.

В современных условиях всё большее значение приобретает такое качество, как гибкость (от англ. flexible – гибкий). Значение этого качества в буквальном смысле означает гибкость. В более широком смысле оно означает не только умение быстро приспосабливаться к новым условиям, но и способность к постоянному саморазвитию, без которой невозможно совершенствование мастерства современного преподавателя. Особенно это качество актуально в связи с процессами модернизации системы профессионального образования. Эти процессы потребуют от преподавателей пересмотра содержания реализуемых ими образовательных программ, формирование новых профессиональных позиций и компетенций.

В связи с гуманизацией системы профессионального образования отметим ещё одно важное качество преподавателя – феликсологичность (от латинского felix – «счастливый», «несущий счастье», «приносящий счастье»). Мы считаем, что в свете гуманизации образовательной системы, преподаватель физической культуры должен служить олицетворением гармонии души и тела. Его деятельность должна быть направлена на создание «ситуаций успеха» для студентов на занятиях по физической культуре. Это очень важно, чтобы студенты, многие из которых сейчас не обладают выдающимися физическими качествами, не потеряли интереса к физической культуре, а, наоборот, осознали её важность в процессе гармоничного развития личности.

Хотелось бы также выделить те качества, которые наносят существенный вред преподавателю физической культуры: выраженная авторитарность, ригидность, завышенная или заниженная самооценка и др.

Резюмируя вышеизложенное, хотим подчеркнуть, что мы осветили лишь часть качеств, которые, на наш взгляд, должны формировать профессиональную компетентность современного преподавателя в связи с ведущими тенденциями в области высшего образования, однако, в совокупности их перечень достаточно широк и профессионально достаточно подробно изложен в психолого-педагогической литературе.

Библиографический список

1. Петренко Д.А. Определение понятия профессиональной компетентности инструкторско-педагогических кадров для органов внутренних дел. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 3 (46): 107 – 108.
2. Петренко Д.А., Чедземов С.Р. О необходимости интеграции российского и зарубежного опыта в организации профессиональной подготовки инструкторско-педагогических кадров полиции по боевой и физической подготовке на основе компетентного подхода. *Вестник Университета (ГУУ)*. 2014; 12: 70 – 75.
3. Коробкова Т.А. Ассертивность как вид педагогической коммуникации. *Высокие технологии в педагогическом процессе: сборник научных трудов конференции*. Нижний Новгород, 2000: 138 – 139.
4. Жижина И.В., Зеер Э.Ф. Психологические особенности педагогической фасилитации. *Образование и наука*. 1999; 2.
5. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. *Креативная педагогика и психология*. Москва, 2004.

References

1. Petrenko D.A. Opredelenie ponyatiya professional'noj kompetentnosti instruktorsko-pedagogicheskikh kadrov dlya organov vnutrennih del. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 3 (46): 107 – 108.
2. Petrenko D.A., Chedzhemov S.R. O neobkhodimosti integracii rossijskogo i zarubezhnogo opyta v organizacii professional'noj podgotovki instruktorsko-pedagogicheskikh kadrov policii po boevoj i fizicheskoj podgotovke na osnove kompetentnogo podhoda. *Vestnik Universiteta (GUU)*. 2014; 12: 70 – 75.
3. Korobkova <http://nature.web.ru/db/author.html?id=1003552> T.A. Assertivnost' kak vid pedagogicheskoi kommunikacii. *Vysokie tehnologii v pedagogicheskom processe: sbornik nauchnykh trudov konferencii*. Nizhnij Novgorod, 2000: 138 – 139.
4. Zhizhina I.V., Zeer E.F. Psihologicheskie osobennosti pedagogicheskoi fasilitacii. *Obrazovanie i nauka*. 1999; 2.
5. Morozov A.V., Chernilevskij D.V. *Kreativnaya pedagogika i psihologiya*. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 07.04.15

УДК 321

Yustus G.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State Humanities n.a. M.A. Sholohov (Moscow, Russia), E-mail: o-z@inbox.ru*

COMPETENCE DEVELOPMENT OF TEACHERS TROUGH “EFFECTIVE FEEDBACK” TRAINING. The article deals with the problem of providing feedback to learners, which allows to introduce a student-centered approach in teaching, the variability of the process of education, and discusses ways to improve communication and to adapt educational process participants to undergo training programs. The article sets out the basic components of an effective feedback, outlines key issues that must be considered during the preparation. The provided material leads to the conclusion that teaching participants the basics of the pedagogical process of effective communication, positive impact on the educational and training outcomes. The author writes about such aspects as the objective assessment of the level of studies, the motivation for the development of a personality, the plans and perspectives of a student in education, the increasing of the trust towards a teacher.

Key words: training, effective feedback, communication features of interaction of a teacher and a student.

Г.В. Юстус, канд. пед. наук, доц. Московского Государственного Гуманитарного Университета им. М.А. Шолохова, г. Москва, E-mail: o-z@inbox.ru

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ С ПОМОЩЬЮ ТРЕНИНГА «ЭФФЕКТИВНАЯ ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ»

В статье раскрывается проблема предоставления обратной связи обучаемым, которая позволяет обеспечить личностно-ориентированный подход в обучении, вариативность процесса воспитания; также рассматриваются пути повышения эффективности взаимодействия и адаптации участников образовательного процесса к прохождению учебных программ. В статье сформулированы основные компоненты эффективной обратной связи, обозначены ключевые вопросы, которые

необходимо учитывать на этапе подготовки. Предоставленный материал позволяет сделать вывод, что обучение участников педагогического процесса основам предоставления эффективной связи положительно отражается на воспитательных и образовательных результатах.

Ключевые слова: тренинг, эффективная обратная связь, коммуникативные особенности взаимодействия преподавателя и обучаемого.

Об обучении преподавателей написано много трудов, но не так много исследований посвящено инструментам, которые могут помочь педагогам в ежедневной педагогической деятельности. В последнее время появилось много полезных работ в этой области. Наибольшее внимания заслуживают работы следующих ученых: Ю.И. Жуков, И.В. Молочкова, О.А. Брылева, Т.Н. Черняева, Л.Р. Ахмадиева, Т.А. Злоказова, Е.А. Иноземцева, А.Д. Чанько, Ю.М. Жуков, О.А. Пяткова, Н.М. Лыкова, Е.А. Жаринова, Я.Б. Частокотенко, В.Н. Алешин, Е.Н. Шаган, Е.В. Ибрагимова, Н.М. Беленкова и др.

В этой статье мы затрагиваем один из основных инструментов на каждый день – эффективная обратная связь. С одной стороны, многие педагоги размышляют над тем, как стоит эффективно использовать этот инструмент в работе, ведь благодаря обратной связи с воспитанниками и обучаемыми, мы узнаём их основные мотиваторы в обучении и сложности, с которыми они сталкиваются [1, 18]. С другой стороны, не всегда понятно, как эту информацию можно применить в реальной педагогической практике и как исключить возможные риски.

На тренингах по эффективной обратной связи, изначально рассматриваются задачи, которые мы достигаем с помощью правильной обратной связи [2, 36]. Наиболее часто эти задачи выглядят следующим образом:

- объективное выяснение уровня успеваемости, удовлетворенности взаимоотношений с учебным коллективом, и основных мотивов развития и саморазвития личности;
- выяснение планов и ожиданий обучаемого в образовательных вопросах на ближайшее время;
- повышение степени доверия и авторитетности в глазах воспитанника за счёт персонализированного подхода;
- синтез входящей и имеющейся информации для максимального улучшения образовательного и воспитательного процесса.

Эти задачи позволяют комплексно достигать поставленные педагогическими работниками цели и оперативно реагировать на разнообразные ситуации. Ведь с помощью индивидуальной обратной связи у педагога есть возможность заранее увидеть, распознать сигналы неблагоприятного развития событий и адекватно правильно на них отреагировать.

В рамках тренингов рассматриваются типовые подходы и этапы предоставления обратной связи. Многие участники тренингов эмпирическим путем приходят к пониманию, что эффективная обратная связь состоит из следующих компонентов:

➤ **Подготовка к общению.** На этом этапе крайне важно обобщить всю имеющуюся информацию, проанализировать текущую успеваемость, спросить у воспитанника других преподавателей, поработать с родителями и собрать другую полезную информацию.

➤ **Организация общения.** Обращаем внимание не только на форму, но и на содержание общения. В первую очередь создаются условия, которые позволяют обучаемому благоприятно воспринимать информацию, включая даже негативно окрашенные комментарии.

➤ **Синхронизация мнений.** На этом этапе полезно понять, что фактически услышал участник встречи и как он эту информацию планирует использовать. Этим этапом пренебрегать нельзя, так как он помогает нивелировать возможные риски и позволяет исключить недопонимания.

➤ **Резюмирование.** В этом случае модератор встречи фиксирует основные и ключевые договоренности, а также формирует, каким образом будет осуществлен мониторинг изменений в поведении и в успеваемости.

➤ **Позитивное завершение общения.** Учеными разных стран давно доказано, что позитивный стиль общения существенно отражается на скорости и качестве достижения результатов. Воодушевленные на изменения люди быстрее показывают результаты, чем те, у кого нейтральное или негативное отношение к происходящему.

На тренингах для преподавателей участникам обучения дается возможность по-разному посмотреть на обратную связь. Наибольшее количество открытий [3, 17], даже для опытных преподавателей, находится в осознании особенностей коммуникативного процесса (искажения информации, преломления, домысливания и других недопониманий), во временной смене социальных ролей (участники в парах поочередно пробуют себя в роли модераторов обратной связи и в роли людей, её получающих), в наблюдениях (в процессе обучения у участников тренингов есть хорошая возможность в комфортной обстановке посмотреть, как это делают другие коллеги, как они применяют своё педагогическое мастерство). В процессе многолетних наблюдений сформировался пул вопросов, которые участники себе задают на обучении или после него. Предлагаем вашему вниманию часть из них, эти вопросы позволяют не только качественно подготовиться к встрече, но и более системно оценить результаты встречи:

1. Как обучаемый оценивает свой профессиональный и личностный рост за отчётный период?
2. Что ему необходимо для успешного развития и как я (как педагог) могу этому способствовать?
3. Достаточную ли помощь я оказываю воспитываемому?
4. Что мне необходимо поменять в наших взаимоотношениях по модели: «педагог-воспитанник»?
5. Какие идеи и предложения есть у самого воспитываемого на этот счёт?
6. Как он с позиции саморефлексии оценивает свои текущие достижения и результаты?
7. Весь ли свой потенциал он смог применить в учёбе и в саморазвитии?
8. Что он/она хочет достигнуть в ближайшее время и что мешает на пути достижения этих целей?
9. Как он планирует преодолеть обозначенные преграды и какие варианты/возможности он видит?

Это только часть вопросов, которые активно рассматриваются на тренингах. Наличие чётких ответов даже на часть представленных вопросов существенно отражается на качестве и коэффициенте полезного действия предстоящего общения. Соблюдая некоторые из этих рекомендаций, вы сможете добиться отличных результатов в педагогическом процессе. Ведь самый главный постулат, который мы синтезируем на обучении, звучит очень просто: «Обратная связь – это не предпосылка для неосознанных поступков и неправильных решений». Ведь этот инструмент может выступить в роли катализатора развития и одновременно в роли мощнейшего демотиватора. Поэтому очень важно на всех этапах предоставления обратной связи действовать поступательно и максимально выверено. И это один из самых безошибочных путей достижения положительного результата в работе педагога.

Библиографический список:

1. Березина Т.Н. *Тренинг интеллектуальных и творческих способностей*. Москва: Речь, 2009.
2. Монаина Г.Б., Панасюк Е.В. *Тренинг взаимодействия с неуспевающим учеником*. Москва: Речь, 2005.
3. Лютова Е.К., Монаина Г.Б. *Тренинг эффективного взаимодействия с детьми*. Москва: Речь, 2006.

References

1. Berezina T.N. *Trening intellektual'nyh i tvorcheskikh sposobnostej*. Moskva: Rech', 2009.
2. Monina G.B., Panasyuk E.V. *Trening vzaimodejstviya s neuspevayuschim uchenikom*. Moskva: Rech', 2005.
3. Lyutova E.K., Monina G.B. *Trening effektivnogo vzaimodejstviya s det'mi*. Moskva: Rech', 2006.

Статья поступила в редакцию 07.04.15

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 316.6

Andronov V.P., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Psychology, Mordovian State University n.a. N. P. Ogarev (Saransk, Russia), E-mail: andronovvp@rambler.ru

Pevin N.M., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Physics and Teaching Techniques in Physics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: pevin.nikolay@mail.ru

STAGES OF THOUGHT PROCESS AT STATEMENT PROFESSIONAL TASK. In the paper on the basis of an activity-based approach the results of experimental studying of stages of a thinking process are considered. The research object is the thinking process at a moment of stating of professional tasks by experts of various specialization directions. The researchers analyze the main ways of the goal-setting. During the research the models of experimental problem situations, in which specifics of activity of the professional are reproduced, have been developed. Their basis was formed by real professional situations on various specialties. Four stages of expansion of thought process are shown to be revealed during the statement of an experimental professional task. The results received in the research testify the need of development of such thinking of the expert, which has to be flexible and plastic, capable, overcoming stereotypes and templates, to find new, original solutions of professional tasks.

Key words: stages of thought process, statement of a professional task, professional purposes, rational thinking.

В.П. Андронов, д-р психол. наук, проф. каф. психологии Мордовского гос. университета им. Н.П. Огарева, г. Саранск, E-mail: andronovvp@rambler.ru

Н.М. Певин, канд. физ.-матем. наук, доц. каф. физики и методики обучения физике Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: pevin.nikolay@mail.ru

ЭТАПЫ МЫСЛИТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПОСТАНОВКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЗАДАЧИ

В статье на основе деятельностного подхода рассматриваются результаты экспериментального изучения этапов мыслительного процесса в ходе постановки профессиональных задач специалистами различного профиля и анализируются основные способы целеполагания. В ходе исследования были разработаны модели экспериментальных проблемных ситуаций, в которых воспроизводилась специфика деятельности профессионала. В основу их легли реальные профессиональные ситуации по различным специальностям. Выявлены четыре этапа развертывания мыслительного процесса в ходе постановки экспериментальной профессиональной задачи. Результаты, полученные в исследовании, свидетельствуют о необходимости развития такого мышления специалиста, которое должно быть гибким и пластичным, способным, преодолевая стереотипы и шаблонны, находить новые, оригинальные пути решения профессиональных задач.

Ключевые слова: этапы мыслительного процесса, постановка профессиональной задачи, профессиональные цели, рассудочное мышление.

Нами было проведено исследование основных этапов мыслительного процесса в ходе постановки профессиональных задач специалистами различного профиля (психологами, педагогами-физиками, социальными работниками, врачами-хирургами).

С этой целью нами разработаны были модели экспериментальных проблемных ситуаций, в которых воспроизводилась специфика деятельности профессионала [1]. В основу их легли реальные профессиональные ситуации по различным специальностям. Мы использовали лабораторный эксперимент, в котором приблизительно воспроизводились реальные условия профессиональной деятельности специалиста.

Данным требованиям соответствовали лишь профессиональные ситуации, построенные на принципах одного и того же сюжета. Испытуемые, анализируя профессиональные ситуации, получали определённую дополнительную информацию. Именно активность самого испытуемого позволяет получать новые данные. Данная информация объективно могла способствовать по-

становке профессиональной задачи, либо препятствовать этому. «Полезность» полученной информации определялась самими испытуемыми самостоятельно.

Контингент испытуемых составляли практические работники с различным стажем работы. Испытуемые делились на группы в зависимости от степени квалификации. Квалификация определялась у испытуемых с помощью метода экспертной оценки.

Знакомство с инструкцией осуществлялось испытуемыми до начала эксперимента, при этом им предлагалось все рассуждения производить вслух. В процессе исследования высказывания испытуемых заносились в протокол и записывались на магнитофон, при этом фиксировалось время постановки ими профессиональной задачи.

Эксперимент проводился с испытуемыми в индивидуальной форме. Основным методом экспериментального исследования мыслительных процессов испытуемого был анализ речевых высказываний. В исследовании участвовали 148 человек. Если ис-

пытуемые осуществляли постановку профессиональной задачи, или полностью исчерпывали свои возможности и отказывались от дальнейшей работы, эксперимент считался законченным.

Следует подчеркнуть, что при постановке испытуемыми профессиональной задачи фактически у большинства из них была обнаружена высокий уровень познавательной мотивации.

В процессе исследования нас интересовали не различия, а общие особенности мышления, которые были свойственны большинству специалистам. Нам необходимо было определить основные этапы мыслительного процесса при постановке профессиональной задачи и дать их подробное описание.

Проследим развёртывание мыслительного процесса в ходе постановки экспериментальной профессиональной задачи. Проанализируем этапы мыслительного процесса.

На первом этапе процесс мышления начинается с постановки профессиональной цели. В ходе эксперимента было выявлено три группы испытуемых, различающихся по способам целеполагания.

Одна часть испытуемых (19,7%) при анализе профессиональной ситуации формулировала некоторую цель, а затем расширяла её, создавая список из множества целей. Затем эти цели располагались в определенном порядке, начиная с наименьшей по охвату и заканчивая самой большой, создавая, тем самым, массив целей, после чего испытуемые выбирали ключевую цель.

Другая часть (20,3%), выделяя общую цель, конкретизировала её на подцели, и выстраивала их в определенную иерархию, создавая некоторое «дерево целей», в котором цели и подцели увязывались и согласовывались друг с другом. В дальнейшем происходит выбор ключевой, наиболее приоритетной цели (или целей), в зависимости от субъективных и объективных причин.

Именно эти две группы испытуемых обнаружили способность к адекватному целеполаганию. Отметим, что для нас до сих пор остается скрытым сам механизм выбора ключевой цели, и те критерии, которыми руководствуется субъект при этом.

Третья часть испытуемых (60%), как правило, ставила всего одну цель, не разбивая её на подцели. Довольно часто такая цель была неадекватной.

Первый этап завершается формулировкой общей цели. Уже на данном этапе возникают проблемы, требующие мыслительной активности по определению наиболее общей и, вместе с тем, адекватной цели, вбирающей в себя более конкретные цели (подцели) и, требующие в последующем формирование системы специальных подзадач со своими подцелями.

Вторым этапом мыслительного процесса в ходе постановки задачи специалистом является определение и анализ конкретных объективных и субъективных условий, которые способны или препятствуют достижению профессиональной цели.

Поскольку профессиональная ситуация является экспериментальной, то условия (информацию) должен запрашивать испытуемый у экспериментатора. В результате такого запроса специалист может получить условия, которые могут быть представлены испытуемому с разной степенью полноты, ясности, определенности и обобщенности. Это могут быть как объективные, так и субъективные условия.

Запросы испытуемыми формулировались в виде вопросов, которые фактически являлись ничем иным, как подцелями общей профессиональной цели. Выделяя ряд неизвестных условий, специалист может преобразовать исходную задачу в систему промежуточных задач.

В реальной профессиональной деятельности такие подцели требовали бы от специалиста выбора необходимой информации и постановки соответствующих подзадач. Если условия этих подзадач неизвестны для испытуемого, они разбиваются на несколько подзадач, пока он не переведет проблему в массив задач, которые можно впоследствии решить.

Получив в результате запроса информацию (набор условий), специалист затем осуществляет её анализ, выделяя наиболее существенные (необходимые) и не существенные (избыточные, лишние, ненужные) условия.

Библиографический список

1. Андронов В.П. Типы и основные компоненты профессионального мышления специалиста. *Интеграция образования*. 2014: 1.
2. Давыдов В.В. *Виды обобщения в обучении*. Москва, 2000.
3. Давыдов В. В. *Теория развивающего обучения*. Москва, 2004.

Второй этап завершается отбором, определением ключевых, главнейших условий, которые необходимо учесть в процессе достижения общей профессиональной цели.

Третий этап мыслительного процесса позволяет, выделенные в ходе анализа существенные условия и факторы, связать с целью. Результатом такого мыслительного процесса является формулировка профессиональной задачи.

От профессионального опыта специалиста и его способностей преимущественно зависит постановка профессиональной задачи и осознание проблемной ситуации. При отсутствии у работника профессионального опыта, проблемная ситуация им не осознается и у него даже не появляется мысли о необходимости поиска неизвестного в данной ситуации.

Следующим (четвертым) этапом постановки задачи является этап проверки ее соответствия проблемной профессиональной ситуации.

Разумеется, варианты постановки задач могут быть совершенно различными. При этом очень важным является определение усилий и средств, которые будут являться для испытуемых оптимальным вариантом для постановки профессиональной задачи. В конечном итоге, испытуемые формулировали исходную задачу (иногда в этом помогал экспериментатор).

При постановке задачи испытуемые старались при определении условий задачи выявить такие составляющие ситуации, которые позволяли выдвинуть впоследствии замысел ее решения. На этом этапе постановки задачи основным для специалиста является возможность установления большого количества отношений и связей между условиями задачи.

Следует специально отметить, что более опытные специалисты, стаж работы которых был более пяти лет, на постановку задачи затрачивали времени больше, чем молодые – в основном с небольшим стажем работы. Данный факт можно объяснить более развернутыми и полными рассуждениями специалиста на любом этапе мыслительного процесса. Они выявляли оптимальный минимум условий и подробно их обосновывали. Было выявлено, что специалисты с длительным стажем работы, в своей профессиональной деятельности проявляют более высокий уровень осведомленности. Опытные специалисты быстрее находят нужные сведения там, где молодые зачастую не видят возможностей постановки новых подзадач.

Подчеркнём еще одну специфическую особенность процесса мышления специалиста при постановке профессиональной задачи. Довольно часто рассудочное мышление [1; 2; 3; 4; 5], которое характеризуется построением суждений по стандартным, алгоритмизированным логическим формам, приобретает настолько определяющее, сильное влияние, что мешает постановке подцелей и подзадач, выявлению иных связей и отношений внутри условий задачи. Выявленная первоначальная система условий оказывается настолько устойчивой и прочной, что в результате становится исключительно трудно, или совершенно невозможно создавать новую комбинацию отношений из существующих элементов задачи. Чтобы преодолеть данный психологический барьер, необходимо подключить другого специалиста к постановке профессиональной задачи, который может, преодолев стереотип мышления, предложить ряд новых связей и отношений в составляющих задачи, тогда как прежний специалист этого не смог сделать.

Именно поэтому мышление любого специалиста должно быть пластичным и гибким, способным, преодолевая стереотипы и шаблоны, находить новые, оригинальные пути решения профессиональных задач.

Практическими путями преодоления указанного стереотипа можно считать специальные тренинги мышления, а также использование коллективно распределенных способов обсуждения возникающих проблем и всего хода постановки профессиональной задачи. При коллективном обсуждении часто находится человек, который предлагает наиболее адекватную форму постановки профессиональной задачи.

Таким образом, исследование показало, что в ходе постановки профессиональной задачи мыслительный процесс специалиста протекает поэтапно, а его мышление характеризуется включением как репродуктивных, так и творческих компонентов.

4. Давыдов В. В. *Деятельностная теория мышления*. Москва, 2005.
5. Давыдов В. В. *Проблемы развивающего обучения*. Москва, 2008.

References

1. Andronov V.P. *Typy i osnovnye komponenty professional'nogo myshleniya specialista. Integraciya obrazovaniya*. 2014: 1.
2. Davydov V.V. *Vidy obobscheniya v obuchenii*. Moskva, 2000.
3. Davydov V. V. *Teoriya razvivayushego obucheniya*. Moskva, 2004.
4. Davydov V. V. *Deyatel'nostnaya teoriya myshleniya*. Moskva, 2005.
5. Davydov V. V. *Problemy razvivayushego obucheniya*. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 12.02.15

УДК 378:004.77

Bakhtina S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General and Practical Psychology, Mari State University (Yoshkar-Ola, Russia), e-mail: basvet56@mail.ru*

Chemekova N.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General and Practical Psychology, Mari State University (Yoshkar-Ola, Russia), E-mail: lmtf@mail.ru*

THE USE OF CROSS-TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHER. This paper presents an analysis of psycho-pedagogical concepts of communicative competence within the educational space, bases the possibility of using modern cross-technologies in case of developing of communicative competence of students in the learning process at the university, highlights criteria indicators of communicative competence of students. In accordance with the original terms and theoretical data on the formation of communicative competence of students the authors developed a model of the educational process involving the use of the capabilities of modern educational technologies in teaching practice of psychological disciplines in order to create and improve the communication skills of the future teachers. In the article special attention is focused on creating psycho-pedagogical conditions which contribute to the formation of communicative competence and self-development of personal qualities of future specialists, included in the training with the use of cross-technologies. The study suggests that the proposed system work can form the basis of formation of communicative competence of the future teacher to ensure assimilation and appropriation of knowledge and skills in the field of interpersonal relationships, which lead to the development of the main components of communicative content.

Key words: communicative competence, cross-technology, reflection, self-knowledge, the educational process.

С.В. Бахтина, канд. пед. наук, доц. каф. общей и прикладной психологии, ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола, E-mail: basvet56@mail.ru

Н.Р. Чемякова, канд. пед. наук, доц. каф. общей и прикладной психологии, ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола, E-mail: lmtf@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ КРОСС-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В настоящей статье представлен анализ психолого-педагогических концепций развития коммуникативной компетентности в рамках образовательного пространства, обосновываются возможности использования современных кросс-технологий при формировании коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения в вузе, выделены критериальные показатели коммуникативной компетентности обучающихся. В соответствии с исходными теоретическими положениями и данными о сформированности коммуникативной компетентности студентов авторами разработана модель образовательного процесса, предполагающая использование возможностей современных педагогических технологий в практике преподавания психологических дисциплин с целью формирования и совершенствования коммуникативных умений будущих учителей. Особое внимание в статье акцентируется на том, как создание психолого-педагогических условий способствует формированию коммуникативной компетентности и саморазвитию личностных качеств у будущих специалистов, включенных в обучение с применением кросс-технологий. Проведенное исследование позволяет предположить, что предложенная система работы может составить основу формирования коммуникативной компетентности будущего педагога, обеспечить усвоение и присвоение знаний, умений и навыков в области межличностных отношений, обуславливающих развитие основных содержательных коммуникативных компонентов.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, кросс-технологии, рефлексия, самопознание, образовательный процесс.

Одной из важнейших компетенций в профессиональной и общественной жизни любого специалиста является коммуникативная, способствующая, с одной стороны, социализации личности и отвечающая личностным потребностям человека, с другой – удовлетворяющая нужды общества в высоко квалификационных кадрах.

Анализу развития отдельных коммуникативных способностей (компетенций), коммуникативных качеств личности педагога, коммуникативных умений посвятили свои работы многие исследователи. Проблему коммуникативной компетентности в деятельности учителя выделяют Н.В. Бордовская, Л.М. Митина, А.К. Михальская, Н.Н. Обозов, А.А. Реан, Л.А. Шипилина, Е.А. Юнина, В.А. Якунин. Обзор исследований в области социальной психологии и педагогики показал, что большинство ученых (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, И.А. Богачек, М.С. Каган,

А.А. Леонтьев, В.Н. Панкратов, В.Н. Панферов, Н.И. Шевандрин, В.М. Шепель) коммуникативную компетентность рассматривают в связи с характеристикой взаимодействия людей; со знаниями и умениями; как личностное качество и поведение, проявляющееся в отношении с людьми; в связи со способностями в общении. В плане методологической основы для нас представляют интерес научные труды личностно-ориентированной парадигмы образования, исследования в области социальной перцепции, межличностных отношений, концептуальные положения о сущности педагогических коммуникаций и педагогического общения.

Основными показателями и признаками коммуникативной компетентности мы приняли степень сформированности её основных структурных компонентов: теоретические знания в области коммуникативных дисциплин; коммуникативные умения; коммуникативный самоконтроль; умение продуктивно выходить

из конфликтной ситуации; коммуникативные качества речи и эмпатия. Коммуникативная компетентность будущего учителя характеризуется также гуманистической направленностью, способностью чувствовать другого, адекватно воспринимать его, быть готовым сотрудничать, быть лично заинтересованным во благо других.

Изучение проявления содержательных компонентов коммуникативной компетентности будущего учителя на начало опытно-экспериментальной работы показало следующее:

– в ходе жизнедеятельности достаточно медленно идет, особенно у сельских выпускников, процесс формирования коммуникативной компетентности. Так, у 72% студентов 1-го курса марийско-русского отделения не развиты коммуникативные способности. Учитель-профессионал должен быть общительным, так как в противном случае он будет не интересен своим ученикам и собеседникам;

– наблюдается неравномерное развитие содержательных компонентов коммуникативной компетентности: быстрее формируются такие умения, как умение устанавливать контакт с учащимися, умение добиваться внимания и дисциплины на уроке, менее сформированы к пятому курсу умения вести беседу, полемику, дискуссию, умения продуктивно выходить из конфликтной ситуации, умения анализировать глубинные мотивы поведения учащегося в конфликте. А ведь учителю необходимо быть проциентальным, не только понимать своего ученика (собеседника), но и распознавать то, что скрыто за его словами, то, что заставляет его думать так, а не иначе. Следующее умение – терпимо относиться к учащимся в «ситуации осложненного поведения». Учитель призван быть тактичным, чтобы своим поведением воспитывать у учеников культуру общения. Наличие педагогического такта предопределяет уважение к человеческому достоинству ребенка, обеспечение при этом бережный подход к детям, особенно в «ситуации осложненного поведения» детей.

По результатам диагностики высокий уровень толерантности, принятия других проявилось у 68% студентов. Данная группа студентов-первокурсников считает, что у них теплые и добрые отношения с окружающими, что они терпимы к людям и принимают каждого таким, каков он есть. Низкий уровень толерантности, принятия других выражен у 32% студентов. Они оценивают себя как человека сдержанного, замкнутого, не желающего раскрываться перед другими, опасаясь того, что подумают о нём окружающие. Педагог, обладающий высоким уровнем толерантности, достаточно уравновешен, терпим и совместим с разными людьми. Мы стремимся развить у будущего педагога желание и способность безусловного принятия учащегося со всеми его недостатками, промахами, бедами. Особенно важно проявление толерантности в напряженной, конфликтной ситуации.

В соответствии с исходными теоретическими положениями и данными о сформированности коммуникативной компетентности студентов нами разрабатывается модель образовательного процесса, предполагающая:

– разработку содержания и методов преподавания коммуникативных дисциплин на основе последних достижений этих наук и современной мировоззренческой позиции в педагогическом образовании;

– использование современных педагогических технологий в практике преподавания коммуникативных дисциплин.

В связи с этим возникает необходимость интеграции таких коммуникативных дисциплин как «Общая психология», «Возрастная психология», «Педагогическая психология», «Социальная психология».

В курсе «Возрастная психология» нами разработаны специальные программы изучения и диагностики особенностей проявления психических процессов у школьников, что является базой формирования коммуникативных умений, главное из которых – умение разбираться во внутреннем состоянии детей различных возрастных категорий. Обращается внимание аудитории на проблемы связи теории и практики, а также на возможность использования полученных знаний в будущей педагогической деятельности. В рамках дисциплины предполагается обязательное использование разнообразной системы кейсов – практических задач, предлагаемых студентам для решения по изученной проблематике по окончании каждого семинарского занятия. Это повышает интерес и поддерживает мотивацию к изучению предмета: студенты видят практическую значимость дисциплины, активно включаются в процесс обучения. Данные методы, направленные на оптимизацию учебного процесса по дисциплине «Возрастная психология», демонстрируют хорошие результаты:

заставляют студента думать, размышлять, а не просто заучивать материал, повышают интерес к дисциплине, облегчают запоминание и понимание новых профессионально значимых знаний.

Курс «Педагогическая психология» в своём содержании предусматривает формирование эталонного речевого поведения будущего учителя. На практических занятиях эффективен анализ конфликтных ситуаций, наиболее часто возникающих в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных учреждений, рассмотрение возможностей предупреждения конфликтного поведения школьника и способы разрешения конфликтов между учителем и учениками. Здесь студентами усваивается алгоритм решения конфликтных педагогических ситуаций, что в дальнейшем приводит к компетентному самостоятельному разрешению конфликтов в различных сферах педагогической деятельности: «учитель – ученик», «учитель – родитель», «ученик – ученик», «учитель – администрация школы». Например, при изучении темы «Педагогическое общение» решаются такие задачи, как: познакомить студентов с формами эмоциональной экспрессивности: мягкой, вязкой и жесткой; эмпатическими качества личности учителя и профилактики конфликтных ситуаций, стрессовых состояний учителя в процессе педагогической деятельности. Основным условием развития эмпатических качеств выступает включение студентов в конфликтную систему отношений, способную актуализировать гуманистическую направленность на другого человека непосредственно на занятиях в процессе деловых игр с последующим их анализом. Студенты учатся контролировать эмоциональное состояние в конфликтной ситуации и внешнюю экспрессию. При анализе психолого-педагогических ситуаций у студентов формируются умения слушать, слышать, говорить, понимать, чувствовать внутреннее состояние другого человека (эмпатия).

Одним из заданий по теме курса «Проблемы профессионально-психологической компетенции и специфика профессионального личностного роста» является написание творческой работы: «Я – как саморазвивающаяся личность в педагогической деятельности». Творческую работу мы рассматриваем как один из методов самопознания, рефлексии. Важно принять во внимание тот факт, что субъективные ощущения, фиксируемые студентами в работах, часто являются тем самым эффектом, который выступает основной целью курса. Если студент сообщает, что в результате занятий у него появилось острое желание помогать детям, то такая субъективная оценка, вероятно, не уступает по своей значимости какому-либо объективному показателю.

В программу формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов включен курс «Социальная психология». Мы убеждены, что для преподавателя крайне важно правильно организовать общение со студентами младших курсов, то есть создать условия для их самораскрытия. Это снижает психологический дискомфорт ребят в группе и создает условия для активного участия каждого студента в диалоге преподавателя с группой. При изучении темы «Понятие об общении. Структура общения» мы рассматриваем стороны, средства, виды общения, структуру речевого общения, невербальное общение и дистанции в общении таким образом, чтобы в последующем молодые педагоги могли оценивать умения и навыки педагогического взаимодействия реальных участников учебно-воспитательного процесса и правильно формировать их у себя. Ряд заданий направлен на формирование умения держаться перед аудиторией. Проигрывается упражнение «Интервью», где один из студентов выступает в роли корреспондента, а другой выбирает роль учителя или работника образования. Другие упражнения направлены на совершенствование умений держаться перед большой аудиторией, быть естественными, обаятельными, толково задавать и грамотно отвечать на вопросы, а также артистических способностей, так как для того, чтобы эффективно выполнить упражнение, необходимо «войти» в заданную роль. Анализ студентами проделанной работы дает возможность видеть удачные моменты, посмотреть на себя со стороны. На практических занятиях отрабатываются техники «Я – высказывания», невербального поведения учителя: мимическая, жестикулярная выразительность, интонационное поведение, тактильное и визуальное взаимодействие, перемещение в пространстве. Например, вхождение студентов в роль учителя: необходимо представиться «классу», рассказать о себе, ответить корректно на вопросы «учеников». Важным компонентом педагогической техники является все, что связано с движениями учителя: его походка, жесты, позы. Студенты на практических занятиях учатся использовать «открытые» позы, подчеркивающие доверие, честность и добро-

желательность со стороны «учителя», положительные стороны жестов, которые легко показать на примере «от противного»: неподвижный учитель производит впечатление замкнутости или неуверенности, отсутствие жестов, как и отсутствие оживленной мимики лица или модуляции голоса, снижает интерес к предмету, что отражается на результативности и качестве работы как учеников, так и самого учителя.

На семинарских занятиях по «Общей психологии» мы опираемся на опыт В.Ф. Шаталова и С.Н. Лысенковой, применяя: «опорные схемы» и «комментированное управление», «опорные сигналы» и «тихий опрос». «Опорные схемы» или «опорные сигналы» служат ориентировочной основой для мыслительной и речевой деятельности студентов. «Комментированное управление» или «тихий опрос» создают возможность и наибольший простор для активных устных речевых действий студентов, позволяют им преодолеть нерешительность, неуверенность, превозможить застенчивость, а преподавателю преодолеть дефицит времени на семинарских и практических занятиях для формирования коммуникативных умений студентов.

В преподавании всех рассмотренных нами курсов роль преподавателя заключается в организации помощи студентам в перенесении моделей поведения, освоенных в лабораторных условиях, в реальную практику вуза, школы. Мы предполагаем, что изучение и усвоение данных дисциплин, может составить основу формирования коммуникативной компетентности будущего педагога, поскольку такой подход обеспечивает усвоение и

присвоение знаний, умений и навыков в области межличностных отношений, обуславливающих развитие основных содержательных коммуникативных компонентов. И главным условием эффективного влияния преподаваемых коммуникативных дисциплин на личность будущего педагога является их взаимовлияние и интеграция.

И.С. Данилова считает, что современному специалисту, в том числе и учителю, уже недостаточно быть лишь homo sapiens, «человеком разумным», все больше ощущается потребность общества в homo loquens, «человеке говорящем», точнее в «человеке общающемся». По своему социальному статусу учитель находится в зоне повышенной речевой ответственности, его профессиональное развитие определяется не только знаниями предмета, но и уровнем владения языком [1, с. 21]. Реализации данной установки эффективно способствует применение кросс-технологий, одной из сторон которых является комплексный междисциплинарный подход в процессе профессиональной подготовки [2].

Для будущего учителя чрезвычайно важно овладеть целостной системой коммуникативных умений, связанных с оказанием учащимся поддержки, с умением располагать к себе детей, родителей, коллег; быстро ориентироваться в сложных коммуникативных ситуациях и с умением разрешать эти ситуации. Педагог постоянно сталкивается с самыми разнообразными проблемами межличностного общения. Отсутствие коммуникативной компетентности приводит к профессиональной несостоятельности.

Библиографический список

1. Данилова И.С. Коммуникативная компетенция как элемент профессионального развития студентов педагогического вуза. *Наука и образование*. 2005. Спецвыпуск.
2. Чернявская В.С. Кросс-технологии в профессиональном образовании. *Инновационные информационные технологии: материалы международной научно-практической конференции*. Под ред. С.У. Увайсова. Москва, 2012.

References

1. Danilova I.S. Kommunikativnaya kompetenciya kak `element professional'nogo razvitiya studentov pedagogicheskogo vuza. *Nauka i obrazovanie*. 2005. Specvypusk.
2. Chernyavskaya V.S. Kross-tehnologii v professional'nom obrazovanii. *Innovacionnye informacionnye tehnologii: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod red. S.U. Uvajsova. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 27.02.15

УДК 159.9

Belasheva I.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Head of Department of Practical Psychology and Special Education, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: magistratura_joisn@mail.ru

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PSYCHOLOGICAL STABILITY OF THE PERSONALITY UNIVERSITY STUDENTS. The main content of the study is the theoretical analysis of the constructs of psychological stability and emotional competence of personality and experimental study of the influence of the parameters of emotional intelligence, which is the instrument of emotional intelligence, the level of psychological stability of the students of the university. In the process of the research the author of the paper has conducted a comparative analysis of selected groups of students in the parameters of development of emotional competence, whose tool is the emotional intelligence. The authors determined that there is a relation between emotional competence and psychological stability of students. The main conclusion of the paper states that the formation of abilities to understand and manage the emotions among students and the emotions of others in the communication process increases the level of psychological stability.

Key words: emotional competence, psychological stability, emotional stability, level of nervous and mental stability, neuroticism, managing emotions.

И.В. Белашева, канд. психол. наук, доц., зав. каф. практической и специальной психологии, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: magistratura_joisn@mail.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Основное содержание исследования составляют теоретический анализ конструктов психологической устойчивости и эмоциональной компетентности личности, и экспериментальное исследование влияния параметров эмоциональной компетентности, инструментом которой является эмоциональный интеллект, на уровень психологической устойчивости студентов вуза. Авторами было установлено, что существует зависимость между параметрами эмоциональной компетентности и психологической устойчивости студентов: сформированность способностей понимания и управления своими эмоциями и эмоциями других людей повышает уровень психологической устойчивости.

Ключевые слова: эмоциональная компетентность, психологическая устойчивость, эмоциональная стабильность, уровень нервно-психической устойчивости, нейротизм, управление эмоциями.

Понимание человеком собственных эмоциональных переживаний и переживаний других людей, способность регулировать свои эмоциональные состояния, контролировать их внешние проявления, влиять на интенсивность эмоций и актуализировать те или иные эмоции у партнера по взаимодействию лежат в основе эмоциональной компетентности личности. Д. Голмен, который ввел понятие эмоциональной компетентности, утверждает, что осознание своих эмоций и умение воздействовать на них – предвестник социального благополучия и успеха в жизни. Английское слово *intelligent* (аналог русского «компетентность») происходит от корней «*inter*» – «между» и «*legere*» – «выбор». Эмоционально компетентный человек, рефлексирующий собственные эмоции и умеющий управлять ими, может оценить ситуацию с различных позиций и увидеть варианты реакций на нее, выбрать среди широкого спектра возможных в данный момент эмоций ту единственную, которая поможет эффективно работать и общаться. Компания «*Talentsmart*» (США), провела исследование эмоциональной компетентности около миллиона людей, анализ результатов которого показал, что эмоциональная компетентность оказывает огромное влияние на личный и профессиональный успех: по их данным, положительный результат в любой работе зависит от эмоциональной компетентности на 58%, более 90% высоко успешных людей обладают высокими показателями эмоциональной компетентности.

Однако мы воспитываемся в культурах, которые чаще недооценивают необходимость понимания эмоций. Формирование эмоциональной компетентности представляется нам важнейшим аспектом развития личности, составляющим ее потенциал (ресурс) в рамках различных аспектов адаптации: психологической устойчивости личности в среде, в том числе психотравмирующей, экстремальной, сопротивляемости внешним и внутренним воздействиям, эффективности деятельности.

В качестве основной проблемы своего исследования мы обозначили степень влияния параметров эмоциональной компетентности на уровень психологической устойчивости личности, которая рассматривается нами как сложный конструкт, системное качество личности, синтез отдельных свойств и способностей. Психологическая устойчивость включает в себя такие свойства психики как стабильность, резистентность к воздействию деструктивных факторов, уравновешенность (адекватность и соразмерность реакции стимулу) и позволяет личности противостоять жизненным трудностям, неблагоприятному давлению обстоятельств, сохранять здоровье и работоспособность в различных условиях.

Ресурсы личности, поддерживающие ее психологическую устойчивость, представляют собой довольно большой перечень факторов, относящихся к личностным особенностям и социальной среде [1]. Личностные факторы – это позитивное и независимое отношение личности к другим людям и себе, адекватная самооценка, отсутствие враждебности, доверие к другим, открытое общение, толерантность, понимание жизненной ситуации и способность ее прогнозирования, адекватная оценка величины нагрузок и своих ресурсов, активность в поведении и деятельности, использование эффективных копинг-стратегий в проблемных ситуациях, эмоциональная стабильность и др.

Одно из первых описаний устойчивости мы встречаем у Г. Айзенка. Он рассматривает нервно-психические и психосоматические расстройства как результат взаимодействия определенных личностных особенностей и внешних воздействий стрессогенного характера. В качестве основного фактора, приводящего к нарушениям в психическом реагировании, он выделяет нейротизм – одно из полюсных выражений параметра «нейротизм – эмоциональная стабильность», который наряду с параметром «экстраверсия – интроверсия» Айзенком определяется в качестве независимых базисных личностных свойств. В основе нейротизма – состояния, характеризующегося эмоциональной неустойчивостью, тревогой, низкой самооценкой, вегетативной дисфункцией, лежит нестабильность, по Айзенку, – результат неуравновешенности процессов возбуждения и торможения [2].

Проблема эмоциональной устойчивости рассматривается в работах Б.А. Смирнова по психологии деятельности в экстремальных ситуациях. Он выделяет четыре возможных подхода к пониманию этого феномена: эмоциональная устойчивость как проявление воли; эмоциональная устойчивость как интегральное свойство психики или свойство личности; эмоциональная устойчивость как свойство темперамента, позволяющее надежно выполнять целевые задачи деятельности за счет рациональ-

ного использования резервов нервно-психической эмоциональной энергии;

эмоциональная устойчивость как совокупность (или выражение) собственно эмоциональных характеристик [3].

Анализ функциональных параметров конструкта эмоциональной устойчивости позволяет заключить, что эмоциональная устойчивость уменьшает отрицательное последствие сильных эмоциональных воздействий, предупреждает развитие крайнего стресса, способствует формированию готовности к действию в напряженной ситуации. В контексте практической деятельности эмоциональную устойчивость можно рассматривать как функцию интеллекта личности и психического образа решаемой задачи, как один из факторов надежности и успешности деятельности в экстремальной обстановке. П.Б. Зильберман, изучая проблему эмоциональной устойчивости и стресса, выделяет понятие психологической устойчивости, которую определяет как интегративное свойство личности, характеризующееся взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных процессов [4].

Следует отметить, что психологическая устойчивость – это не стопроцентная гарантия устойчивости к различного рода стимулам и ситуациям. Психологическая устойчивость определяется в большей степени гибкостью и мобильностью психики человека в постоянно меняющихся условиях, нежели стабильностью его нервной системы. По мнению Дж. Мэйера, Д. Карусо и П. Сэлвея, эмоционально интеллектуальный (эмоционально компетентный) человек обладает способностью справляться с состояниями эмоциональной нестабильности [5].

Для изучения влияния параметров эмоциональной компетентности на уровень психологической устойчивости личности мы использовали комплекс психодиагностических методик: личностный опросник Г. Айзенка, методику определения эмоционального интеллекта «ЭМИН» Д.В. Лусина, методику определения уровня нервно-психической устойчивости «Прогноз» Е.Ю. Брунера; методы статистического анализа: однофакторный дисперсионный анализ Краскала-Уоллеса, корреляционный анализ (коэффициент корреляции r – Пирсона). В исследовании приняли участие 120 студентов 1-4 курсов Северо-Кавказского федерального университета, обучающихся на разных направлениях подготовки. Изучение обозначенной проблемы на выборке респондентов студенческого возраста обусловлено его психологическими и социально-психологическими характеристиками: склонностью к рефлексии, формированием способности сопротивляться аффективным влияниям со стороны, способности сохранять равновесие в конфликтах, ситуациях неопределенности, способности противостоять разного рода жизненным трудностям без снижения психологической адаптации; способности принимать решения и действовать. Кроме того, наиболее существенные изменения параметров устойчивости личности происходят в течение юношеского возраста и в период молодости.

Анализ результатов исследования нервно-психической устойчивости (методика «Прогноз» Е.Ю. Брунера) позволил разделить всех испытуемых на три группы: 1-ая группа – студенты с низким уровнем нервно-психической устойчивости (НПУ), определяющим высокую вероятность возникновения нарушений психической деятельности в экстремальных ситуациях, обуславливающих поведенческие девиации, неадекватность восприятия себя и окружающей действительности; 2-ая группа – студенты со средним уровнем НПУ, характеризующимся низкой вероятностью нервно-психических срывов, возможными единичными ситуационными нарушениями поведения при значительных физических и эмоциональных нагрузках, адекватной самооценкой; 3-я группа – студенты с высоким уровнем НПУ, обладающие высоким уровнем поведенческой регуляции с низкой вероятностью возникновения сбоев психической деятельности.

В соответствии с целью нашего исследования мы провели сравнительный анализ выделенных групп студентов по параметрам сформированности эмоциональной компетентности, инструментом которой является эмоциональный интеллект. Поскольку психологическая устойчивость определяется как интегративное личностное свойство (П.Б. Зильберман), а ряд авторов (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицин, В.С. Мерлин) приближают её к темпераментальной характеристике, то в сравнительный анализ были включены показатели интроверсии-экстраверсии и нейротизма-эмоциональной стабильности (личностный опросник Г. Айзенка).

По результатам анализа было установлено, что 1-ая группа студентов с низким уровнем НПУ отличается наиболее высокими



Гистограмма 1. Сравнительный анализ параметров экстраверсии-интроверсии в группах с разным уровнем нервно-психической устойчивости

показателями нейротизма (0,53), студенты 2-ой группы со средним уровнем НПУ демонстрируют эмоциональную стабильность (0,64), 3-я группа студентов с высоким уровнем НПУ характеризуется широким вариативным разбросом значений по параметру нейротизма-эмоциональной стабильности. По параметру экстраверсии – интроверсии статистически значимых различий между студентами с низким уровнем НПУ и высоким уровнем НПУ обнаружено не было: в обеих группах диагностировано преобладание экстравертов, сфокусированных на межличностные отношения. Во 2-ой группе студентов со средним уровнем НПУ преобладают признаки интроверсии: ориентация на рефлексии, переживания, чувства (гистограмма 1). Таким образом, студенты со средним уровнем НПУ более стабильны эмоционально и для них характерен внутренний локус контроля.

Сравнительный анализ параметров эмоциональной компетентности (методика определения эмоционального интеллекта «ЭМИН» Д.В. Люсина) позволил выявить различия между респондентами, отличающимися по уровню нервно-психической устойчивости, как по отдельным показателям, так и по комплексным параметрам: общей эмоциональной компетентности, межличностному и внутриличностному эмоциональному интеллекту.

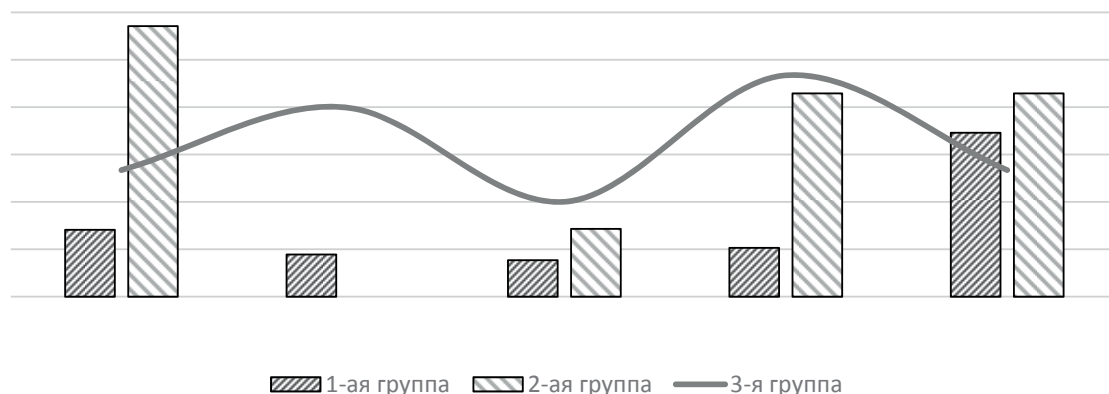
Так, у студентов со средним уровнем НПУ диагностированы лучшие показатели понимания чужих эмоций на основе их внешних коррелятов (мимика, жестикуляция, модуляция голоса) (0,57), контроля за внешним проявлением собственных эмоций (0,43), управления собственными эмоциями (0,43), межличностного эмоционального интеллекта (0,43) (гистограмма 2). Эти данные позволяют констатировать, что студенты с низкой вероятностью нестабильности нервно-психических процессов в критических ситуациях и адекватной самооценкой способны распознавать чужие эмоции, устанавливать сам факт наличия эмоционального переживания у другого человека, могут идентифицировать эмоцию и найти для неё словесное определение, понимают вероятные причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт. В то же время у этой группы студентов диагностированы низкие значения параметра управ-

ления чужими эмоциями (0,43), т.е. способность к контролю за интенсивностью эмоций другого человека в процессе межличностного взаимодействия и произвольной актуализации той или иной эмоции у них не сформирована. Эти данные подтверждаются корреляционным анализом, установившем достоверные отрицательные корреляции (-0,73) между интроверсией и способностью управлять эмоциями других людей (см. обсуждение гистограммы 1).

У студентов с высоким уровнем НПУ диагностирована сформированность способности управлять своими (0,47) и чужими эмоциями (0,4), у них лучше, чем в других группах развита способность к пониманию своих эмоций, но только у 20% студентов этой группы ее можно считать сформированной. Наиболее низкие значения, по сравнению с другими группами, студенты с высоким уровнем НПУ демонстрируют по показателю контроля за внешним проявлением своих эмоций (гистограмма 2).

Анализ параметров эмоциональной компетентности в группе студентов с низким уровнем НПУ показывает, что у подавляющего большинства студентов этой группы они не сформированы, за исключением показателя контроля за внешним проявлением собственных эмоций: средние значения диагностированы у 65,4% студентов, высокие значения – у 34,6% студентов (гистограмма 2).

Анализ комплексных параметров эмоциональной компетентности в группах сравнения (критерий *H*-Краскала-Уоллеса, позволяющий проверять гипотезы о различии более двух выборок по уровню выраженности изучаемого признака) показал статистически значимые различия между студентами с разным уровнем НПУ по межличностному эмоциональному интеллекту ($p < 0,001$), внутриличностному эмоциональному интеллекту ($p < 0,001$) и общему значению эмоционального интеллекта ($p < 0,003$) (таблица 1), при этом наиболее высокие значения сформированности межличностного эмоционального интеллекта диагностированы у студентов со средним уровнем НПУ, внутриличностного эмоционального интеллекта и общей эмоциональной компетентности – у студентов с высоким уровнем НПУ (гистограмма 3).



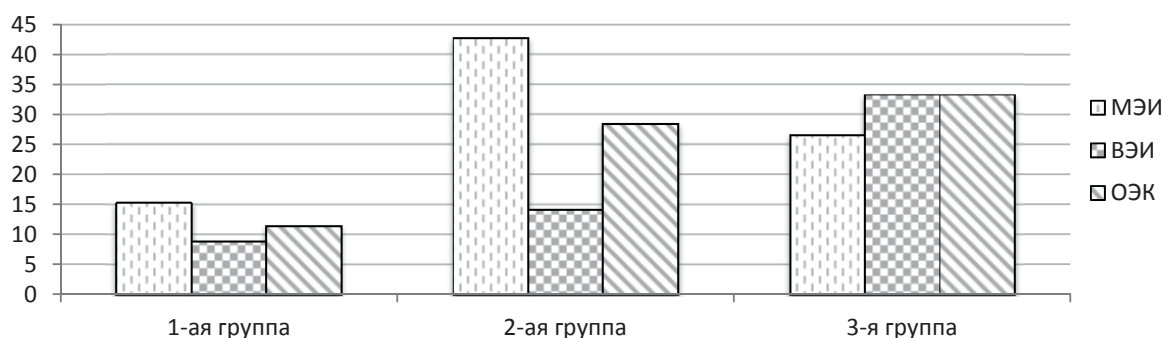
Гистограмма 2. Сравнительный анализ параметров эмоциональной компетентности в группах с разным уровнем нервно-психической устойчивости

Таблица 1

Различия между студентами с разным уровнем нервно-психической устойчивости по комплексным параметрам эмоциональной компетентности (критерий *H*-Краскала-Уоллеса)

Результаты проверки гипотезы/ параметры эмоциональной компетентности	Межличностный эмоциональный интеллект	Внутриличностный эмоциональный интеллект	Общая эмоциональная компетентность
Chi-Square	15.573	16.940	11.316
Df	2	2	2
Asymp.Sig	.000	.000	.003

Примечание: Chi-Square – эмпирическое значение критерия χ^2 -квadrat; df – число степеней свободы; Asymp.Sig – p-уровень значимости.



Гистограмма 3. Сравнительный анализ комплексных параметров эмоциональной компетентности в группах с разным уровнем нервно-психической устойчивости

Примечание: МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект; ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект; ОЭК – общая эмоциональная компетентность.

Таким образом, по результатам нашего исследования было установлено, что существует зависимость между параметрами эмоциональной компетентности и психологической устойчивости студентов: сформированность способностей понимания и управления своими эмоциями и эмоциями других людей повышает уровень психологической устойчивости. Эти данные подтверждаются теоретическим анализом самих конструктов психологической устойчивости личности, определяемой способностью человека поддерживать необходимый уровень и согласованность проявления основных психических функций (когнитивных, эмоциональных и др.) в различных сложных ситуациях, и эмоционального интеллекта, являющегося инструментом эмоциональной компетентности личности. Конструкт эмоционального интеллекта, основанный на аналитических способностях, направленных на выбор адекватной (может быть единственно правильной) реакции на проблему, связанную с эмоциями, предполагает использование эмоций и интеллектуальных операций для обеспечения успешности человека как во внешних проявлениях и их оценке окружающими, так и в плане внутренних переживаний. Эмоциональная компетентность личности может рассматриваться как предпо-

сылка принятия решений на ежедневном уровне, на глобальном уровне жизненных целей, в типичных условиях жизнедеятельности и в критических ситуациях. В то же время было обнаружено ряд проблем, требующих дальнейшей разработки: несформированность способности к пониманию собственных эмоций у большинства студентов, в том числе у студентов с высоким уровнем нервно-психической устойчивости (необходим анализ возрастной динамики параметров эмоциональной компетентности); более развитый межличностный эмоциональный интеллект, признаки умеренной интроверсии и высокие показатели эмоциональной стабильности у студентов со средним уровнем нервно-психической устойчивости (возможно введение в анализ дополнительных шкал оценки невротического состояния, маркирующих поддержание высокого уровня нервно-психической устойчивости за счёт перенапряжения адаптационного потенциала личности); высокие показатели контроля за внешним проявлением собственных эмоций на фоне преобладания признаков экстраверсии у студентов с низким уровнем нервно-психической устойчивости (возможно, это диагностически значимое сочетание – коррелирует снижения психологической устойчивости личности).

Библиографический список:

1. Куликов Л.В. *Психология настроения*. Санкт-Петербург, 1997.
2. Айзенк Г.Ю. *Структура личности*. Москва, 1999.
3. Смирнов В.А. *Психология деятельности в экстремальных ситуациях*. Харьков, 2007.
4. Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость и стресс. *Психический стресс в спорте: материалы Всесоюзного симпозиума*. Пермь, 1973.
5. Mayer J.D *Handbook of Human Intelligence* (2nd ed.), New York: Cambridge.

References

1. Kulikov L.V. *Psichologiya nastroyeniya*. Sankt-Peterburg, 1997.
2. Ajzenk G.Yu. *Struktura lichnosti*. Moskva, 1999.
3. Smirnov V.A. *Psichologiya deyatel'nosti v `ekstremal'nyh situacijah*. Har'kov, 2007.
4. Zil'berman P.B. 'Emocional'naya ustojchivost' i stress. *Psichicheskij stress v sporte: materialy Vsesoyuznogo simpoziuma*. Perm', 1973.
5. Mayer J.D *Handbook of Human Intelligence* (2nd ed.), New York: Cambridge.

Статья поступила в редакцию 26.03. 15

УДК 159.9

Ibragimova L.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: leila8876@mail.ru

Bagandova G.H. Cand. of Sciences (Psychology), senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: bgulaymat@mail.ru

CONFLICTOLOGICAL TRAINING OF EMPLOYEES OF THE STATE FIRE SUPERVISION AS A STRUCTURAL COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE. In the research paper the problem of conflict training officer of the State fire supervision in the didactic aspect is studied. The authors understand it as a structural component of the socio-psychological and special component of professional competence, as well as psychological conditions conflictological training State fire supervision. The research helps to analyze the results of the experiment on the conflictological training units of Fire Supervision Groups to overcome utility conflicts. The statistics shows that 25% of working time is lost for solving conflicts between the personnel. The research was held in Dagestan State Pedagogical University. The survey results suggest that factual vulnerability of the existence of conflicts in the activities of Fire Supervision Groups attested to the relevance of the inclusion of conflictological component in the composition of professional competence.

Key words: professional conflict, psychological conditions, State fire control, conflict tasks, conflictological competence, conflict training.

Л.А.Ибрагимова, канд. психол. наук, ст. преп. Дагестанского государственного педагогического университета г. Махачкала, E-mail: leila8876@mail.ru

Г.Х. Багандова, канд. психол. наук, ст. преп. Дагестанского государственного педагогического университета г. Махачкала, E-mail: bgulaymat@mail.ru

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО ПОЖАРНОГО НАДЗОРА КАК СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье рассматривается проблема конфликтологической подготовки сотрудника Государственного пожарного надзора в дидактическом аспекте как структурный компонент социально-психологической и специальной составляющей профессиональной компетентности, а так же психологические условия конфликтологической подготовки специалистов Государственного пожарного надзора. Анализируются результаты эксперимента по использованию конфликтологической подготовки сотрудников подразделений ГПН к преодолению служебных конфликтов. Результаты опроса позволяют утверждать, что фактологическая подтвержденность существования конфликтов в деятельности сотрудников ГПН свидетельствуют об актуальности включения конфликтологического компонента в состав профессиональной компетентности.

Ключевые слова: служебный конфликт, психологические условия, Государственный пожарный надзор, конфликтологические задачи, конфликтологическая компетентность, конфликтологическая подготовка.

Среди активно разрабатываемых проблем обеспечения пожарной безопасности выделяются методологические, которые призваны преодолеть трудности адаптации такой государственной структуры как Государственный пожарный надзор (ГПН) к новым общественно-политическим условиям. Традиционно принимаемые для сферы обеспечения пожарной безопасности правовая (властная), организационная (институциональная) и экономическая политики дополняются и психозитическим направлением. Психозитическая трактовка мер по обеспечению пожарной безопасности связана с тем, что эти меры включают и психологическую составляющую, как область продуманных конфликтно-консенсусных шагов, маневров, лавирования; вынужденных компромиссов, соглашений, уступок, нажимов и барьеров [1]. Обозначенное направление ориентирует всех специалистов, обеспечивающих подготовку специалистов для структур ГПН на смену акцентов в профессиональном пожарно-техническом образовании с узко профессиональных (технических, юридических, экономических) на общеметодологические подходы (управленческие, педагогические, психологические).

ГПН как активно развивающаяся система, в настоящий момент переживает этап стабилизации. Дальнейшее его эффективное развитие и совершенствование зависит от устранения затрудняющих динамику роста факторов. Среди таких факторов значительное место имеют явления, связанные со служебными конфликтами (известно, что до 25% рабочего времени в структурах ГПН теряется из-за конфликтов). Руководство ГПН уделяет достаточное внимание воспитательной работе с кадровым составом: в нормативных документах формулируются первоочередные задачи воспитательной работы с кадрами и подразделениями ГПН. Воспитательная работа с личным составом по конфликтологическим проблемам является предметом внимания органов управления ГПН. Однако фактор административного ресурса не решает в полной мере задачу совершенствования профессионализма кадрового состава подразделений ГПН. Необходима целенаправленная конфликтологическая подготовка сотрудника ГПН, которая обеспечила бы оптимальное взаимодействие всех

сотрудников данного подразделения ГПН, качественное проведение текущих и внеплановых проверок, а так же комплексных пожарно-технических обследований, в целом деятельности по обеспечению пожарной безопасности с позиций психозитической политики. В связи с этим, нуждается в специальном исследовании конфликтологическая подготовка как часть профессиональной компетентности специалиста органов ГПН: сущность, состав профессионально-важных с точки зрения управления служебным конфликтом качеств специалиста [2]. Научная разработка проблемы характеризуется наличием ряда трудов, посвященных конфликтологической подготовке (А.Я. Анцупов, О.Ю. Ефремов, У. Мاستенбрук, Н.В. Самсонова, И.А. Скопылатов, Л.И. Уманский, Р.Х. Шакуров, И.А. Шипилов и др.); исследовались конфликты в деятельности дознавателя и следователя (А.К. Кротов); конфликты в трудовых коллективах (Н.В. Гришина); конфликтологическая культура педагога (В.И. Журавлев) [3]. Однако в прямой постановке проблема совершенствования конфликтологической подготовки как вида профессиональной компетентности не исследовалась, не выявились особенности конфликтологической подготовки сотрудника ГПН. Кроме того, очевидна важность задачи совершенствования уровня профессионализма работающих специалистов, которая решается построением системы повышения квалификации на местах, в региональном управлении и на базе пожарно-технических вузов МЧС России [4]. При этом традиционно переносимая вузовская дидактика на процессы совершенствования профессиональной квалификации не может быть принята в силу возрастных, социальных, индивидуальных и личностных особенностей уже работающих специалистов пожарно-технического профиля. Активно развивающееся направление в сфере обучения – андрагогика как обучение взрослых (Б.М. Бим-Бад, С.И. Змеев, М.Ш. Ноулз, П. Фюрте) – не была адаптирована к профессиональному обучению и повышению профессионализма сотрудников ГПН.

Для выявления конфликтогенных и конфликтных тенденций в функционировании ГПН были проведены опросы среди специалистов, работающих на разных уровнях СПб управления ГПС

Таблица 1

Результаты опроса специалистов ГПН

№	Вопрос	Параметр	Опрашиваемый контингент		
			Руководители n = 17	Сотрудники n = 123	Персонал n = 95
1	2	3	4	5	6
1	Конфликты на работе:	Не происходили	26%	31%	9%
		Происходили	74%	69%	91%
2	Частотность конфликтов	Раз в год	31%	49%	77%
		Раз в месяц	29%	14%	14%
		Раз в неделю	9%	6%	-
		Каждый день	5%	-	-
		Свой вариант	-	-	-
3	Причины конфликтов	Условия работы	10%	-	-
		Недостатки в организации	35%	15%	5%
		Несоответствие прав и обязанностей	2%	14%	10%
		Низкий уровень дисциплины	5%	4%	-
		Незнание НПБ	1%	21%	50%
		Нарушение НПБ	2%	-	45%
		Личная неприязнь	10%	-	-
		Психологическая несовместимость	1%	5%	-
		Особенности характера	6%	5%	5%
		Нарушение этики	1%	5%	20%
4	Побуждение к конфликту	Непонимание	14%	28%	35%
		Защита от угроз	-	-	14%
		Отстаивание интересов	11%	34%	27%
		Стремление к признанию заслуг	4%	-	-
		Стремление реализовать свои возможности	6%	-	7%
		Профессиональный долг	12%	29%	45%
		Нарушение дисциплины с моей стороны	-	13%	-
		Конфликтная стратегия	Избегание	22%	19%
5	Конфликтная стратегия	Приспособление	11%	6%	10%
		Компромисс	23%	21%	36%
		Сотрудничество	9%	18%	22%
		Соперничество	-	-	-
6	Методы разрешения конфликта	Применение санкций	10%	-	19%
		Указание на нарушение	11%	-	33%
		Контроль отрицательных эмоций	16%	13%	4%
		Косвенное воздействие	4%	-	6%
		Критика	1%	1%	-
		Толерантность	14%	23%	24%
		Дискуссия	21%	14%	9%
7	Предупреждение конфликта	Убеждение	15%	13%	45%
		Справедливость	32%	6%	16%
		Компетентность	23%	26%	42%
		Всесторонний учет интересов	35%	5%	17%
		Поощрение, перспективы	-	-	-
		Укрепление психики	5%	12%	10%

и Управления №50: руководители среднего звена – начальники отделов ГПН, начальники объектовых профилактических частей; сотрудники, выполняющие обязанности в оторванных от основной дислокации подразделениях ГПН.

Результаты опроса специалистов ГПН, работающих на разных уровнях представлены в таблице 1.

Результаты опроса позволяют утверждать, что фактологическая подтвержденность существования конфликтов в деятельности сотрудников ГПН свидетельствуют об актуальности включения конфликтологического компонента в состав профессиональной компетентности. У большинства опрошенных наблюдается нарушение взаимосвязей между признаками мотивации конфликта в основных сферах индивидуальности. Интеллектуальная сфера исследовалась с помощью методики измерения ригидности, вопросами диагностической беседы, во-

просами и заданиями итогового контроля разработанного курса «Конфликтология». Эмоциональная сфера исследовалась с помощью методики измерения импульсивности, эксперимента для изучения самооценки, шкалы реактивной и личностной тревожности. Мотивационная сфера диагностировалась методикой изучения конфликтных установок, методикой «Сортировка», разработанной анкетой. Предметно-практическая сфера изучалась тестом описания К. Томаса, вопросами и заданиями к сборнику конфликтных ситуаций. Сфера саморегуляции диагностировалась с помощью методики измерения уровня субъективного контроля.

Результаты опроса сотрудников центрального аппарата УПО по Санкт-Петербургу, Управления №50, а так же сотрудников отделов и СВПЧ о характере дискуссий и споров в служебных коллективах подразделений ГПН представлены в таблице 2.

Характер дискуссий и споров в коллективах подразделений ГПН

№	Утверждение	Центральный аппарат, n=35, %		Подразделения, n=105, %	
		X	σ	X	σ
1	Споры и дискуссии происходят редко	18,3	4,1	29,1	5,2
2	Свободный обмен мнений, добро-желательная критика	59,8	8,3	45,6	6,4
3	Происходят под давлением отдельных сотрудников	7,3	2,1	4,9	1,2
4	Происходят в пределах не расходящихся с точкой зрения руководителя	4,9	0,4	3,9	0,5
5	Свободный обмен мнениями, не затрагивающий коренных проблем	20,7	5,3	15,5	3,9
6	Другие мнения по вопросам споров и дискуссий	2,4	0,3	3,9	0,4

Разработанные психологические условия проверялись на базе Института дополнительного профессионального образования СПб университета ГПС МЧС России, а так же в коллективе управления ГПН Главного управления ГПС по Санкт-Петербургу.

В эксперименте независимыми переменными являлись психологические условия формирования конфликтологической подготовки специалистов ГПС. Для определения исходного уровня конфликтологической подготовки были отобраны тесты, создана анкета, сформулированы вопросы для беседы и интервью с сотрудниками ГПН, а так же система учебных, учебно-профессиональных и профессиональных задач. По окончании констатирующего этапа эксперимента было установлено исходное состояние сформированности конфликтологической подготовки группы сотрудников управления ГПН проходивших

обучение в Институте дополнительного профессионального образования СПб университета ГПС МЧС России. Для оценки статистической значимости различий в конфликтологической подготовки в начале и в конце эксперимента применялся критерий χ^2 . Для коэффициента вероятности $\alpha=0,05$ или достоверности 95%, что общепринято в психологических исследованиях, для количества уровне $C=3$ и числа степеней свободы $v=2$, значение критерия $T_1=9,55$, критическое значение критерия $T_2=5,99$. В рассматриваемом случае $T_2 < T_1$. Это значит, что распределение слушателей экспериментальной группы по уровням развития конфликтологической подготовки в начале и конце эксперимента существенно отличается при достоверности 0,95, что говорит о статистической значимости полученных в эксперименте результатов.

Библиографический список

1. Гуцириев Х.С., Сальников В.П., Хальзов В.И., Шаранов Ю.А. *Акмеологические основы конфликтологии*. Санкт-Петербург, 1994.
2. Ибрагимова Л.А. *Психологические условия повышения конфликтологической подготовки у сотрудников Государственного пожарного надзора*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2011.
3. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. *Конфликтология*: учебник. Москва, 2009.
4. Келих В.Р., Токарев Н.А. Опыт психологической подготовки слушателей из числа руководящего и начальствующего состава Государственной противопожарной службы в Санкт-Петербургском ИПК работников МВД России. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. Омск, 1995.; 1: 46 – 49.

References

1. Guciriev H.S., Sal'nikov V.P., Hal'zov V.I., Sharanov Yu.A. *Акмеологические основы конфликтологии*. Sankt-Peterburg, 1994.
2. Ibragimova L.A. *Psichologicheskie usloviya povysheniya konfliktologicheskoy podgotovki u sotrudnikov Gosudarstvennogo pozhnogo nadzora*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psichologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2011.
3. Ancupov A.Ya., Shipilov A.I. *Konfliktologiya*: uchebnik. Moskva, 2009.
4. Kelih V.R., Tokarev N.A. Opyt psichologicheskoy podgotovki slushatelej iz chisla rukovodyaschego i nachal'stvuyushego sostava Gosudarstvennoj protivopozharnoj sluzhby v Sankt-Peterburgskom IPK rabotnikov MVD Rossii. *Psichopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. Omsk, 1995.; 1: 46 – 49.

Статья поступила в редакцию 26.03.15

УДК

Kalinina O.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Shadrinsky State Pedagogical Institute (Shadrinsk, Russia), E-mail: kalininaolga23@mail.ru*

ACTIVITY OF INDIVIDUAL AS MEANING. The paper studies the activity from the perspective of an activity theory, according to which activity is seen as a property of an individual that characterizes his qualities. The author says that psychological readiness for active lifestyles as a component that is formed in a person. The investigation of psychological readiness for active lifestyles requires from researchers to use complex psychological operations. The structure of psychological readiness activity highlighted personality, value and moral and conceptual components that are active in the process of becoming a person affect the development of individual moral values. The development of their moral qualities, the ability to navigate and to live according to the principles, norms and rules of morality, is embodied in real actions and culture of behavior. These qualities are commonly developed in a personality, and form a positive attitude toward certain activities in life.

Key words: personality, lifestyle, activity and its types, socialization.

O.B. Калинина, *канд. псих. наук, доц. Шадринского государственного педагогического института, г. Шадринск, E-mail: kalininaolga23@mail.ru*

АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК СМЫСЛОВОЕ НАЗНАЧЕНИЕ

Активность с позиции теории деятельности – свойство самого субъекта, которое характеризует личность. Психологическая готовность к активному образу жизни – компонентное образование, которое требует от исследователей комплексных психологических работ. В структуре психологической готовности активности выделяются личностные, ценностно-нравствен-

ные и смысловые компоненты, которые в процессе активного становления личности влияют на освоение индивидуумом моральных ценностей, выработкой им нравственных качеств, способности ориентироваться и жить согласно принципам, нормам и правилам морали, воплощающихся в реальных поступках и культуре поведения, в совокупности выработанных личностью, активном отношении к определенной деятельности.

Ключевые слова: личность, образ жизни, активность и её виды, социализация.

На развитие гармоничной личности в сфере образования и воспитания направлены директивные указания двадцать первого века. Современное общество нуждается в интеллектуальной молодежи, обладающей позитивными нравственными качествами и умением делать моральный выбор. В психологии «образ жизни» – совокупность проявления типичных форм жизнедеятельности индивида в материальном и духовном контексте. Он реализуется в общественной и семейной сфере; в отношениях людей и личной жизни человека (В. Франкл [1]).

С позиции философии «образ жизни» – «устоявшиеся, типичные формы индивидуальной и групповой жизнедеятельности людей. Они характеризуют особенности общения, поведения, склада мышления в общественной деятельности, в быту и досуге. В философии под активностью выделяют действенность и деятельное поведение. Сущность активности личности объясняется её внутренним движением и самоопределением, исходя из внешних обстоятельств и внутренних возможностей, которыми она обладает.

В толковом словаре русского языка определение «активного» просматривается как деятельного, энергичного, развивающегося человека. В тоже время, в литературной речи это понятие часто употребляется как синоним понятия «деятельность».

Активный образ жизни – это положительная совокупность всех форм жизнедеятельности человека в материальном и духовном развитие, в общественных и личных сферах, во взаимоотношениях людей друг с другом. Психологическая готовность к активному образу жизни включает в себя личностную, нравственную и ценностно-смысловую готовность.

Личностная готовность характеризует человека, взятого в систему таких психологических характеристик, которые социально обусловлены, проявляются в общественных отношениях, являются устойчивыми и определяют нравственные поступки человека, имеющие существенное значение для него самого и окружающих его людей.

Личность это – интегративное образование, вбирающее в себя биологические, психологические и социальные особенности людей. Она формируется через присвоение человеком общественно-значимых ценностей, через усвоение социальных норм и установок. Личность наделена сознанием, речью, творческими возможностями. Она неповторима, уникальна динамикой комбинаций, которые делают людей непохожими друг на друга. Трудом Л.С. Выготского определены конструктивные идеи, определяющие предпосылки психической концепции о личности [2].

Согласно А.В. Петровскому, личностью называется системное социальное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении, характеризующее наличие уровня и качеств общественных отношений в индивиде. В этом проявляется *активность* человека. Она выступает в соотношении с деятельностью, как одно из условий её становления и осуществления, как свойство собственного движения [3].

Понятие «активность личности» – это всеобщая характеристика живых существ, их собственная динамика, источник преобразования или поддержания им жизненно-значимых связей со средой. Она становится видимой только в процессах запуска деятельности, её осуществления, контроля над её динамикой. Активная личность может поставить себя в положительное отношение к окружающему миру и к социуму в целом. Активный человек создает и изменяет обстоятельства, других людей и саму личность.

Осознание активного образа жизни возможно под влиянием психологических механизмов, понимания и осмысления способов и приёмов воздействия окружающей социальной среды. В этом аспекте в обществе аморальный образ жизни некоторых взрослых накладывает негативный отпечаток на их психику. Процесс развития активности обусловлен ценностно-смысловыми жизненными ориентациями, обеспечивающими входение в социум.

Социализацию личности определяют концептуальные идеи исследования среднего подхода (Д.И. Фельдштейн [4]). Он осложнен социальным переустройством общества и тем, что

социальные условия жизни даже позитивного психологического сопровождения не всегда соответствуют наличию нравственной активности.

Особое значение для нравственного развития личности имеет: субъектно-деятельностный подход. Важны функции личностно-ориентированного подхода в развитии мировоззрения и ориентации смысла жизни, наличие эмоционально-волевой сферы. Активность психики обосновывает производимые действия спецификой внутреннего состояния в момент действия. Это обусловлено целью действий субъекта и устойчивостью деятельности в отношении принятой цели.

Проанализировав теоретические подходы и концептуальные положения формирования активного образа жизни в зарубежной и отечественной психологии, необходимо осознать гуманистические идеи о человеке, как уникальной системе, способной к восприятию взаимодействия на человеческую личность (А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский). В зарубежной психологии объясняют активность психики человека в отрыве друг от друга, противопоставляя внутренние и внешние факторы, обуславливающие его активность, как противопоставление друг другу.

Так, в гуманистической психологии Олпорта и Маслоу считаются основой внутренние структуры определенных стремлений и побуждений, которые, по их мнению, становятся первичными детерминантами активности человека. В бихевиористических концепциях Д. Уотсона и С. Холла снимается внутренняя детерминация активности по классической формуле: «стимул – реакция» или «ситуация – реакция», где ситуация выше реакции

В биологизаторских концепциях З. Фрейда и Айзенка движущие силы находятся в биологических системах организма и в его внутренних возможностях с отрывом друг от друга, то, что восполняет соответствующую энергию. Они объясняют активность личности только природными, врожденными особенностями организма.

Говоря о социальной сущности активности личности и критикуя биологизаторские концепции, отечественная психология не игнорирует природные предпосылки, которые «снимаются» социальными, но не вытесняют или уничтожаются, а подчиняются им, включаясь в новые системы связей и отношений. Для отечественной психологии имеют значение положения об активности личности с структурными компонентами: интересом, способностями, склонностями, потребностями, идеалом, ценностями.

В поведении личности выражается ее внутреннее «Я» на каждом этапе развития, что раскрывает специфичный образ жизни. Под «образом жизни» понимается совокупность разнообразных форм человеческой активности. Формирование личности – сложный процесс, в котором происходит становление внутреннего мира в процессе общения с другими людьми. Это путь освоения сложившихся видов социальной деятельности.

Существует три подхода к пониманию этой проблемы. При *первом подходе* – изучается взаимосвязь знаний окружающей действительности в зависимости от: целей, установок, потребностей, ценностей, прошлого опыта, что определяют избирательность и направленность деятельности субъекта. Это подтверждается формулой С.Л. Рубинштейна: внешние причины действуют через внутренние условия. Внешние воздействия вызывают эффект, преломляясь сквозь внутренние условия, пока вызывая активность как силу, не зависящую от взаимодействия субъекта с предметной средой.

Согласно И.М. Сеченову, активность соотносится с рефлекторной деятельностью организма, как отражением психики. По А.В. Петровскому, в активности есть потребность. Это зависимость от условий существования основы активности по отношению к ней. Теперь активность направлена на поддержание жизненно-значимых связей с окружающей средой. Человек существует, пока в нём есть «активность» [3].

Второй подход характеризуется противоположными представлениями о поведении. В нём нашло отражение понимание психических процессов как творческих, продуктивных. Это процессы образования психического образа. Активная творческая деятельность – это моторное запоминание, говорит Н.А. Бернштейн. Человек всегда занимается преодолением сил

из категории не предусмотренных и не могущих быть преодоленными никаким стереотипом движения, управляемым только изнутри.

А.Н. Леонтьев рассматривает: деятельность, сознание, отражение, установку, значимость, отношения. Это категории и понятия, определяющие человеческую активность. Формула активности: «Внутреннее воздействует через внешнее и этим само себя изменяет». В той среде, где возможно поведение как реактивное приспособление к миру, в возникновении пристрастного психического отражения нет необходимости, а всё реагирование субъекта основано на врожденных физиологических механизмах или готовых социальных эталонах поведения [5].

Значит, ни познание, ни социальное поведение личности не могут быть объяснены при помощи только ролевых или бихевиористских концепций, рассматривающих эти процессы как пассивное «отдавание» воздействиям, идущим извне, и как опирающиеся на те, или навсегда приготовленные стандарты в прошлом опыте человека. Это повтор действий в ситуациях.

Третий подход – идея о самовывдвижении, неотрывности от принципа неадаптивной природы человеческой деятельности. В историко-психологических исследованиях Л.С. Выготского [2] подчеркивается, что активность – это обусловленная использованием «психологических орудий», раскрываемая со стороны становления знаковой, орудийной. Психологическое орудие – точка приложения сил самого индивида, который как бы «вбирает» в себя знак.

Индивид рассматривался, как активный деятель. Он целенаправленно и сознательно преобразует мир. Сознание формируются в деятельности человека и в его активности. Побудителем деятельности будут мотивы. Человек может брать на себя ответственность за поступки и встать на позицию «Я сам», «Я могу», исходя из своей системы ценностей, установок, возможностей, потребностей. Человек может делать и «как все» для того, чтобы снять с себя ответственность за поведение. Выбор поступка всегда зависит от позиции человека и его мотивов.

Выделяются некоторые признаки изменений «в образе жизни», подчёркивающие их проявления:

- изменение социальной ситуации развития личности и роли человека;
 - перемены круга взаимодействия лиц, претерпевающих изменение образа жизни;
 - существенные изменения в «образе Я» человека,
 - потеря старой и обретение новой идентичности;
 - перестройка системы личностных смыслов и ценностей;
 - наличие внутренней позиции действовать в соответствии с ней;
 - самостоятельно принимать решения и быть за них ответственным;
 - самому планировать и контролировать деятельность.
- К параметрам образа жизни относится труд, учебная деятельность, быт, общественно и культурно-досуговая деятель-

ность личности. «Образ жизни» – это отражение человека в социуме, определённое его взаимодействие с окружающим миром. Под психологической готовностью к такому образу жизни понимается необходимый и достаточный уровень психического развития для вхождения в социум. Психическая активность бывает *социальной* (потребность в изменении или поддержании основ человеческой жизни в соответствии со своим мировоззрением, ценностными ориентациями). В ней главное – комплекс всех «факторов места» (общение, познание, труд, общественно-социальная и художественно-эстетическая деятельность), воздействующих на индивида. Она направлена на изменение обстоятельств жизни людей, изменение себя, других людей для положительного благополучия социума, окружающих, самого себя. В этом проявляется позитив социальной активности.

Под *негативной социальной активностью* в социуме понимается социально опасные личности, которые тоже создают и изменяют обстоятельства, обладают рефлексией, действуя сознательно. Но они асоциальны, лишены чувства ответственности за людей, за себя. Существует *социальная пассивность* – отсутствие способности творить самому обстоятельства, полностью подчиняться.

Человек, как активный «элемент» разных социальных общностей, постоянно сталкивается с задачей соотношения тех целей, которые ему приходится осуществлять в ситуациях, выдвигающих разные требования. Этапами такой деятельности будет: понимание новой социальной ситуации, изменение содержания «Я – концепции», сформированность самооценки и идентичности, в целом развитие самосознания. Внутренняя позиция по отношению к разным сферам социума выражается в личностной и социальной готовности и имеет под собой основу – ценностно-смысловую готовность для вхождения в социум [6].

Направленность личности отражает *интересы* и *склонности*. Интерес – форма проявления познавательных потребностей личности. Это повышенное внимание, эмоциональное отношение, выбор объекта интереса. Постепенно появляются новые взгляды и убеждения, происходит формирование мировоззрения, созревания когнитивных и эмоционально-личностных предпосылок.

Конкретный уровень знаний ведёт к потребности поиска смысла жизни: активно строить жизнь не как последовательность неопределённых случайностей, а как целостный процесс, соединяя свои способности, направляя их в нужное русло. Это уровень ценностно-смысловой детерминации, уровень существования в мире смыслов и ценностей. Включённость человека в разные и противоречивые социальные общности приводит к необходимости ориентировки в разных социальных ситуациях, что характеризует психическую активность. Это потребность индивида в познании окружающего мира и самого себя, своего «Я». Познание идёт посредством рефлексии, интеллектуальной деятельности, направленных на осмысление действий других людей и своих собственных.

Библиографический список

1. Франкл В. *Десять тезисов о личности. Психология личности. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др. Москва: АСТ: Астрель, 2009: 36 – 53.*
2. Выготский Л.С. *Искусство и жизнь. Психология личности. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др. Москва: АСТ: Астрель, 2009: 602 – 610.*
3. Петровский В.А. *Личность в психологии: парадигма субъективности.* Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996.
4. Фельдштейн Д.И. *Социализация и индивидуализация – социализация социального взросления и социально-психологической социализации детства. Мир психологии. Вопросы психологии. 1998; 1: 5 – 11.*
5. Леонтьев А.Н. *Индивид и личность. Психология личности. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др. Москва: АСТ: Астрель, 2009: 27 – 33.*
6. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее «Я» – человека. *Вопросы психологии. 1995; 2: 5 – 19.*

References

1. Frankl V. Desyat' tezisev o lichnosti. *Psihologiya lichnosti.* Pod red. Yu.B. Gippenrejter i dr. Moskva: AST: Astrel', 2009: 36 – 53.
2. Vygotskij L.S. Iskustvo i zhizn'. *Psihologiya lichnosti.* Pod red. Yu.B. Gippenrejter i dr. Moskva: AST: Astrel', 2009: 602 – 610.
3. Petrovskij V.A. *Lichnost' v psihologii: paradigma sub'ektivnosti.* Rostov-na-Donu: «Feniks», 1996.
4. Fel'dshtejn D.I. Socializacija i individualizacija – socializacija social'nogo vzrosleniya i social'no-psihologicheskoy socializacii detstva. *Mir psihologii. Voprosy psihologii.* 1998; 1: 5 – 11.
5. Leont'ev A.N. Individ i lichnost'. *Psihologiya lichnosti.* Pod red. Yu.B. Gippenrejter i dr. Moskva: AST: Astrel', 2009: 27 – 33.
6. Orlov A.B. Lichnost' i suschnost': vneshnee i vnutrennee «Ya» – cheloveka. *Voprosy psihologii.* 1995; 2: 5 – 19.

Статья поступила в редакцию 12.03.15

УДК 159.923 (072): 159.98

Kolesnikova A.A., master's student, Department of General, Law and Engineering Psychology, Far East State University of Communication Lines (Habarovsk, Russia), E-mail: aleks-kolesnikova@yandex.ru

Neustrueva T.H., Professor, Department of Psychology, Far East State Humanities University (Habarovsk, Russia), E-mail: tamaranevst@mail.ru

PERSONAL MATURITY IN THE CONTEXT OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF STUDENTS OF DIFFERENT SPECIALIZATIONS. The article discusses the development of personal maturity and formation of professional identity of students of different specializations in training at the university. In the paper the authors present and analyze the results of a study of personal maturity and professional identity of psychology students and students enrolled in technical disciplines, conducted among student. A comparative analysis to identify differences in the development of these phenomena as between students of different specializations, and students from the younger one specialization courses for seniors. The professional identity is understood as a phenomenon that provides a person with holistic quality, determinancy and that are formed in the course of the professional education together with the processes of self-determination, personalization, etc. The researchers also analyze and examine the correlation of personal maturity and professional identity.

Key words: personal maturity, professional identity.

A.A. Колесникова, магистр каф. «Общая, юридическая, инженерная психология» Дальневосточного государственного университета путей сообщения, педагог-психолог Хабаровского государственного медицинского колледжа, г. Хабаровск, E-mail: aleks-kolesnikova@yandex.ru

T.H. Неуструева, проф. каф. «Психология» Дальневосточного государственного гуманитарного университета, г. Хабаровск, E-mail: tamaranevst@mail.ru

ЛИЧНОСТНАЯ ЗРЕЛОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ

В статье рассмотрены вопросы развития личностной зрелости и становления профессиональной идентичности студентов разных специализаций в период обучения в ВУЗе. Представлены и проанализированы результаты исследования личностной зрелости и профессиональной идентичности студентов-психологов и студентов, обучающихся по техническим специальностям. Проведен сравнительный анализ для выявления различий в развитии указанных феноменов, как между студентами разных специализаций, так и среди студентов одной специализации от младших курсов к старшим. Также проанализирована и рассмотрена взаимосвязь личностной зрелости и профессиональной идентичности.

Ключевые слова: личностная зрелость, профессиональная идентичность.

Проблема личностной зрелости рассматривалась в исследованиях зарубежных и отечественных исследователей – Э. Эриксона, Г. Олпорта, К. Роджерса, Ф. Перлза, Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейна, П.М. Якобсона, К.А. Абульхановой-Славской, И.С. Кона, Б.В. Зейгарник, Б.С. Братуся, Л.И. Анцыферовой, А.А. Бодалева, А.А. Деркача, В.М. Русалова, А.А. Реана, Д.А. Леонтьева, Е.Л. Доценко и др.

Анализ психологических исследований показал многозначность и разноплановость понятия «личностная зрелость» и наличие многочисленных критериев, набор которых зависит как от цели исследования, так и концепции личности. При этом следует отметить, что хронологические рамки достижения личностной зрелости достаточно условны. Отечественные психологи (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) считают, что этот возраст приходится на период средней юности (17 – 21 год), когда ярко проявляется тенденция к развитию интеллектуальных и творческих способностей, изменению ведущих мотивов и интересов.

В последнее время, в системе образования и профессиональной деятельности становится все более важным разработка стандартов по различным направлениям профессиональной деятельности специалистов. Эти стандарты включают и требования непосредственно к качествам личности зрелого человека, например, ответственность, уверенность в себе, решительность, целеустремленность, общительность и другие.

Н.М. Дидык выделила профессионально значимые характеристики личностной зрелости будущих психологов: самопринятие, позитивная «Я»-концепция, ответственность, интернальный локус контроля, самодостаточность, Эго-идентичность; саморегуляция, креативность, стремление к самоактуализации, социальность, психическое здоровье, рефлексия и другие [1].

Значительно число научных исследований по вопросам определения профессионально значимых личностных качеств инженерно-технических специальностей (А.Г. Асмолов, В.Г. Горчакова, С.А. Дружилов, А.К. Маркова и др.). Для будущего специалиста технических специальностей важна совокупность следующих качеств: чувство ответственности, коммуникативность, интеллектуальность, высокая концентрация внимания, хорошая память, аккуратность, самостоятельность, смелость, решительность, активность, энергичность, возможность удовлетворения

потребностей в самоактуализации, самоуважении, способность к совместному труду и сотрудничеству, стрессоустойчивость и многие другие.

Профессионально важные качества будущих психологов и специалистов технических специальностей имеют как сходство, так и различия. Так для психологов особенно важны качества, связанные со спецификой психологической помощи человеку (эмпатия, самопринятие, положительная «Я»-концепция; аутентичность и т. д.).

Следует подчеркнуть, что в последнее десятилетие были проведены различные исследования (О.А. Лукасевич, Н.М. Дидык, А.О. Кошелева, Г.Ю. Кравец, И.А. Шляпкикова), посвященные личностной зрелости. Однако в этих работах не затрагиваются вопросы взаимосвязи личностной зрелости будущих специалистов и профессиональной идентичности.

Профессиональная идентичность – феномен, обеспечивающий человеку целостность, тождественность и определенность, формирующийся в ходе профессионального обучения совместно со становлением процессов самоопределения, самоорганизации и персонализации [2]. Процесс обучения в вузе сопровождается становлением профессиональной идентичности [3; 4; 5]. По мнению У.С. Родыгиной, понятия «профессиональная идентичность специалиста» и «профессиональная идентичность студента», следует рассматривать как два различных психологических феномена, но имеющих преемственный характер [6]. Профессиональная идентичность студента – это единство представлений о себе, эмоциональных переживаний, осознанной активности, связанных с приобретением профессии, на основе которого появляется чувство тождественности с собой как будущим специалистом [7].

На будущих специалистов значимое влияние оказывает вся образовательная система ВУЗа, и период обучения должен эффективно использоваться для успешного становления личностной зрелости.

Нами было проведено эмпирическое исследования, целью которого стало определение уровня развития личностной зрелости студентов и статуса профессиональной идентичности у студентов, обучающихся по гуманитарной специальности «Психология» и студентов технических специальностей. Эмпириче-

ское исследование проводилось в 2013 – 2014 гг. на базе ВУЗов г. Хабаровска. Выборка включала 126 студентов дневного отделения (1-2 и 4-5 курсы), обучающихся в Дальневосточном государственном университете путей сообщения (ДВГУПС), Тихоокеанском государственном университете (ТОГУ) и Дальневосточном государственном гуманитарном университете (ДВГУ), в которых осуществляется профессиональная подготовка студентов по специальности «Психология» и техническим специальностям «Подъемно-транспортные, строительные, дорожные средства и оборудование», «Локомотивы», «Вагоны».

Для сбора эмпирических данных была использована методика «Диагностика уровня личностной зрелости» (Ю.З. Гильбух) и «Определение статуса профессиональной идентичности» (автор А.А. Азбель, при участии А.Г. Грецова). Статистическая обработка данных производилась при помощи программ MS Excel 2007 и SPSS версии 21. Для выявления значимых различий между группами в качестве статистического критерия был выбран *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок и корреляционный анализ.

По результатам тестирования по методике «Диагностика уровня личностной зрелости» были получены исходные данные по 6-ти шкалам: общий уровень личностной зрелости, мотивация достижений, «Я»-концепция, чувство гражданского долга, жизненная установка, способность к психологической близости с другим человеком. В методике установлены следующие уровневые оценки личностной зрелости: весьма высокий уровень; высокий; удовлетворительный; неудовлетворительный.

Анализ показателей по шкалам позволил выделить следующее:

1. По шкале «Общий уровень личностной зрелости» процент студентов (в целом) с высоким уровнем личностной зрелости составляет от 4 до 11%, с неудовлетворительным уровнем – от 36,5 до 46%, Низкие показатели могут свидетельствовать, что существующая в образовательной системе ВУЗа практика обучения и воспитания не всегда сопровождается созданием оптимальных условий для проявления личностной зрелости студента и недостаточно глубоко влияет на процесс её развития.

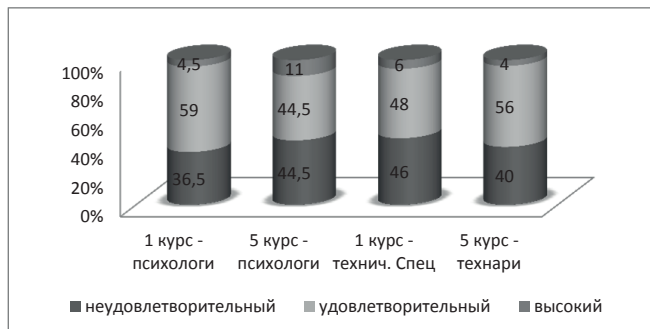


Рис. 1. Показатели по шкале «Общий уровень личностной зрелости»

2. Шкала «Мотивация достижений». Процент студентов с высоким и весьма высоким уровнем в группах примерно схож и составляет от 40,5 до 45%. Неудовлетворительный уровень по этой шкале колеблется от 19% у студентов младших курсов технических специальностей до 32% у студентов-психологов младших курсов. При этом статистически значимых различий также не обнаружено.

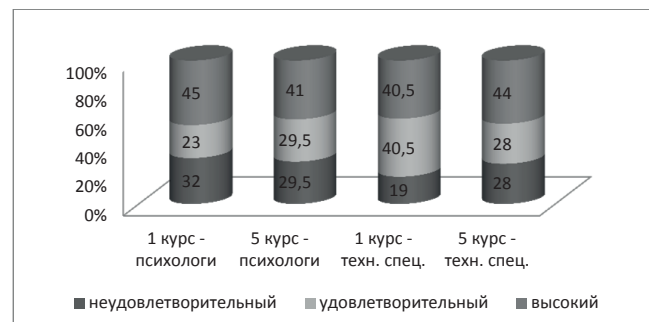


Рис. 2. Показатели по шкале «Мотивация достижений»

3. По шкале «Отношение к своему «Я» («Я»-концепция)» неудовлетворительный уровень выявлен у студентов технических специальностей старших и младших курсов – 76 и 69% соответственно, у студентов-психологов этот процент составил 59% – у младших курсов и 55,5% – у старших курсов. 15% студентов-психологов старших курсов показали высокий уровень по этой шкале. Эта шкала оценивает личность человека по таким характеристикам зрелости, как уверенность в своих возможностях, удовлетворенность своими способностями, темпераментом и характером, своими знаниями, умениями и навыками. Вместе с тем данный аспект предполагает такой существенный параметр поведения, как адекватная самооценка, высокая требовательность к себе, отсутствие самодовольства, скромность, уважение к другим людям.

По этой шкале выявлены статистически значимые различия (уровень значимости $p=0,044$) между студентами старших курсов технических специальностей и студентами-психологами. В определённой мере это связано и с более широким набором дисциплин гуманитарного цикла при подготовке психологов, что влияет на активизацию процесса самопознания и становление образа собственного «Я». Однако, значительный процент неудовлетворительного уровня по данной шкале, может быть связан с нереализованными ожиданиями в отношении роста профессионального мастерства в самовосприятии студентов. Видимо, это объясняет тот факт, что у студентов-психологов старших курсов будущая работа не всегда связывается со специальностью.

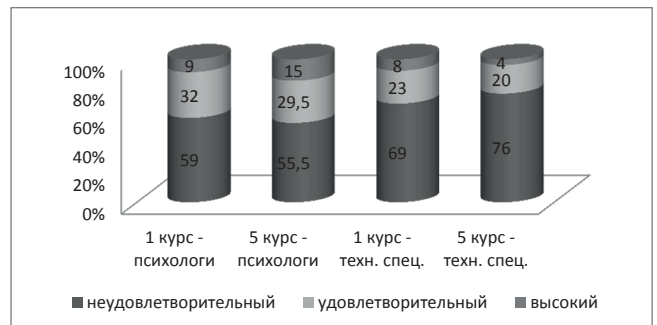


Рис. 3. Показатели по шкале «Отношение к своему «Я» («Я»-концепция)»

4. По шкале «Чувство гражданского долга» статистически значимых различий не обнаружено. В целом можно сказать, что невысокие средние баллы по этой шкале, говорят о недостаточном патриотическом воспитании, а также отсутствии интереса к глобальным вопросам жизни страны. Разницу же в показателях между старшими курсами по проценту с высоким и очень высоким уровнями (48% у психологов и 28% у технических специальностей) по данной шкале можно объяснить тем, что профессия психологов предполагает непосредственное взаимодействие с людьми (человек-человек), в отличие от студентов технических специальностей (человек-техника). Такие особенности профессии предполагают большую профессиональную ответственность и потребность в общении студентов-психологов.

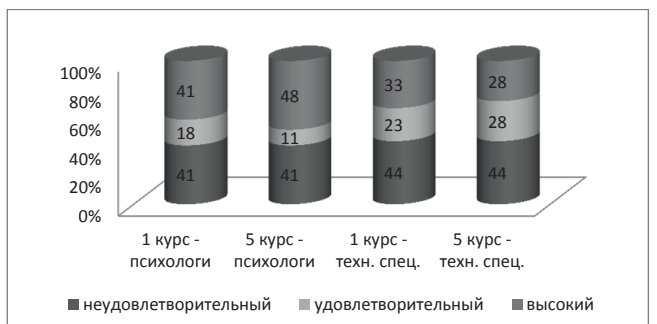


Рис. 4. Показатели по шкале «Чувство гражданского долга»

5. По шкале «Жизненная установка» с высоким и весьма высоким уровнем показатели практически одинаковые, и составляют у студентов технических специальностей 32%, у студен-

тов-психологов старших курсов 29,5%, а показатели с неудовлетворительным уровнем существенно различаются – у психологов 18,5%, а у студентов технических специальностей – 44%.

У младших курсов студентов-психологов и технических специальностей показатели также незначительно отличаются, с высоким и весьма высоким уровнем (18% и 23%), с неудовлетворительным уровнем (41% и 36,5%).

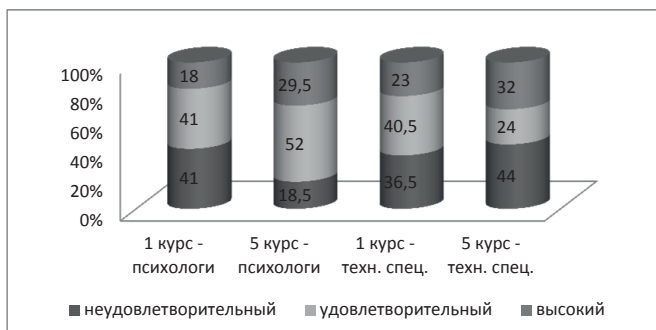


Рис. 5. Показатели по шкале «Жизненная установка»

Статистически значимые различия по данной шкале были обнаружены между студентами-психологами младших и старших курсов (на уровне значимости $p=0,017$). Это может говорить о том, что студенты-психологи к старшим курсам становятся более ответственными, поведение отличается большей осмысленностью, рациональностью. У студентов преобладает интеллект над чувствами, что, безусловно, имеет огромное значение в профессиональной деятельности психолога, чтобы адекватно посмотреть на проблему клиента. У студентов технических специальностей подобных различий между студентами старших и младших курсов не обнаружено.

6. Шкала «Способность к психологической близости с другим человеком» включает в себя такие характеристики как доброжелательность к людям, эмпатия (способность к чувствованию и сопереживанию), умение слушать, то есть те профессионально важные качества, которые необходимы в работе практикующему психологу, и которые должны формироваться при обучении студентов-психологов в ВУЗе. Но результаты нашего исследования значимых отличий между показателями младших и старших курсов не выявили. У старших курсов студентов-психологов и студентов технических специальностей с высоким уровнем – 26% и 20%, с неудовлетворительным уровнем – 55,5% и 68%. Студенты младших курсов с высоким уровнем – 23% и 25%, с неудовлетворительным – 63,5% и 54%.

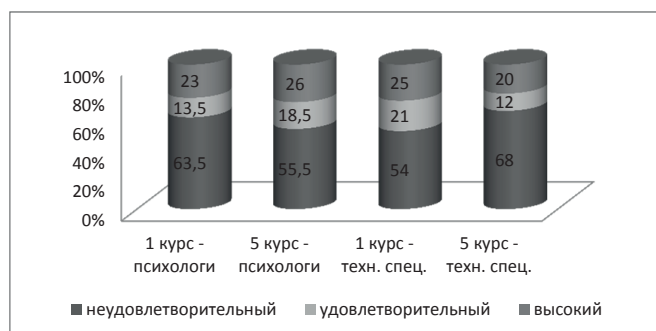


Рис. 6. Показатели по шкале «Способность к психологической близости с другим человеком»

В методике «Определение статуса профессиональной идентичности» авторы выделяют четыре статуса профессиональной идентичности – «состояния», в которых может находиться студент в процессе профессионального обучения:

Неопределённая профессиональная идентичность – выбор дальнейшего пути еще не сделан, чёткие представления о карьере или о профессиональной жизни отсутствуют, и человек даже не задумывался над этой проблемой.

Навязанная профессиональная идентичность – человек имеет сформированные представления о своем профессиональ-

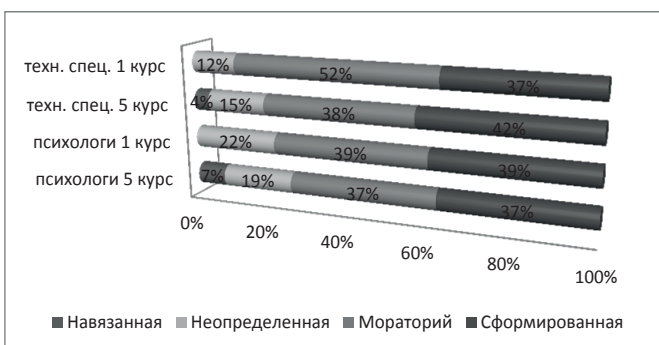
ном будущем, но они навязаны извне (например, родителями или друзьями) и не являются результатом самостоятельного выбора.

Мораторий (кризис выбора) профессиональной идентичности – человек осознает проблему выбора профессионального пути и находится в процессе поиска адекватного решения, альтернативы определены, но наиболее подходящий вариант еще не определен.

Сформированная профессиональная идентичность – профессиональные планы студента довольно чётко определены, что стало результатом осмысленного самостоятельного решения. [8]

Анализ эмпирических данных по методике «Определение статуса профессиональной идентичности» показал незначительные различия между студентами психологами младших и старших курсов. На стадии моратория (кризис выбора) соответственно находятся 39% – 37%; на стадии сформированной профессиональной идентичности 39% – 37%, на стадии неопределённой профессиональной идентичности 22% – 19%.

У студентов технических специальностей младших и старших курсов на стадии моратория (кризис выбора) находятся соответственно 52% – 38%, на стадии сформированной профессиональной идентичности 37% – 42%, и на стадии неопределённой профессиональной идентичности 12% – 15%. Отметим, что навязанная профессиональная идентичность выявлена только у студентов старших курсов, при этом процент довольно низок – 7% у психологов и 4% у технических специальностей.



Корреляционный анализ полученных данных показал наличие значимых связей между шкалами личностной зрелости и статусами профессиональной идентичности и представлен в таблице 1.

У студентов-психологов старших курсов выраженность статуса «Неопределённая профессиональная идентичность» отрицательно коррелирует со шкалами «Мотивация достижений», «Чувство гражданского долга» и «Способность к психологической близости с другим человеком», что говорит об осознанности выбора профессии. Однако же, в отличие от студентов младших курсов, корреляций со статусом сформированной профессиональной идентичности здесь не найдено, обнаружена лишь положительная корреляция шкалы «Способность к психологической близости с другим человеком» с выраженностью статуса «Мораторий профессиональной идентичности».

У студентов технических специальностей старших курсов обнаружена положительная корреляция выраженности статуса «Сформированная профессиональная идентичность» со шкалами «Общий уровень ЛЗ», «Жизненная установка» и «Способность к психологической близости к другим человеком».

Результаты эмпирического исследования позволяют сделать следующие выводы:

Выявлена незначительная динамика роста личностной зрелости у студентов в процессе обучения в ВУЗе (процент студентов с высоким уровнем личностной зрелости составляет от 4 до 11%)

Выявлены различия между старшими курсами студентов технических специальностей и студентов-психологов по статусам профессиональной идентичности. У студентов младших курсов технических специальностей большинство (52%) находятся на стадии моратория профессиональной идентичности (кризис выбора), а к старшим курсам основная часть (42%) студентов переходит на стадию сформированной профессиональной идентичности. У студентов-психологов статус профессиональной идентичности за время обучения практически не изменяется, бо-

Таблица 1

Значимые корреляционные связи между шкалами личностной зрелости и статусами профессиональной идентичности

Группа	Шкала личностной зрелости	Статус идентичности	Коэффициент Пирсона	Уровень значимости
Психологи 1 курс	Общий уровень личностной зрелости	Сформированная	0,519	0,05
		Неопределенная	-0,579	0,01
	Мотивация достижений	Мораторий	0,585	0,01
		Неопределенная	-0,643	0,01
	Отношение к своему «Я» («Я» – концепция)	Сформированная	0,568	0,01
		Неопределенная	-0,651	0,01
Способность к психологической близости с другим человеком	Сформированная	0,486	0,05	
	Неопределенная	-0,492	0,05	
Психологи 5 курс	Общий уровень личностной зрелости	Навязанная	-0,572	0,01
		Неопределенная	-0,385	0,05
	Мотивация достижений	Навязанная	-0,563	0,01
		Неопределенная	-0,569	0,01
	Отношение к своему «Я» («Я» – концепция)	Навязанная	-0,569	0,01
	Чувство гражданского долга	Неопределенная	-0,437	0,05
Жизненная установка	Навязанная	-0,431	0,05	
	Способность к психологической близости с другим человеком	Мораторий	0,444	0,05
		Неопределенная	-0,411	0,05
		Технич. спец. 1 курс	Мотивация достижений	Неопределенная
Технич. спец. 5 курс	Общий уровень личностной зрелости	Сформированная	0,462	0,05
	Жизненная установка	Сформированная	0,584	0,01
	Способность к психологической близости с другим человеком	Сформированная	0,535	0,01

лее того к 5 курсу у 7% студентов появляется статус навязанной профессиональной идентичности.

Личностно зрелому студенту на технических специальностях удается достичь сформированной профессиональной идентичности. У студентов-психологов к пятому курсу, как следствие несформированной профессиональной идентичности, происходит переосмысление своей профессии и своего места в ней. В процессе обучения они разочаровываются в выбранной профессии из-за нереализованности ожиданий относительно роли психологического образования в собственной жизни, полученные знания не способствуют личностной самореализации. Выпуск студентов без сформированной профессиональной идентично-

сти чреват тем, что у таких выпускников, профессиональная самореализация уже не связывается с работой по специальности и, как следствие, студенты активно ищут другие сферы своей занятости.

Следует отметить, что сложно прогнозировать успешное достижение личностной зрелости будущими специалистами, не осознавая влияние условий, создаваемых в современном ВУЗе в процессе их подготовки.

Полученные результаты являются основой для последующего углубленного изучения феномена личностной зрелости и профессиональной идентичности студентов в период обучения в ВУЗе.

Библиографический список

1. Дидык Н.М. *Профессионально значимые характеристики будущих психологов*. Available at: <http://www.info-library.com.ua/>
2. Шнейдер Л.Б. *Тренинг профессиональной идентичности: учебное пособие*. Москва – Воронеж, 2004.
3. Мищенко Т.В. *Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Ярославль, 2005.
4. Поваренков Ю.П. *Психологическое содержание профессионального становления человека*. Москва, 2002.
5. Шнейдер Л.Б. *Профессиональная идентичность (Структура, генезис и условия становления)*. Диссертация ... доктора психологических наук. Москва, 2001.
6. Родыгина У.С. Психологические особенности развития профессиональной идентичности студентов. *Психологическая наука и образование*. 2007; 4.
7. Шляпникова И.А. *Взаимосвязь эго-идентичности и личностной зрелости*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Челябинск, 2010.
8. Грецов А.Г., Азбель А.А. *Узнай себя. Психологические тесты для подростков*. Санкт-Петербург, 2006.

References

1. Didyk N.M. *Professional'no znachimye harakteristiki buduschih psihologov*. Available at: <http://www.info-library.com.ua/>
2. Shnejder L.B. *Trening professional'noj identichnosti: uchebnoe posobie*. Moskva – Voronezh, 2004.
3. Mischenko T.V. *Stanovlenie professional'noj identichnosti u studentov pedagogicheskogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Yaroslavl', 2005.
4. Povarenkov Yu.P. *Psihologicheskoe sodержanie professional'nogo stanovleniya cheloveka*. Moskva, 2002.
5. Shnejder L.B. *Professional'naya identichnost' (Struktura, genezis i usloviya stanovleniya)*. Dissertaciya ... doktora psihologicheskikh nauk. Moskva, 2001.
6. Rodygina U.S. Psihologicheskie osobennosti razvitiya professional'noj identichnosti studentov. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2007; 4.
7. Shlyapnikova I.A. *Vzaimosvyaz' `ego-identichnosti i lichnostnoj zrelosti*: Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2010.
8. Grecov A.G., Azbel' A.A. *Uznaj sebya. Psihologicheskije testy dlya podrostkov*. Sankt-Peterburg, 2006.

Статья поступила в редакцию 12.02.15

УДК 101

Korkmazova I. U., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Karachay-Cherkessia State University
n.a. U. D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: korkmaz74@mail.ru

PHILOSOPHICAL ASPECTS OF SOCIALIZATION OF STUDENT'S YOUTH OF THE SOUTH OF RUSSIA IN THE CONTEXT OF YOUTH POLICY IN THE REGION. The research paper has been supported by a Grant competition of programs for the development of student associations. It discusses current approaches to the problem of socialization of young people. The author convincingly argues and proves that the public interest in the problems of young people means creating the conditions for the development of the potential of a young man, his intellect, spirituality, education, national mentality, patriotism, etc.), as well as a thought-based on humanistic positions, youth policy. The universities as social institutions, which have enormous intellectual resources must comply and, in practice, successfully perform a huge role in shaping the consciousness of today's youth, to develop necessary skills for successful socialization of youth in modern society. In the assessment of modern social tendencies the author writes that the role of active creative personality is especially important.

Key words: youth; youth socialization, criteria productive of socialization.

И.У. Коркмазова, канд. филос. наук, доц. каф. философии и социальной работы Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: korkmaz74@mail.ru

ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ ЮГА РОССИИ В КОНТЕКСТЕ МОЛОДЁЖНОЙ ПОЛИТИКИ РЕГИОНА

Статья выполнена при поддержке Гранта конкурса программ развития студенческих объединений. В ней рассматриваются современные подходы к проблеме социализации молодёжи. Автор убедительно доказывает, что заинтересованность общества проблемами молодёжи означает создание условий для развития потенциала молодого человека (его интеллекта, духовности, образованности, национального менталитета, патриотизма и т.п.), а также проведение продуманной, основанной на гуманистических позициях, молодёжной политики. При этом вузы, как социальные институты, в которых сосредоточены огромные интеллектуальные ресурсы, должны выполнять и, как показывает практика, с успехом выполняют свою колоссальную роль по формированию сознания современной молодёжи, формированию необходимых навыков для успешной социализации молодёжи в современном социуме.

Ключевые слова: молодёжь; социализация молодёжи, критерии продуктивной социализации личности.

Глобальные проблемы современности (социальные, экономические, политические, экологические) оказывают влияние на развитие общества, культуры и цивилизации в целом. Молодёжь – это будущее общества, и от того, какой она будет, зависит его развитие.

С учётом того, что молодёжь – это большая открытая, возрастная, необходимая для нормального функционирования социума группа, молодёжные проблемы являются проблемами всего общества. При этом огромное значение приобретает молодёжная политика.

Как отмечает М.К. Селезнева [1], система взаимоотношений «общество – молодёжь» представляет собой диалектическое взаимодействие целого и части: общество формирует соответствующий тип молодёжи, в то время как последняя во многом определяет тенденцию развития социума, его будущее.

Поиск оптимальных путей развития общества непосредственно связан с культурным вкладом в его основной резерв – молодое поколение. Как отмечает В.В. Касьянов [2], «в современных развитых индустриальных государствах процесс социализации молодёжи значительно удлинился, а также привел к существенному усилению роли общества в социализации молодёжи. Индустриальное общество становится всё более сложным и для поддержания своего функционирования создает все новые специализированные институты». Тем самым наблюдается определённый разрыв между семьей, в которой воспитываются дети, и политической системой, в которой молодые люди должны

занять свое место, став взрослыми. При этом современное индустриальное общество создаёт все необходимые условия в виде многоступенчатой системы образования для «изъятия» детей из семей и подготовки их для успешного функционирования в более широкой социальной системе. Заинтересованность общества проблемами молодёжи означает создание условий для развития потенциала молодого человека (его интеллекта, духовности, образованности, национального менталитета, патриотизма и т.п.), а также проведение продуманной, основанной на гуманистических позициях, молодёжной политики.

В современных условиях возрастает роль свободной активной творческой личности, способной к принятию самостоятельных решений, усвоению прогрессивных идей, ценностей, образовательных и социальных технологий. В связи с этим, особую актуальность приобретают проблемы осмысления социализации молодёжи в изменяющихся условиях переходного общества.

Большинство отечественных учёных, занимающихся проблемой социализации молодёжи и формирования социальной молодёжной политики отмечают, что от степени гармонизации отношений общества и молодёжи зависит дальнейшее социально-экономическое, политическое развитие Российского государства, его прогресс. Тем самым социализация молодёжи становится важнейшей социально – экономической проблемой любого государства, и, прежде всего, демократического. Рассмотрим основные трактовки этого понятия (табл. 1)

Таблица 1

Анализ определения «социализация» в различных источниках

№	Определение	Источник
	Процесс усвоения индивидом на протяжении его жизни социальных норм и культурных ценностей того общества, к которому он принадлежит	Современная западная социология: словарь. М., 1990. С. 316.
	Процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социальнокультурного опыта	Философский словарь / под. ред. И.Т. Фролова. М., 1991. С. 241.
	Процесс становления личности, обучения и усвоения индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе	Краткий словарь по социологии / под ред. Д.М. Гвишиани – М., 1988. С. 318.
	Сложный, многогранный процесс включения человека в социальную практику, приобретения им социальных качеств, усвоения общественного опыта и реализации собственной сущности посредством выполнения определенной роли в практической деятельности	Robertson Jan. Sociology. Ed. New York, 1981. P. 105.

Объективная потребность включения молодёжи в систему динамично меняющихся социальных отношений обуславливает, в конечном итоге, необходимость и актуальность изучения ее ценностного сознания. Молодёжь в возрасте от 14 до 29 лет представляет сегодня значительную часть (более 20%) трудоспособного населения России.

В настоящий момент в каждом регионе сформированы комитеты по молодёжной политике. В последнее время наиболее активно данные комитеты проводят акции, мероприятия совместно с вузами регионов.

Весной 2015 года в Донском государственном техническом университете состоялась презентация регионального проекта «Академия молодого гражданина», который реализуется комитетом по молодёжной политике Ростовской области совместно с Ростовпатриотцентром. Главной целью проекта является создание сообщества неравнодушных молодых людей, считающих, что гражданин – это тот человек, который действует, а не наблюдает (<http://www.dstu.edu.ru/page/2>). В рамках мероприятия проведены мастер-классы, а также образовательные программы по следующим направлениям: развитие патриотического сознания, развитие гражданской ответственности, соблюдение конституционных прав и обязанностей, развитие навыков организаторской деятельности в сфере гражданско-патриотического воспитания.

В Карачаево-Черкесском государственном университете имени У.Д. Алиева также ведётся огромная работа по социализации молодёжи. Основные направления воспитательной работы связаны с повышением культурного уровня молодёжи, воспитания на национальных традициях, формирования экономического сознания.

Наиболее значимые акции первой половины 2015 года связаны, безусловно, с 70-летием Победы над фашизмом. В период наиболее сложнейшего положения России на международной арене, особенно важно сохранить в сознании молодёжи память о годах войны, о подвиге всего советского народа. На каждом факультете КЧГУ проходят литературно – поэтические вечера, встречи с ветеранами, организована серия игр «Брейн-ринг», в том числе посвящённых 70-летию Победы в Великой Отечественной войне. Большой вклад в социализации молодёжи на Северном

Кавказе вносит фонд содействия развитию карачаево-балкарской молодёжи «Эльбрусоид», который постоянно, совместно с вузами Юга России, прежде всего, с Карачаево-Черкесским государственным университетом имени У.Д. Алиева, а так же совместно вузами всей страны проводит встречи, концерты, различные культурные мероприятия, акции, научно – практические конференции, в том числе и посвящённых печальным страницам истории карачаевского и балкарского народов в годы Великой отечественной войны, когда они были депортированы, пережили весь ужас депортации, а затем были реабилитированы и возвращены на историческую Родину.

Хотелось бы так же отметить, что огромную роль в социализации современной молодёжи играет формирование экономического сознания, позволяющего молодёжи найти своё место в современном социуме. Так, в конце октября 2014 года в Карачаево-Черкесии стартовала учебная программа «Ты – предприниматель» для молодых людей в возрасте 18-30 лет, мечтающих открыть собственный бизнес. Данная программа была реализована на базе КЧГУ имени У.Д. Алиева и была очень востребована со стороны молодёжи, что позволило говорить о дальнейшем её продолжении [3].

Таким образом, социализация молодёжи является важнейшим аспектом социально-экономической политики каждого региона. Особенно это актуально в неспокойных, с точки зрения террористической опасности, Южном и Северо-Кавказском регионах России. Уже является доказанным факт, что терроризм рождается там, где молодёжь не может найти применения своим силам, не может нормально содержать собственную семью, где господствует пропаганда религиозных фанатиков. Тем самым в формировании и реализации молодёжной политики должны участвовать лучшие представители своего народа – интеллигенция, люди различных профессиональных групп, сумевших найти себя в современных условиях. При этом вузы, как социальные институты, в которых сосредоточены огромные интеллектуальные ресурсы, должны выполнять и, как показывает практика, с успехом выполняют свою колоссальную роль по формированию сознания современной молодёжи, формированию необходимых навыков для успешной социализации молодёжи в современном социуме.

Библиографический список

1. Селезнева М.К. *Социально-философский анализ процесса социализации молодёжи как фактора развития общества* Available at: <http://credonew.ru/content/view/705/60/>
2. Касьянов В.В. *Методология изучения исторического опыта разработки и реализации российской молодёжной политики. Теория и практика общественного развития*. 2010; 1: 225 – 259.
3. *Все органы власти КЧР скоординированы на развитие молодёжного предпринимательства*. Available at: <http://molpred09.ru/se-organy-vlasti>

References

1. Selezneva M.K. *Social'no-filosofskij analiz processa socializacii molodezhi kak faktora razvitiya obschestva* Available at: <http://credonew.ru/content/view/705/60/>
2. Kas'yanov V.V. *Metodologiya izucheniya istoricheskogo opyta razrabotki i realizacii rossijskoj molodezhnoj politiki. Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2010; 1: 225 – 259.
3. *Vse organy vlasti KChR skoordinirovany na razvitie molodezhnogo predprinimatel'stva*. Available at: <http://molpred09.ru/se-organy-vlasti>

Статья поступила в редакцию 29.03.15

УДК 616

Kulkina I.V., senior teacher, Department of Forensic Medicine and Law, Stavropol State Medical University (Stavropol, Russia), E-mail: iri4451@yandex.ru

Toropchin N.A., colonel, Department of Administrative Law and Administrative Activities, Stavropol Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russia, E-mail: nik-toropchin@yandex.ru

PSYCHOLOGICAL AND LEGAL ASPECTS OF HEALTH REFORM IN RUSSIA. The article discusses the issues in modern health care, the programs adopted in the framework of the reform of the structure of this system. Special attention is given to administrative supervision in the sphere of health, analysis of recent changes in the legislation of the Russian Federation and the interaction of Federal agencies in the implementation of administrative supervision in cases of intersection of the fields of their authority. According to the authors in Russia there are still serious problems that may impede the achievement of objectives for improving the health of the population: the total deficit imbalances and the financial and logistical support; insufficient amounts available to the public certain types of medical care and low level of its availability; imbalances in the structure of the medical staff, poor quality of medical care and poor management.

Key words: health care system reform program, administrative supervision, professional medical organizations.

I.V. Кулькина, ст. преп. каф. судебной медицины и права ГБОУ ВПО СтГМУ Минздрава, г. Ставрополь, E-mail: iri4451@yandex.ru

*Н.А. Торопчин, подполковник полиции, ст. преп. каф. административного права и административной деятельности
СФ КрУ МВД России, г. Ставрополь, E-mail: nik-toropchin@yandex.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ В РОССИИ

В статье рассматриваются вопросы о проблемах современного здравоохранения, программах принятых в рамках реформирования структуры данной системы. Особое внимание уделяется административному надзору в сфере здравоохранения, анализу недавних изменений в законодательстве Российской Федерации и взаимодействию федеральных служб при осуществлении административного надзора в случаях пересечения предметов их ведения. По мнению авторов, в России сохраняются серьезные проблемы, которые могут препятствовать достижению поставленных целей по улучшению здоровья населения: общий дефицит и диспропорции финансового и материально-технического обеспечения; недостаточные объемы предоставляемой населению отдельных видов медицинской помощи и низкий уровень её доступности; диспропорции в структуре медицинских кадров, неудовлетворительное качество медицинской помощи и неэффективное управление.

Ключевые слова: система здравоохранения, программа реформирования, административный надзор, профессиональные медицинские организации.

Основная цель развития отрасли здравоохранения – повышение качества и доступности оказания медицинской помощи населению.

Несмотря на прилагаемые усилия сегодня в России по-прежнему сохраняются серьезные проблемы, которые могут препятствовать достижению поставленных целей по улучшению здоровья населения. Главные из этих проблем: недостаточное развитие системы охраны здоровья; общий дефицит и диспропорции финансового и материально-технического обеспечения; недостаточные объемы предоставляемой населению отдельных видов медицинской помощи и низкий уровень её доступности; диспропорции в структуре медицинских кадров, неудовлетворительное качество медицинской помощи и неэффективное управление, отсутствие административного надзора в данной сфере.

Главным результатом усилий и действий государственных органов исполнительной власти на всех уровнях является реальное влияние на здоровье россиян и исполнение главных целевых показателей в сфере охраны здоровья граждан. Необходимость улучшения здоровья населения России очевидна и она определена в указах Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. [1 ; 2]. В этих документах запланировано, что к 2018 г. ожидаемая продолжительность жизни российских граждан должна достичь 74 лет, а численность населения – 145 млн. человек.

Глава кабинета министров Дмитрий Медведев 24 декабря 2013 года утвердил госпрограмму развития здравоохранения в РФ на период до 2020 года, сообщает пресс-служба Минздрава. На период с 2013 по 2015 годы в структуре здравоохранения России начаты серьезные преобразования. Инновационный потенциал отрасли будет развиваться в период с 2016 по 2020 годы. Оценка происходящих в сфере здравоохранения изменений будет проводиться по основным показателям, таким как увеличение продолжительности жизни и снижение уровня смертности населения. В первую очередь, система здравоохранения будет нацелена на профилактику заболеваний и пропаганду среди граждан здорового образа жизни. В то же время глава правительства отметил, что ключевым условием развития здравоохранения является обеспечение отрасли квалифицированными кадрами, как врачами, так и медицинскими сестрами. Дмитрий Медведев отметил, что одним из факторов, который будет мотивировать работников медицинской отрасли на повышение качества своего труда, а также повышения престижа профессии, будет повышение заработной платы в отрасли.

Минздравом России так же была разработана и утверждена Правительством РФ Государственная программа Российской Федерации «Развитие здравоохранения до 2020 г.» [3]. Эта программа определила ряд важных направлений в здравоохранении (формирование здорового образа жизни у населения; профилактика и раннее выявление заболеваний; ликвидация дефицита медицинских кадров и повышение их квалификации и др.). Однако она не может рассматриваться как Стратегия, поскольку лишена комплексности и межведомственного подхода, а также имеет риски реализации в связи с недостаточным финансированием. Отсутствие общенациональной Стратегии охраны здоровья населения препятствует достижению целей по улучшению здоровья населения России, разработке региональных стратегий, что в целом существенно снижает эффективность государственной политики в этой сфере.

Между тем, наблюдается катастрофическое положение, связанное с кадрами. В регионах на городскую больницу остаётся один анестезиолог, один доктор-травматолог, невролог, уролог и т.д. Здравоохранение может просто встать, если государство серьёзно не пересмотрит эту проблему. Есть другие социальные вопросы – зарплата, распределение выпускников после окончания медицинских институтов, обучавшихся там за государственный счёт. Также следует отметить – согласно новому закону «скорая помощь» должна выезжать к пациенту при угрозе жизни. Но что такое эта угроза, как может определить её диспетчер, принимающий звонки? Именно эта неопределённость ставит под удар, как руководителей служб «скорой помощи», так и самих пациентов. Формулировки этого пункта взяты из ФЗ № 323 «Об основе здоровья граждан Российской Федерации» [4], поэтому внести изменения в рамках самого приказа юридически невозможно. Остаётся два варианта: либо менять закон, либо разрабатывать методические рекомендации, каким образом расценивать повод к вызову «скорой помощи».

Однако нормативные предписания, как бы хороши они ни были, даже при условии обеспеченности их эффективными санкциями, действуют при условии обязательного государственного контроля и надзора за их должной реализацией всеми адресатами правовых норм без исключения. Зачастую контрольно-надзорные полномочия используются должностными лицами органов исполнительной власти и, в том числе, сотрудниками полиции не по назначению, как инструмент недобросовестной конкуренции, в частных целях. Поэтому четкое функционирование механизмов контроля и надзора во всех сферах жизни общества приобретает все большее значение. Из всех видов государственного контроля выделяется административный надзор, обеспечивающий законность поведения и деятельности граждан и организаций, не находящихся в подчинении органов государственной власти.

Как уже неоднократно отмечалось, деятельность Российского государства по охране здоровья населения является конституционной обязанностью и важнейшей функцией государства. В ст. 41 Конституции Российской Федерации закреплено, что каждый имеет право на охрану здоровья и медицинскую помощь. В России финансируются федеральные программы охраны и укрепления здоровья населения, принимаются меры по развитию государственной, муниципальной и частной систем здравоохранения, поощряется деятельность, способствующая укреплению здоровья человека, развитию физической культуры и спорта, экологическому и санитарно-эпидемиологическому благополучию.

Административный надзор – это особый вид государственной управленческой деятельности, осуществляемой специальными органами исполнительной власти в отношении организаций, должностных лиц и граждан по поводу исполнения ими общеобязательных норм, правил, стандартов, требований с использованием комплекса мер административного принуждения с целью предупреждения, выявления и пресечения правонарушений, восстановления установленного порядка и привлечения виновных к административной ответственности [5].

К федеральным органам исполнительной власти, основной деятельностью которых является административный надзор, относятся федеральные службы, различные инспекции в федеральных министерствах и иных федеральных органах

исполнительной власти, а также территориальные органы надзора (например, территориальный орган Федеральной службы по надзору в сфере здравоохранения по Ставропольскому краю).

Исходя из выше изложенного, следует, что деятельность органов административного надзора направлена на соблюдение специальных норм, действующих во всех или многих отраслях и сферах управления, независимо от ведомственных границ. Их главная цель – это в целом обеспечить безопасность граждан, общества, государства, надлежащее качество продукции, услуг и работ, а в нашем случае в сфере здравоохранения.

На сегодняшний день уже существуют и действуют регламенты, регулирующие взаимодействие федеральных служб при осуществлении административного надзора в случаях пересечения предметов их ведения. Например: Регламент взаимодействия Федеральной службы по надзору в сфере здравоохранения и социального развития и Федеральной миграционной службой и их территориальных органов по осуществлению мероприятий по контролю и надзору за соблюдением установленного порядка привлечения и использования иностранных работников и осуществления ими трудовой деятельности на территории Российской Федерации, утверждённый приказами Росздравнадзора № 1148-Пр/07 и ФМС РФ № 128 от 19 июня 2007 г.

Мы считаем, что для надлежащего осуществления взаимодействия между субъектами административного надзора в сфере здравоохранения необходимо издать межведомственные акты Министерства внутренних дел РФ и Министерства здравоохранения РФ, Федеральной службы по надзору в сфере здравоохранения.

Хотелось бы так же отметить, что в современных документах, посвящённых реформированию здравоохранению, практически не прописаны психологические аспекты сохранения здоровья населения – формирования установки на здоровый образ жизни, определённых психологических настроев, позволяющих сохранить как психическое, так и соматическое здоровье населения.

Поскольку у нас в России система создаётся и в определённой степени авторитарно (через законы, ведомственные нормативные акты, инструкции, порядки, стандарты и т.д.) управляется сверху, далеко не всегда обоснованно и правильно, то роль административного надзора возрастает, и она состоит не только в защите профессиональных интересов и не столько в противодействии не просчитанным и не конструктивным решениям и действиям, сколько в организации более тесного взаимодействия с органами управления, т.е. в сотрудничестве профессионалов с чиновниками в интересах пациентов и медицинских работников.

Библиографический список

1. Указ Президента РФ от 07.05.2012 № 598 «О совершенствовании государственной политики в сфере здравоохранения». Available at: www.consultant.ru
2. Указ Президента РФ от 07.05.2012 № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики». Available at: www.consultant.ru
3. Распоряжение Правительства РФ от 24.12.2012 № 2511-р «Об утверждении государственной программы РФ «Развитие здравоохранения до 2020 г.». Available at: www.consultant.ru
4. Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ (ред. от 22.10.2014) «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации». Available at: www.consultant.ru
5. Торопчин Н.А. Административный контроль и надзор органов внутренних дел в области предпринимательской деятельности. *Закон и право*. 2013; 5.

References

1. *Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2012 № 598 «O sovershenstvovanii gosudarstvennoj politiki v sfere zdravoohraneniya»*. Available at: www.consultant.ru <http://www.consultant.ru>
2. *Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2012 № 597 «O meropriyatiyah po realizacii gosudarstvennoj social'noj politiki»*. Available at: www.consultant.ru <http://www.consultant.ru>
3. *Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24.12.2012 № 2511-r «Ob utverzhenii gosudarstvennoj programmy RF «Razvitie zdravoohraneniya do 2020 g.»* Available at: www.consultant.ru <http://www.consultant.ru>
4. *Federal'nyj zakon ot 21.11.2011 № 323-FZ (red. ot 22.10.2014) «Ob osnovah ohrany zdorov'ya grazhdan v Rossijskoj Federacii»*. Available at: www.consultant.ru <http://www.consultant.ru>
5. Tороpchin N.A. Administrativnyj kontrol' i nadzor organov vnutrennih del v oblasti predprinimatel'skoj deyatel'nosti. *Zakon i pravo*. 2013; 5.

Статья поступила в редакцию 19.03.15

УДК 159.9

Melnikova N.V., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Developmental Psychology and Educational Psychology, Shadrinsk State Pedagogical Institute (Shadrinsk, Russia), E-mail: shustrik@shadrinsk.net

MORAL PURPOSE OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT. The problem of spiritual and moral development of the person acquires special relevance in the modern Russian society. Spirituality is a quality of the soul, the predominance of moral and intellectual interests of the individual over material things. Morality inner spiritual quality that guides people, describing the standards and rules of conduct. It defines moral choice in every situation of his life. Hence, moral beliefs, principles and standards are the basis for the development of spiritual and moral personality, which becomes under the influence of a positive-psychological support of the society. Good deeds are characterized by high morale, largely dependent on the influence of people. In the definition of the psychological guidance the author makes an accent on a system-like organization of the activity, in the process of which sociopsychological and pedagogical conditions for successful psychological development are created.

Key words: morality, spirituality, psychological support theoretical and methodological concepts of moral development.

Н.В. Мельникова, д-р психол. наук, проф. каф. психологии развития и педагогической психологии Шадринского государственного педагогического института, г. Шадринск, E-mail: shustrik@shadrinsk.net

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ НАЗНАЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Проблема духовно-нравственного развития человека приобретает особую актуальность в современном российском обществе. Духовность – свойство души, преобладание духовных, нравственных и интеллектуальных интересов личности над материальными предметами и вещами. Нравственность – внутреннее духовное качество, которым руководствуется человек,

характеризуя нравственные нормы и правила поведения. Она определяет моральный выбор человека в каждой ситуации его жизни. Отсюда, нравственные убеждения, принципы и нормы являются основой развития духовно-нравственной личности, которая становится таковой под воздействием позитивно-психологического сопровождения социума. Хорошие поступки характеризует высокая мораль, во многом зависящая от влияния людей.

Ключевые слова: нравственность, духовность, психологическое сопровождение теоретико-методологические концепции, моральное развитие.

Российская научная школа уверенно идёт по пути гуманизации образования, ставя личность в центр образовательно-воспитательного процесса. В числе основных задач гуманистической школы, большую актуальность обретает психолого-педагогическая помощь гражданскому населению, социальная защищённость детей и взрослых. Человеческая жизнь является проблемой с её жизненными противоречиями, которые образуются соотношением добра и зла, смерти и бессмертия, необходимости и свободы, что необходимо научиться разрешать. Сформированная психолого-педагогическая позиция – это профессиональная рефлексия, в которой взрослые – носители социокультурных ценностей.

Психологическое сопровождение – это системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного психологического развития каждого человека. Гуманистически ориентированной целью сопровождения является защита прав на развитие и образование, на сохранение «позитивного здоровья» личности. Оно направлено на создание социально-психологических условий для эмоционального благополучия, успешного развития в ситуациях социально-педагогических взаимодействий. Психолог участвует в этом процессе как сопровождающий, он создает условия для продуктивного движения личности по тем путям, которые выбрал сам и на которые его ориентировали правовые нормы.

М.Р. Битянова [1] выделяет принципиальные условия психологического сопровождения:

- следование за естественным развитием личности на возрастном, социокультурном этапе;
- создание объекта для самостоятельного творческого освоения системы отношений с миром и с самим собой, что поможет легче освоить личностно значимых жизненных выборов;
- среда, обозначенная родителями должна соблюдаться психологом, так как она помогает ориентироваться и действовать в заданных условиях для успешного развития психики.

Организация противостояния вредным социальным воздействиям неодинакова: одних она не ограждает от того, от чего надо бы защитить, а других – ограждает настолько прочно, что в психику не проходит и значимая для личностного развития информация. Личность как социально-сознательное и самостоятельное существо способно разрешать конфликты, целенаправленно бороться с тревогой и напряжением, так как человек – активный участник социального взаимодействия. Окружающие передают ему общекультурные и социальные ценности, ориентируя на определенные пути развития: их роль носит формирующий характер. Взрослые – носители социокультурных ценностей, выполняющие регулирующие функции (И.В. Дубровина [2]).

Духовность субъекта или «индивидуальный дух» представляет собой ответственное принятие и следование высшим образцам совокупной человеческой культуры: усвоение высших ценностей родового бытия человека как своих собственных. Определяя роль духовности в развитии личности, Б.С. Братусь подчеркивает, что духовность придает смысл жизни человеку. Психологическим регулятором поиска смысла нравственных проблем человека является совесть или «вторичная рефлексия» – фундаментальное качество нравственного самосознания личности.

А.А. Андрушкевич определяет духовность как выражение нравственного начала общественной жизни, свободу мысли, моральные нормы поведения в обществе, примат добра над злом. Духовность человека – это его способность различать и выбирать исходные нравственные ценности и подчинять им своё поведение и способ жизни. Управление волей, возвращение её, направление на выбор ценности, подчинение им своего способа жизни в совокупности образуют комплекс духовных способностей человека. Разнообразие ценности зависит от уровня жизни личности: чем выше уровень жизни людей, тем сложнее их оценка и выбор. От этого зависит длительность процесса осознания человеком потребности в духовно-нравственном росте.

Для Н.В. Марьясовой духовность – система отношений человека к миру и себя в этом мире. Создаётся конкретная программа поведения целостной самоактуализирующейся личности, приоритет высших духовных ценностей над витальными. Главное в духовности нравственный строй и её способность руководствоваться высшими ценностями общественной жизни, идеала истины, красоты и добра. Духовность измеряется оценкой нравственности. Духовность и нравственность – важные, базисные характеристики личности.

Духовность (устремление к цели), а нравственность – совокупность общих принципов поведения людей по отношению друг к другу и к обществу. Вместе они основа личности, где духовность – вектор её движения (самовоспитания, самообразования, саморазвития), она является основой нравственности. В задачи духовно-нравственного развития входят:

- формировать жизнестойкость личности (объективное восприятие жизни), способность к природной и общественной интеграции и к преодолению трудности;

- стремиться и уметь преобразовывать своё духовное начало в материальное.

Личностная позиция психолога, отражающая ценностно-смысловую основу сопровождающей деятельности, реализуется:

- приоритетностью цели ценностей и потребностей развития внутреннего мира личности;

- силой и потенциальными возможностями личности, верой в них;

- ориентацией на создание условий, позволяющих самостоятельно строить систему отношений с миром, окружающими людьми, с самим собой и самостоятельно преодолевать трудности. У сопровождающих должна присутствовать профессиональная рефлексия, а психическое взаимодействие строиться на основе системного обобщенного знания об индивидуальных особенностях каждого человека.

Центром такой деятельности является осмысление концепции культурно-исторической теории Л.С. Выготского [3], человеческого существования как единство человека и мира (Л.С. Рубинштейн [4]), концепции образа мира А.Н. Леонтьева [5]. Л.С. Выготский ввёл понятие – «зона ближайшего развития». Это – теоретический конструкт возможности обучения человека подтягиванием психического развития за обучением. Маленький ребёнок сначала может решить задачи с помощью взрослого, но, приобретая опыт совместной деятельности, он приходит к самостоятельному решению аналогичных задач. Помощь взрослого должна быть строго к месту и времени. Взрослый выступает как побудитель его активности. Согласно Л.С. Выготскому, функция в культурном развитии сначала появляется в социальном, потом в психологическом плане; сначала между людьми – категория интерпсихическая, потом внутри – категория интрапсихическая. У Э. Эриксона [6] индивидуальное развитие определяется динамикой решения центральных задач в каждом возрасте на разных стадиях: решается своя задача развития, специфика которой зависит от ситуации и от возраста.

Важный принцип психологического сопровождения – ценность внутреннего мира каждой личности, приоритетность потребности её развития. Психологически сопроводить человека, значит: направить все его действия на создание благоприятных социальных условий для эмоционального благополучия и развития.

Специфика сопровождения гражданского населения отражает отношение человека к себе (понятия достоинства и чести). В структуру психологического сопровождения входит: предупреждение генезиса проблемы; экстренная помощь в кризисной ситуации; обучение методам разрешения появившихся вопросов.

Оно бывает индивидуально-ориентированным и системно-ориентированным. В том и другом виде, главное в совпадении требований с интересами самого человека. Психологом уточняется программа деятельности, выявляются и устраняются причины нетрадиционного поведения, обоснованные методологическими принципами возможности личности, приоритетности

ценности, потребности внутреннего мира, ориентации на самостоятельное преодоление трудности.

Определяется характер социальной среды и её влияние на психику личности. Обеспечивается защита профилактической функции от неадекватной информации.

Важно знать источник социо-культурного окружения, лидеров и отверженных и уметь с ними работать. Полезно создавать разные молодежные клубы, как модели реальной профессиональной деятельности, влияющей на характер общения. Для людей пожилого и старческого возраста образовывать личностное самоопределение – исходную группу, определяющую нравственное и ценностное оздоровление окружающей социальной микросреды.

Главное – не разрушать внутренний мир любой личности, учить ставить цель и соотносить её с целью окружающих людей и социально-духовными ценностями. Сначала в онтогенезе формируется деятельность, потом сознание, а только в процессе практической деятельности формируется ее внутренний план, который тесно связан с формированием представлений об окружающем. Сознание – результат развития деятельности. Изучать сознание можно через деятельность человека в любом возрасте, что характеризуют собой единство сознания и деятельности.

Каждый индивид вынужден искать ответ на такие вопросы: «Каким ему следует быть?», «Какой моральной ориентации держаться?». Отвечая на них, человек обращается к своему жизненному опыту и нравственному долгу.

Важно обозначить и осознать критерии формирования духовно-нравственной сферы (Н.В. Мельникова) [7]):

Критерий нравственного знания – что личность знает? *Признаки*: знание и понимание базисных этических понятий, нравственных норм, нравственных качеств личности, эталонов и правил нравственного поведения и отношений. Представление об ответственности за свои действия и поступки.

Критерий нравственных отношений – как она относится к себе и другим? *Признаки*: адекватное восприятие действительности, принятие себя и других, искренний интерес к другому человеку, свежее восприятие мира с акцентом на его позитивных сторонах; отношение к взрослым и сверстникам, основанное на доброжелательности, отзывчивости, чуткости, терпимости, вежливости и уважении.

Критерий нравственного поведения – как она себя ведет? *Признаки*: способность выполнять нравственные нормы и требования, совершать нужные, полезные, одобряемые действия; умение противостоять искушению, нарушать эти правила; способность правильно решать моральные дилеммы и осуществлять моральный выбор.

Критерий морального переживания – что она при этом чувствует? *Признаки*: способность доверять своим ощущениям и рассматривать их как основу для выбора поведения; поступая нравственно, испытывать позитивные чувства; при нарушении норм и правил переживать чувства стыда, вины, желание измениться.

Критериями, на основании которых можно судить о степени духовно-нравственного развития личности, являются – когнитивно-интеллектуальный, поведенческий и эмоциональный компоненты.

Когнитивный компонент – представление о себе, как активном субъекте жизнедеятельности; о других, как уникальных и равноправных участниках процесса жизнедеятельности, мнений, эмоций, чувств, творчества, мыслительной деятельности. Нравственный смысл жизни – процесс совершенствования её социальной сущности и духовных оснований. Познавательная задача разрешается этическим мышлением посредством двух основных

операций – анализа (мыслительное расчленение этической ситуации и выявление составляющих её элементов) и синтеза (восстановление этической ситуации, вскрывая существенные связи и отношения выделенных анализом элементов). Синтез по-новому объединяет данные для её разрешения.

Эмоциональный компонент включает способность доверять своим ощущениям и рассматривать их как основу для выбора поведения, принятие себя и других, искренний интерес к другому человеку, свежее восприятие мира с акцентом на его позитивных сторонах. Эмоционально-нравственная сфера индивидуальной психики формируется под воздействием норм и идеалов нравственного общественного сознания в процессе развития культуры человечества. Эмоционально-ценностное отношение к себе составляют эмоциональные переживания, в которых отражается отношение личности к тому, что она делает, узнает и познает. Оно может протекать и в виде эмоциональных реакций и в виде оценочных суждений.

Поведенческий компонент – состоит из действий: по отношению к себе, направленных к самопознанию, саморазвитию, самореализации; по отношению к другим – социально компетентное поведение, основанное на доброжелательности и уважении личности других; по отношению к миру – преумножение, а иногда и восстановление ресурсов за счет своей творческой деятельности в процессе самореализации. Существенная роль в поведенческом компоненте отводится наличию потребности.

Первая группа *потребности* включает в себя: потребность в избегании страданий, неожиданных ситуаций и контактов; потребность в постоянстве, привязанности человека к определенным людям, предметам. Вторая группа: потребность в автономии, проявляющаяся в идее собственной независимости, свободы, стремлении идти по жизни своим путем; потребность в защите своего «Я» от постороннего вмешательства, нежелание раскрываться, стремление сохранить свой внутренний мир; потребность в заботе о других, преобладающая у женщин; потребность во власти.

Третья группа – «подчинённые потребности»: потребность в любви, в творчестве – весьма значимые, играющие значительную роль в жизни человека, но могут быть оттеснены или иметь незначительный удельный вес; потребность в оттапливании – враждебное, презрительное отношение к другим людям. Процесс нравственного развития личности связан с качественными изменениями нравственного сознания и поведения, культуры человека в обществе. Осознание себя как физического существа есть и отношение к себе как к определённому живому организму, обладающему известными физическими качествами. Человек сам объект практической деятельности и её субъект.

А.А. Бодалев [8] отмечал, что в ряду первоочередных проблем формирования нравственной сферы существенное место занимает проблема объективных факторов, которые обеспечивают это развитие. Главной задачей он считает выяснение, когда? как? и какими сторонами? они влияют на развитие личности и, вместе с тем, как эти стороны должны изменяться, чтобы человек формировался не с любыми характеристиками духовно-нравственного развития, а только с теми, которые отвечают высоким общественным идеям.

Рассматривая суть психической деятельности в рамках психологического сопровождения, учёные разрабатывают и внедряют в практику работы психолога алгоритмы исследования разных аспектов практической деятельности, способствующие повышению эффективности профессионального труда. Реализуются системы комплексного психологического сопровождения, которые обоснованы психологическим воздействием содержания духовной нравственности.

Библиографический список

1. Битянова Р.М. Кризис самоопределения. *Школьный психолог*. 2000; 34: 12 – 13.
2. Дубровина И.В. Семья и социализация ребенка. *Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия*. Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. Москва: Академия, 2003: 50 – 54.
3. Выготский Л.С. *Психология как феномен культуры*. Москва – Воронеж, 1996.
4. Рубинштейн С.Л. *Человек и мир*. Москва: Наука, 1997.
5. Леонтьев А.Н. *Основные процессы психической жизни*. Москва: Изд-во МГУ, 1994.
6. Эриксон Э.Г. Восемь возрастов человека. *Психология личности*. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др. Москва: АСТ Астрель, 2009: 388 – 403.
7. Мельникова Н.В. *Нравственная сфера развития личности дошкольника*. Шадринск: Изд-во ОГУП «Шадринский Дом Печати», 2010.
8. Бодалев А.А. *Психология общения. Избранные психологические труды*. Москва: РАО Московский психолого-социальный институт, 2002.

References

1. Bityanova R.M. Krizis samoopredeleniya. *Shkol'nyj psiholog*. 2000; 34: 12 – 13.
2. Dubrovina I.V. Sem'ya i socializaciya rebenka. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya: hrestomatiya*. Sost. I.V. Dubrovina, A.M. Prihozhan, V.V. Zacepin. Moskva: Akademiya, 2003: 50 – 54.
3. Vygotskij L.S. *Psihologiya kak fenomen kul'tury*. Moskva – Voronezh, 1996.
4. Rubinshtejn S.L. *Chelovek i mir*. Moskva: Nauka, 1997.
5. Leont'ev A.N. *Osnovnye processy psihicheskoy zhizni*. Moskva: Izd-vo MGU, 1994.
6. 'Erikson 'E.G. Vosem' vozrastov cheloveka. *Psihologiya lichnosti*. Pod red. Yu.B. Gippenrejter i dr. Moskva: AST Astrel', 2009: 388 – 403.
7. Mel'nikova N.V. *Nravstvennaya sfera razvitiya lichnosti doshkol'nika*. Shadrinsk: Izd-vo OGUP «Shadrinskij Dom Pechati», 2010.
8. Bodalev A.A. *Psihologiya obscheniya. Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva: RAO Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2002.

Статья поступила в редакцию 19.03.15

УДК 130.3

Mironova Ye.N., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs,
E-mail: mironovbor@mail.ru

Zhikrivetskaya Yu.V., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs,
E-mail: zh.yulya@list.ru

THE SPIRITUALITY OF THE CONSUMER SOCIETY. This work attempts to validate the current crisis of Western culture and the crisis of spirituality, society and man, through the establishment of the influence of the mind on the knowledge and the essence of spirituality. The research specifies conditions and factors that contribute to the formation of a society of a new type of consumer society. In the paper the analysis of human spirituality is conducted in terms of consumption and development of technological culture. The authors have reviewed the contents and functions of spirituality at different levels, including the personal and social levels. The researchers have formed the ideas about the role of spiritual values in the process of changing the spiritual consciousness of society and the individual. The research has allowed formulating a set of recommendations to preserve the human integrity and ways to overcome the identified problems.

Key words: spirituality, crisis of spirituality, spiritual values, reason, spiritual culture, consumerism, consumer society.

Е.Н. Миронова, канд. филос. наук, ст. преп. каф. социально-экономических и гуманитарных дисциплин
Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: mironovbor@mail.ru
Ю.В. Жикривецкая, канд. филос. наук, доц. каф. социально-экономических дисциплин Ставропольского филиала
Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: zh.yulya@list.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДУХОВНОСТИ ОБЩЕСТВА ПОТРЕБЛЕНИЯ

В данной статье предпринята попытка обоснования современного кризиса Западной культуры и кризиса духовности общества и человека, через установление влияния разума на познание и саму сущность духовности. Указаны условия и факторы, способствующие формированию общества нового типа – общества потребления. Проведен анализ духовности человека в условиях потребления и развития технологической культуры. Рассмотрены содержание и функции духовности на различных уровнях: личностном и общественном. Сформированы представления о роли духовных ценностей в процессе изменения духовного сознания общества и личности. Даны рекомендации для сохранения человека как целостности и пути преодоления выявленных проблем.

Ключевые слова: духовность, кризис духовности, духовные ценности, разум, духовная культура, потребительство, общество потребления.

Учёные всего мира констатируют кризис Западной культуры, кризис духовности современного человека, как структурной единицы нашей цивилизации. Что вызвало столь сильный и всеобъемлющий процесс? Какие условия необходимо создать для благополучного и качественно нового выхода из создавшейся глобальной проблемы?

На наш взгляд, корни этого явления кроются в самом историко-культурном развитии человеческой цивилизации и личности как основного её элемента. В разные эпохи существовали различные представления о человеке и его роли. Так, в Античности – сформировался человек мусический, в Средневековье мы видим человека-богослова, в эпохе Возрождения представлен человек универсальный, человека-специалиста встречаем в Новом времени, на протяжении всего XX века человек претендовал на звание носителя планетарного мышления. [1] Однако сегодня наблюдается парадоксальное явление: с одной стороны продолжает утверждаться сила «социального разума», с другой – деградация субъективного интеллекта.

При анализе событий последних лет создаётся впечатление, что разум вообще работает против человечества в угоду небольшого количества людей, использующих его себе во благо и создающих угрозу уничтожения для остальных. XXI век характеризуется формированием нового типа общества, в котором основная его часть смыслом своей жизни считает материальное потребление. Причём потребительство не просто удовлетворяет базовые потребности человека, а становится основным регу-

лятором его активности. Такая ситуация на первый взгляд не должна вызывать опасения, поскольку развитие человечества основано на процессе создания оптимальных условий для жизнеобеспечения и безопасности за счёт получения, накопления и транслирования нового знания и опыта, что всегда способствовало эволюции интеллекта. Однако, сегодня у большинства молодых людей наблюдается ослабление, а иногда и утрата желания получать новые знания, развивать свои интеллектуальные способности, что безусловно, ведёт к деградации и не оставляет никакого шанса для развития духовных потенций.

По нашему мнению, одной из причин данного явления стали новые экономические отношения. Развитие рыночной экономики, внедрение научных открытий в производство и как следствие наращивание темпов его развития для получения дополнительной прибыли создало угрозу перепроизводства товаров. С другой стороны, отсутствие свободных рынков сбыта заставило обратить внимание на самого человека как потенциального покупателя. Однако человек приобретает товар для обеспечения своей жизни, здоровья и безопасности гораздо меньше, чем его производится. В создавшихся условиях необходимо было заставить человека купить то, что ему не нужно или то, что у него уже имеется. Началось формирование нового общественного сознания, позволившее создать общество нового типа, социума, где потребление материальных товаров стало основой жизни, её смыслом. В результате, потребительство изменило социальные ориентации и наполности личности. Теперь социальная зна-

чимостью личностью понимается не как совокупность её знаний, умений и навыков, не как польза от её деятельности на благо большинства, не как вклад в социальное развитие, а как обладание новым, более совершенным товаром. В результате, человек не получает удовлетворение от результатов своей деятельности, а оценивает её как эквивалент возможного нового приобретения. Таким образом, современный человек использует свою деятельность для того, чтобы получить возможность как можно больше приобретать материальные товары. Но человек двойственен, как принято считать, по своей природе и при этом сохраняет свою целостность. Биологическая и социальная природа индивида всегда подчиняется духовности и формирует личность, которая проявляется через самосознание, самооценку, направленность и интересы. Духовность есть интегральное качество, определяющее содержание и направленность человеческого бытия и образ человеческий в каждом индивиде [2, с. 5].

Человек всегда стремится к целостному развитию и существованию. Но, если, скажем, условия жизни не обеспечивают целостного развития человека, то он, как целостность, начинает разрушаться, а вместе с ним начинает разрушаться и общество как целое, частью которого и без которого не может быть нормального производства и воспроизводства социального бытия и жизнедеятельности людей [3].

Сегодня в результате формирования нового общественно-го сознания, норм и правил духовность также превращается в товар. Вкладываются средства, и создается духовный продукт в виде новых духовных ценностей. Само по себе это явление не ново. При переходе от одного исторического периода к другому человечество изменяло свои духовные основания и воззрения, тем самым обеспечивая эволюционное направление своего развития. Духовность всегда выступала и регулятором, и формой оценки, и двигающей силой этого процесса. Сегодня наблюдается двойственное отношение к этой категории. С одной стороны, сохраняется её прежняя функция и часть общества продолжает эволюционизировать через духовное совершенствование, используя опыт духовности предыдущих поколений и культур. С другой стороны, содержание духовности изменяется через новое понимание смысла духовных ценностей. В нашем понимании, духовные ценности – это те категории, качества и нормы, которые значимы и для отдельного человека и для общества, к которому он принадлежит. Иными словами, то, что личность для себя выбирает и оценивает как значимое, что может выражать процесс удовлетворения её интереса и потребностей, выступать как побуждение к деятельности и т.д.. В то же время, духовная ценность – это одна из форм моральных отношений, то есть ценностное отношение, выражает различную актуальную значимость для личности, формирует её направленность. Вместе с тем, духовные ценности представляют собой идеалы общественной деятельности, особый тип мировоззренческой ориентации людей. Кроме того, духовные ценности это еще и психологические качества человека, являющиеся предметом ценностного отношения к себе и к миру. Следовательно, духовная ценность проявляется и как свойство, и как функция объекта по отношению к субъекту. Следовательно, если подводить некоторый общий итог о существовании духовных ценностей, то в их понимании можно выделить одно качество – они несут в себе признак общезначимости и для общества, и для всех его членов, хотя масштабы применения этого понятия могут рассматриваться по-разному. Однако, остается важным следующее: какие бы сферы жизни, виды деятельности не рассматривались – духовные ценности имеют всеобщее значение, поскольку они имеют своеобразную «обязательность» для всех [4].

Однако сегодня именно духовные ценности и претерпевают качественное изменение, поскольку меняется их содержание, а

это влечет за собой пересмотр мировоззренческих позиций и на субъектном и на общественном уровнях.

Противоречие между новым общественным сознанием потребления и внутренней потребностью к духовному развитию породило множественные проблемы во внутреннем мире личности. А тот факт, что жизнь человека детерминирована как биологическими, так и духовными потребностями, предполагает дополнительную нагрузку на его сущность. Сегодня человек оказался зависим от своей социальной животности, и тем самым поставил под угрозу свою ценность как целостного человеческого существа.

Вместе с тем, духовная продукция, создаваемая в обществе, всегда носит весьма разнообразный характер. Но проблема духовности и нравственности не является такой простой и до конца решенной, как это может показаться на первый взгляд. Поскольку человеку даны от природы естественные и неотчуждаемые права – свобода, собственность, безопасность и сопротивление угнетению («Декларация прав человека и гражданина», 1789 г.), то человеком в реальной жизни движут не отвлеченные высшие принципы, а собственные интересы. Поэтому разумный эгоизм, польза, выгода, расчет являются нормальным проявлением человеческой природы. Каждый стремится к достижению своих целей, а результат взаимодействия разумных эгоистов – содействие общему благу [3, с. 509].

Трагизм духовного заключен в его хрупкости и незащитности. Вещное, в своём предметно-эмпирическом бытии, всегда более стабильно и надежно. Вещи переживают людей. Человек уязвимее машины. Живое проще убить, чем разрушить бездушное. По мнению Б.П. Вышеславцева: «...спуск всегда легче возвышения – это закон косности человеческой природы, линия наименьшего сопротивления» [4, с. 228]. Творчество и сама духовность требуют усилия воли. Низость не обязывает ни к чему. «С каким восторгом человек узнаёт, что он произошел от обезьяны, что он только животное, только материя, что святая любовь есть только сексуальность и т.д.» [4, с. 230]. По всей видимости, любое «только» обеспечивает нравственное облегчение, тогда как всякое «не только» беспокоит и побуждает к усилию. С каким азартным увлечением и творчеством люди рассматривают «подноготную», выискивая всюду «корысть и похоть». Для падшего нет ни «верха», ни «низа», он никогда не признает «верх», потому что тогда ему придется признать и свою «низость» [4].

Исходя из сказанного, можно предположить, что взаимоотношения человека со своим внутренним миром и с окружающей действительностью всегда будет порождать противоречие, разрешение которого и будет формировать направление культурных процессов. Развивая потребительство, общество направляет свое «культуротворчество» на создание и развитие продукции способной удовлетворить лишь животное в человеке, оставляя его духовную составляющую в стороне, поэтому современный человек не ощущает себя творцом культуры. Он реализует себя в тех сферах, которые развивают его «оболочку» и под «культуротворчеством» подразумевает нечто глобальное, чего он не видит и не ощущает в своей реальной жизни [5; 6].

Таким образом, для сохранения целостности человека уже сегодня необходимо вырабатывать на уровне общественного сознания потребность духовного развития. С этой целью следует использовать уже проверенные средства воздействия: популяризацию народных культурных традиций, формировать в общественном мнении отношения к духовности как главного показателя социальной значимости личности. В решении данной проблемы необходимо опираться, прежде всего, на системы образования и культуры.

Библиографический список

1. Миронова Е.Н. Духовный мир человека. *Философские и теоретико-методологические проблемы современного социально-гуманитарного знания, естествознания и технических наук*. Сборник научных статей. Ставрополь: СевКавГТУ, 2007.
2. Миронова Е.Н. Духовные ценности как основа единства российского народа. *Вестник Дагестанского государственного университета*. 2014; 5.
3. Миронова Е.Н. Духовные ценности как показатель мировых культурных процессов. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; №1(50).
4. Вышеславцев Б.П. *Сочинения*. Москва, 1995.
5. Жикривецкая Ю.В. Профессионально-нравственное сознание как основа профессиональной культуры сотрудников органов внутренних дел. *Мир науки, культуры, образования*. 2014.; 2 (45).
6. Миронова Е.Н., Власов А.В. Становление духовности молодежи как фактор современной социальной политики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 3 (46).

References

1. Mironova E.N. Duhovnyj mir cheloveka. *Filosofskie i teoretiko-metodologicheskie problemy sovremennogo social'no-gumanitarnogo znaniya, estestvoznaniya i tehniceskikh nauk*. Sbornik nauchnyh statej. Stavropol': SevKavGTU, 2007.
2. Mironova E.N. Duhovnye cennosti kak osnova edinstva rossijskogo naroda. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; 5.
3. Mironova E.N. Duhovnye cennosti kak pokazatel' mirovyh kul'turnyh processov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; №1(50).
4. Vysheslavcev B.P. *Sochineniya*. Moskva, 1995.
5. Zhikriveckaya Yu.V. Professional'no-nravstvennoe soznanie kak osnova professional'noj kul'tury sotrudnikov organov vnutrennih del. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014.; 2 (45).
6. Mironova E.N., Vlasov A.V. Stanovlenie duhovnosti molodezhi kak faktor sovremennoj social'noj politiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 3 (46).

Статья поступила в редакцию 03.04.15

УДК 159.922.7

Prilepskih O.S., senior lecturer, Psychology Department, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: 2323311@rambler.ru

Frantseva E.N., senior lecturer, Psychology Department, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: Fran_Len@mail.ru

ANTHROPOLOGICAL SUPPORT OF EARLY CHILD DEVELOPMENT IN A FAMILY AND PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS. The article reviews current approaches to the organization of support and early intervention for children in a family and pre-school education. The article presents an analysis of the anthropological support of early child development in families and preschool educational institutions of Stavropol Krai, conducted by the authors of the paper. The authors describe the system of methodological and technological provision of psychological and pedagogical support of early childhood development. The authors stress the importance of systematic anthropological support of families and young children in the process of interaction "family – preschool educational institution". The article is sanctified activity laboratory Anthropological support for early child development in the family and in the educational space Stavropol state pedagogical Institute.

Key words: anthropological support, anthropological approach, preschool educational institution, family, early child development.

O.S. Prilepskih, доц. каф. психологии ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь E-mail: 2323311@rambler.ru

E.N. Frantseva, доц. каф. психологии ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: Fran_Len@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАННЕГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ И ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

В статье рассматриваются современные подходы к организации сопровождения и оказания ранней помощи детям в условиях семьи и дошкольного образования. Проведен анализ состояния антропологического сопровождения раннего развития ребенка в семье и в пространстве дошкольных образовательных учреждений Ставропольского края, определяется система методического и технологического обеспечения психолого-педагогической поддержки раннего развития ребенка. Подчеркивается значимость системного антропологического сопровождения семьи и ребенка раннего возраста в процессе организации взаимодействия «семья – ДОУ». В статье описывается деятельность ВНИКа лаборатории «Антропологическое сопровождение раннего развития ребенка в семье и в образовательном пространстве» Ставропольского государственного педагогического института.

Ключевые слова: антропологическое сопровождение, антропологический подход, дошкольное образовательное учреждение, семья, раннее развитие ребёнка.

Развитие современного общества, радикальные перемены в системе образования, выдвигают новые требования к организации сопровождения и оказания ранней помощи детям в условиях семьи и дошкольного образования. В настоящее время отсутствует целостная, целенаправленная система работы образовательных учреждений, которая учитывала бы весь комплекс психологических, медицинских, социальных и педагогических проблем ребёнка и семьи.

Обширный теоретический и практический опыт психологов и педагогов в области поддержки и сопровождения личности ребёнка и семьи в период «родительства», в первые годы воспитания ребёнка, указывает на то, что в современных условиях еще не сложился единый методологический подход к определению сущности сопровождения раннего развития детей в семье и образовательных учреждениях. Многие исследователи разрабатывают и внедряют системы и модели сопровождения в образовательных учреждениях, основанные на различных подходах (Е.И. Казакова, Л.М. Шипицына, М.Р. Битянова, Г.А. Берулава и др.)

Исходя из вышесказанного, по нашему мнению, в системе дошкольного образования возможно осуществление не только индивидуального сопровождения развития личности ребёнка, но

и системное сопровождение семьи и ребёнка раннего возраста в процессе организации взаимодействия «семья – ДОУ». Однако особенности и характеристики сопровождения определяются, на наш взгляд, спецификой региональной культуры (В.Н. Ахренов, М.Л. Баранова, А.М. Новиков, С. Чайкин и др.) и психологической компетентностью работников образования (А.С. Белкин, Р.В. Овчарова, О.Ю. Гришина, Ю.Л. Федорова, Т.В. Щербак и др.).

Разрешить эту проблему нам представляется возможным в русле антропологического подхода, разрабатываемого в психологии и педагогике В.И. Слободчиковым, Е.И. Исаевым, Г.А. Цукерманом, М.Р. Битяновой, Л.М. Клариной и др. Поскольку в его рамках понятия образования и психологической сущности человека рассматриваются в неразрывной связи. Антропологический подход к анализу развития ребёнка раннего возраста позволяет проникнуть в бытие растущего человека, учитывать природу и закономерности внутреннего развития ребёнка, способствовать активизации его самовыражения [1]. В раннем детстве необходим контроль за психическим развитием для обеспечения психолого-педагогического сопровождения ребёнка, соответствующего его психофизическим особенностям; раннего выявления отклонений от норм развития; планирования индивидуальных

мер коррекции и профилактики, направленных на создание условий полноценного развития всех сторон психики ребёнка [2].

В настоящее время наблюдается острый дефицит соответствующих специалистов (психологов и педагогов) по работе с данной категорией детей. С целью решения актуальных задач раннего развития ребёнка, представляется важным процесс развития психологической компетентности данных специалистов и обучения их эффективным антропо- и психотехникам антропологического сопровождения детей раннего возраста [3, с. 357 – 383].

В области антропологического сопровождения раннего развития детей в семье и образовательном пространстве специалистами ВНИКа лаборатории «Антропологическое сопровождение раннего развития ребёнка в семье и в образовательном пространстве» разрабатывается система методического и технологического обеспечения психолого-педагогической поддержки раннего развития ребёнка в семье и дошкольных учреждениях, программы психолого-педагогической поддержки раннего развития ребёнка и осуществляется проектная и экспертная деятельность в условиях экспериментальных площадок.

Создание ВНИКа было обусловлено: увеличением числа новорожденных с тяжелой патологией и важностью раннего выявления детей с проблемами в развитии и раннего обнаружения детей группы риска; необходимостью распространения педагогических, психологических, социальных знаний в области оказания помощи детям от 0 до 3 лет и поддержке семей.

С учётом выявленных проблем и противоречий сотрудниками ВНИКа «Антропологическое сопровождение раннего развития ребёнка в семье и в образовательном пространстве» Ставропольского государственного педагогического института были определены следующие основные пути решения заявленной проблемы: систематизация и структурирование теоретико-методологического, научно-практического материала синтезированного по данной проблеме в современной науке; выявление и системный анализ проблем, препятствующих полноценному развитию ребёнка, до 3-х лет в семье и в пространстве дошкольного образовательного учреждения; проведение мониторинга состояния антропологического сопровождения раннего развития ребёнка в семье и в пространстве дошкольных образовательных учреждений Ставропольского края; разработка и апробация механизмов, обеспечивающих интеграцию специалистов (медицинских работников, педагогов, психологов) в вопросах реализации сопровождения раннего развития детей в условиях региона; создание и внедрение учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки специалистов (педагогов, психологов), призванных обеспечивать психолого-педагогическое сопровождение раннего развития ребёнка в дошкольных образовательных учреждениях.

Проведённый мониторинг состояния антропологического сопровождения раннего развития ребёнка в семье и в пространстве дошкольных образовательных учреждений Ставропольского края определил следующие особенности. В крае существует большое количество психолого-педагогических, медико-психолого-педагогических, развивающих центров, которые предлагают большой спектр услуг для детей раннего возраста, однако эти формы работы в основном имеют коммерческую основу и направлены на удовлетворение существующих запросов у родителей, что значительно сужает количество охватываемых семей. Отсутствует комплексное сотрудничество психологических центров и поликлиник города и районов края. Предлагаемые центрами раннего развития услуги можно разделить на услуги по развитию творческой деятельности, интеллектуального и общего развития детей. В большинстве центров не достаточно полно представлена работа по изучению детско-родительских отношений и их учет в процессе работы с ребёнком. В психолого-педагогических центрах преобладают идеи активной педагогической

стимуляции раннего развития и медико-ориентированные формы помощи. Психологическая помощь, ориентированная на психологические потребности и эмоциональное развитие ребёнка раннего возраста (консультирование родителей, работа с диадой мать-младенец, отец-младенец, психологические группы) представляется лишь в отдельных учреждениях.

Прежде всего, важнейшим фактором содействия организации антропологического сопровождения детей раннего возраста является создание единого воспитательно-образовательного пространства «семья – образовательное учреждение». Организация такого взаимодействия обуславливает выбор определенных целей, содержания, методов, форм психолого-педагогической деятельности. Взаимодействие «семья – образовательное учреждение», должно строиться на открытости целевых установок, совместном поиске решения проблем, диалог должен осуществляться на всех уровнях – ценностных, целевых, содержательных, процессуальных. Образовательное учреждение должно воспринимать не только ребёнка, но и семью в целом в качестве реального полисубъекта образовательного процесса. Целями деятельности образовательного учреждения по формированию культуры взаимодействия с семьей могут стать: содействие повышению уровня родительской компетентности в вопросах воспитания детей, формирование единого взгляда на сущность процесса взаимодействия с целью создания эффективных условий для личностного развития ребёнка [1].

Содержательный компонент антропологического подхода аккумулировал знания о ценностях и смыслах феномена «родительство» и его роли в развитии ребёнка, теоретико-методологические исследования психолого-педагогического сопровождения семьи детей раннего возраста, что повлекло за собой разработку методологии, технологий и программ для построения эффективного сотрудничества дошкольного образовательного учреждения с семьей.

По мнению Г.М. Коджаспировой, антропологический подход предполагает рассмотрение взаимодействия педагога с семьей как процесса их совместной деятельности по развитию и воспитанию детей, который основан на согласованности в действиях и сотрудничестве [4]. Необходимым условием антропологического подхода в сопровождении раннего развития в семье и в дошкольных образовательных учреждениях является осуществление своеобразного перехода от сотрудничества по обмену информацией и пропаганды педагогических знаний к сотрудничеству как межличностному общению и взаимодействию педагога с родителями, диалогической направленности. Поэтому среди приоритетных направлений деятельности дошкольных образовательных учреждений в рамках антропологического подхода можно выделить следующие: вовлечение родителей в педагогический процесс, сотрудничество с социальными институтами, создание партнерской среды педагогов, психологов, родителей, открытость ДОО влияниям микросоциума. Реализация данных направлений в процессе взаимодействия ДОО и семье позволит предотвратить проблемы, возникающие в семьях и устранить психолого-педагогические дисфункции, связанные с внутрисемейными отношениями и воспитанием детей в семье [5, с. 115].

Таким образом, осознание необходимости внесения существенных изменений в практику сопровождения раннего развития ребёнка в семье и дошкольных учреждениях, позволит достигнуть максимальной эффективности в развитии и воспитании детей. Необходимо взаимодействие семьи и дошкольного образовательного учреждения, сотрудничество психологических центров и поликлиник города и районов, организация методических центров, направленных на объединение специалистов (медицинских работников, педагогов, психологов) по вопросам реализации антропологического сопровождения раннего развития детей в условиях региона.

Библиографический список

1. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. *Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе*. Москва: Школьная Пресса, 2000.
2. Дубровина И.В. *Практическая психология образования*. Москва: Сфера, 2000.
3. *Педагогическая антропология: учебное пособие*, Под ред. Л.Л. Редько, Е.Н. Шиянова. Ставрополь: Сервис-школа, 2005.
4. Коджаспирова Г.М. *Педагогическая антропология*. Москва: Гардарики, 2005.
5. Прилепских О.С., Погребная О.С., Торикова Е.Ф., Францева Е.Н. *Антропологическое сопровождение перинатального развития ребёнка: учебно-методическое пособие*. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2013.

References

1. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub'ektivnoj real'nosti v ontogeneze*. Moskva: Shkol'naya Pressa, 2000.
2. Dubrovina I.V. *Prakticheskaya psihologiya obrazovaniya*. Moskva: Sfera, 2000.
3. *Pedagogicheskaya antropologiya: uchebnoe posobie*, Pod red. L.L. Red'ko, E.N. Shiyanova. Stavropol': Servis-shkola, 2005.
4. Kodzhaspirova G.M. *Pedagogicheskaya antropologiya*. Moskva: Gardariki, 2005.
5. Prilepskih O.S., Pogrebnaya O.S., Torikova E.F., Franceva E.N. *Antropologicheskoe soprovozhdenie perinatal'nogo razvitiya rebenka: uchebno-metodicheskoe posobie*. Stavropol': Izd-vo SGPI, 2013.

Статья поступила в редакцию 02.03.15

УДК 159.9

Samylova O.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Developmental and Educational Psychology, Shadrinsk State Pedagogical Institute (Shadrinsk, Russia), E-mail: psy-sha@mail.ru*

SPIRITUAL AND MORAL MEANING OF LIFE YOUTH. The interest in the problem of the meaning of life is a leading motivational orientation in the growth of the psychology of adolescence. This problem of the life meaning worries both boys and girls, who widely discuss it with their friends and adults, whom they consider worthy of their attention and trust. The psychological basis is social need for young people to occupy an internal position of an adult, to realize himself as a member of society, to define himself in the world: to understand themselves and their capabilities along with an understanding of its place and moral purpose in life. There is interest in the meaning of life and its discussion actively characterizes the essence of the process of self-determination of life or distorts. The researcher shows that in the process of solving this problem among the youth, a special focus is done on the future, which is the basis of the orientation of the individual among the youth.

Key words: meaning of life, adolescence, self-determination, spirituality, ethics, and morality.

O.A. Самылова, канд. психол. наук, доц. каф. психологии развития и педагогической психологии Шадринского государственного педагогического института, г. Шадринск, E-mail: psy-sha@mail.ru;

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЙ СМЫСЛ ЖИЗНИ ЮНОШЕСКОГО ПЕРИОДА

Интерес к проблеме смысла жизни – ведущая мотивационная направленность в новообразовании психологии юношества. Она волнует юношей и девушек, широко ими обсуждаются со сверстниками и взрослыми, которых они считают заслуживающими их внимания и доверия. Психологическую базу составляет социальная потребность молодых людей занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире – понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и духовно-нравственного назначения в жизни. Наличие интереса к смыслу жизни и его обсуждение активно характеризует сущность процесса самоопределения жизнедеятельности или его искажает. Устремленность в будущее – основа направленности личности юношества.

Ключевые слова: смысл жизни, юность, самоопределение, духовность, нравственность, мораль.

Старший школьник находится на пороге вступления в самостоятельную жизнь. Перед ним встают фундаментальные задачи социального и личностного назначения. Юношу и девушку волнуют серьезные вопросы: найти свое место в жизни, выбрать дело в соответствие со своими способностями, осознать смысл жизни и как стать настоящим человеком. Молодые люди стремятся занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, определить и понять себя в мире. Они ищут ответы на эти и другие вопросы. К 17 годам возникает особое личностное новообразование – «самоопределение».

Общепринятым стало рассматривать личностное самоопределение как основное психологическое новообразование юношеского возраста, поскольку именно в нем заключается то существенное, что появляется в жизни старшеклассника, в требованиях к каждому. Это во многом характеризует социальную ситуацию развития, в которой происходит формирование личности в этот период.

Развитие морального сознания идет через восприятие и осознание содержания воздействий, поступающих от окружающих людей посредством переработки связи с нравственным опытом индивида, его взглядами и ценностными ориентациями. Сознание формирует субъективное отношение к нему: формируются мотивы поведения, принятие решения и нравственный выбор собственных поступков.

В период юности человеку необходимо создать план жизни – решить вопросы: кем быть (профессиональное самоопределение) и каким быть (личностное самоопределение). Нужно оценить свои возможности – уровень учебной подготовки, здоровье, материальные условия, свои способности и склонности. То, насколько престижной окажется выбранная профессия или вуз, в который старшеклассник собирается поступать, зависит от его уровня притязаний.

Самоопределение – новая позиция, включающая осознание себя, как члена общества, свое место в нем. И.В. Дубровина

утверждает, что основным психологическим новообразованием юношеского возраста следует считать психологическую готовность к самоопределению, которая предполагает: сформированность на высоком уровне самосознания; развитость потребности – нравственные установки, ценностные ориентации и временные перспективы; становление предпосылок индивидуальности каждым старшеклассником [1].

Серьезное, глубокое влияние на восприятие мира юношами и девушками оказывает социальное пространство (микросоциум и макросоциум), в котором они живут. Только в живом общении познается жизнь и деятельность взрослых. Семья – тот микросоциум, где молодые люди чувствуют себя более спокойно и уверенно. С родителями обсуждаются жизненные перспективы, главным образом, профессиональные.

В отечественной психологии при рассмотрении проблемы духовно-нравственного развития личности особый интерес представляют взгляды отечественных психологов. Так, Л.С. Выготский обосновал результат нравственного развития влиянием социума, как идеальной формы [2]. Социальная среда – условие и источник, а само нравственное развитие происходит в процессе последовательного усвоения этих образцов, представленных в нравственных нормах, принципах, идеалах, традициях. Л.И. Божович утверждает связь социального и психического развития, нравственных норм поведения. Это – результат интериоризации внешне заданных форм мышления и поведения, их превращение во внутренние психические процессы, как закономерность одних качественно своеобразных форм нравственности в другие, более совершенные.

Стержнем концепции о духовной нравственности в юношеском возрасте становятся теоретико-методологические принципы: системность, который показывает, что система – целое, составленное из частей, или порядок, планомерно расположенные взаимосвязи частей из целого. Этот принцип утвердил Аристотель.

Разработкой принципа системности занимался Б.Ф. Ломов. Согласно этому принципу, нравственная сфера личности представляет его системным интегративным образованием, выступающим в единстве её когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов. Духовность в человеке, характеризует человековедение (Б.Ф. Ломов [3]).

Субъективный мир человека безграничен в пространстве и включает в себя все измерения времени: прошлое, настоящее, будущее и даже – вечное. Он характеризует принцип субъектности, показывает личность юности, как субъекта нравственного развития. Человек имеет двойную жизнь. Внутренняя – мир мыслей, переживаний, отношений, желаний, стремлений. Это внутренний диалог с самим собой, свое «Я»; принцип самосознания. Внешняя – деятельные поступки и проступки самого человека.

В исследовании А.В.Петровского раскрывается принцип субъектности – подход индивида как субъекта индивидуальной представленности жизнедеятельности других людей [4]. Граница между субъективностью и предметностью происходит внутри самого человека.

В психологическом плане особая роль отводится духовности и нравственности. Духовность характеризуется понятиями разума и мышления, миром человеческих идей и созерцаний, эмоционально-волевыми свойствами и состояниями, как доброты, любовь, раскаяние, смирение. Для юношеского возраста могут стать жизненно-важными такие этические понятия, как: сострадание – равнодушие, добро – зло, милосердие – жестокость, вежливость – грубость, уважительность – снисходительность, порядочность – амбициозность (обостренное самолюбие), отзывчивость – черствость, любовь – ненависть, бережливость – расточительство, авторитаризм (приказание) – аксиология (учение о культурных, духовных ценностях), альтруизм (благо другим) – аморализм (пренебрежение моральным нормам).

Духовность придаёт смысл жизни. Она субъекта, её «индивидуальный дух» представляет ответственное принятие и следование высшим образцам совокупной человеческой культуры. Это родовое определение способа жизни в качестве субъективного бытия. В ней ответы на волнующие проблемы: о смысле жизни, о критериях добра и зла, истины и заблуждения, красивого и безобразного. Она открывает юноше и девушке доступ к любви, совести, чувству долга, науке. Духовность представляет ответственное принятие и следование высшим образцам человеческой культуры.

Основа нравственного убеждения закладывается в детстве и отрочестве, когда добро и зло, честь и бесчестье, справедливость и несправедливость доступны пониманию при наличии наглядности, смысла того, что видят, делают, наблюдают.

На заре развития общества в трудовой деятельности людей появилась мораль. Она – регулятор взаимоотношений, в которых моральные нормы способствуют жизнедеятельности общества, которые распространяет мораль, формируют личность в соответствии с идеалом. Мораль поддерживается силой общественного мнения и соблюдается в силу убеждения. Она оформляется в разных заповедях, принципах, определяющих, как нужно поступать.

В.В. Знаков отмечает [5], что нравственность отождествляется с моралью. Нужно видеть в морали форму общественного сознания (система норм, требований к правилам поведения в межличностных отношениях) и нравственность (психологическая структура личности), отвергающей или принимающей эти требования, осознающей их необходимость и испытывающей внутреннюю потребность в исполнении моральных норм, следования им. Нравственные представления и поведение людей могут расходиться. С этической точки зрения, некоторые поступки (обман, безответственность, беспринципность) являются моральными.

Субъект может нарушать моральные нормы, не понимая, в чем состоит его моральный долг перед людьми, при этом часто подыскивая убедительные, по его мнению, психологические оправдания своего поступка. Такой моральный поступок, как утверждает В.В. Знаков, неправомерно считать нравственным; о последнем может идти речь только в том случае, если человек осознает вину и раскаивается за им содеянное.

Как отмечает О.Г. Дробницкий, нравственность обуславливает внутреннюю моральную позицию, которой руководствуется человек. Каждая личность должна пройти через процесс нравственного совершенствования. Главное состоит в необходимости согласования личных и общественных интересов, чтобы при этом было обеспечено и личное и общее благо.

Анализ научных источников зарубежной и отечественной психологии [6], обуславливает виды концепций нравственного развития юношеской личности. Это:

- концепция моральной ответственности Ж. Пиаже (обозначение стадий когнитивного характера – моральной ответственности), которая раскрывает только сущность «ответственности» как уровень морального развития. Это позволяет давать оценку надуманным персонажам, но не отражает реального поведения самого испытуемого;

- концепция морального развития Л. Колберга – теория поэтапного стадийного морального развития индивида. Их позитив в изучении ситуаций морального выбора – реальных жизненных ситуаций, в которых идет интерпретация определения ведущего мотива поведения: страха, стыда, эгоизма, альтруизма, прагматизма.

В основе теории Л. Колберга лежит идея Ж. Пиаже о существовании тесной взаимосвязи между стадиями умственного развития и этапами нравственного становления ребенка. Развитие нравственных суждений детей поддается воздействию со стороны взрослых, а движение по ступеням естественное в течение нескольких лет, возможно ускорение; при благоприятных условиях нравственное развитие необратимо, а значит, моральная деградация невозможна; эффективность нравственного роста обеспечена ситуацией морального выбора, сменой социальных ролей, использованием приобретенных морально-этических знаний и нравственных убеждений. Нормативный когнитивный подход К. Гиллигана к периодизации морального развития – эмпирическая ориентация на нужды и потребности, чувства и переживания другого человека. Основа – принцип заботы о других, с сочувствием и сопереживанием [6].

Стержень концепции морального развития А.В. Зосимовского в способах контроля поведения: от реактивности – к самоограничению, от осознанности – к произвольности. В основе концепции Г.А. Урунтаевой показано соотношение уровня ответственности и внутренней свободы поступка, повышение моральной ответственности и увеличение степени свободы субъекта поведения.

Концепция духовно-нравственного развития личности Л.М. Аболина [7], В.П. Зинченко и др. Духовность, нравственность – интегративное системное качество, развитие всех составляющих деятельности, психических процессов. Раскрыт деятельностный подход к анализу уровня развития духовно-нравственной сферы личности; намечены пути развития; представлен психологический механизм интериоризации-экстериоризации развития духовно-нравственной сферы.

Методологическое обоснование концепции нравственного развития дошкольника Н.В. Мельниковой [8] представлено культурно-историческим подходом, интериоризации личностью внешней социальной деятельности. Свершается интериоризация структуры. Она трансформируется и «сворачивается», чтобы потом вновь трансформироваться и «развернуться» в ходе экстериоризации.

Главное в этом процессе – функция знака-слова, как средство овладения своих психических процессов и направления их деятельности на разрешение задачи. Слово – внешняя форма действия и образа; внутренняя форма виртуальна, а внешняя – реальная. Это обратимость внешних и внутренних форм, которые в процессе онтогенетического развития составляют пространство духовности (нравственности) человеческой личности. В результате деятельностное и созидательное проникновение в слово осмысляет духовную культуру. Идет вживание психологическими орудиями (знак, слово) в социокультурное духовное пространство человека.

Получается свертывание социокультурного пространства в пространство личности, «вращивание» (интериоризация) и упаковка с изменением его размерности в малом духовно-нравственном мире человека. Значит, духовно-этические понятия сами становятся психологическим орудием нравственной духовности личности.

Этические учения нравственность и мораль часто отождествляют. Нравственность – понятие, синоним морали, но их нужно различать. Совесть или «вторичная рефлексия» – фундаментальное качество нравственного самосознания личности. Мораль форма общественного сознания, а нравственность характеристика психологической структуры личности, осознающей их внутреннюю потребность в исполнении моральных норм и следовании им. Это психологический регулятор поиска нравственных проблем человека – совесть или «вторичная рефлексия».

сия» – фундаментальное качество нравственного самосознания личности (В.В. Знаков).

Согласно высказыванию американского физиолога У. Кеннона, это решение задачи – удержать взаимоотношения в целостности. Это методологический подход к анализу психических явлений: система не сводится к сумме своих элементов, а свойства элемента определяют его место в структуре. В женевской школе генетической психологии систему связывали с анализом аффективных процессов – комплексов, реализуемых в операциональной концепции интеллекта Ж. Пиаже.

Духовно-нравственное развитие может подавлять или тормозить, если общественное возвышается над индивидуальным. Итог – деградация общества. При преобладании индивидуального над общественным возникает неконтролируемое разнообразие. Оно индивидуально иной раз порождает разрушение и невозможность к самозащите.

Духовно-нравственное проявление в обществе должно информационно контролироваться, открывать истину через познание окружающего мира. Собственным духовно-нравственным развитием не занимается власть, она заявляет о выполнении

нравственных законов и выступает со специальными обращениями к людям.

Духовно-нравственная сфера личности – это совесть (внутренняя оценка нравственного чувства, мысли, поведения и способа жизни человека). Она раскрывает смысловую сферу личности человека: если поступок, расходится с нравственными принципами и с представлением о должном, то человек испытывает муки совести. Совесть – это проявление духовности или самооценки – изменение направленности личности, поведения и способа жизни; воля – осознание потребности, мысли, поступки, поведение и способ жизни.

Сразу не создаются качества абсолютно духовно-нравственного общества. Это постоянный длительный процесс, который может исчезнуть совсем, как только им перестают заниматься. Духовно-нравственные качества отражают отношение человека к объекту его стабильных потребностей, которые создаются около конкретных лиц и определенной деятельности. Деформация ценностных ориентации, снижение значимости духовно-нравственных качеств, потеря духовных ориентиров, вызывают социальный кризис российского общества.

Библиографический список

1. Дубровина И.В. *Формирование личности старшеклассника*. Москва: Педагогика, 1989.
2. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. Москва: Эксмо, 2003.
3. Ломов Б.Ф. *Системность в психологии*. Москва: Изд-во Московского психолого-социального института, 2011.
4. Петровский А.В. *Психология в России: XX век*. Москва: Изд-во Ун-та РАО, 2000.
5. Знаков В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры. *Вопросы психологии*. 1998; 3: 104 – 114.
6. Ждан А.Н. *История психологии от античности до наших дней*. Москва: Академический проект, 2004.
7. Аболин Л.М. Источники духовно-нравственного развития личности. *Психология в Казанском университете*: сборник научных трудов. Ответственный редактор Л.М. Попов. Казань: КГУ, 2004: 159 – 172.
8. Мельникова Н.В. *Нравственная сфера развития личности дошкольника*: учебное пособие. Шадринск: Изд-во ОГУП «Шадринский Дом Печати», 2010.

References

1. Dubrovina I.V. *Formirovanie lichnosti starsheklassnika*. Moskva: Pedagogika, 1989.
2. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka*. Moskva: `Eksmo, 2003.
3. Lomov B.F. *Sistemnost' v psihologii*. Moskva: Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta, 2011.
4. Petrovskij A.V. *Psihologiya v Rossii: XX vek*. Moskva: Izd-vo Un-ta RAO, 2000.
5. Znakov V.V. Duhovnost' cheloveka v zerkale psihologicheskogo znaniya i religioznoj very. *Voprosy psihologii*. 1998; 3: 104 – 114.
6. Zhdan A.N. *Istoriya psihologii ot antichnosti do nashih dnei*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2004.
7. Abolin L.M. Istochniki duhovno-nravstvennogo razvitiya lichnosti. *Psihologiya v Kazanskom universitete*: sbornik nauchnyh trudov. Otvettvennyj redaktor L.M. Popov. Kazan': KGU, 2004: 159 – 172.
8. Mel'nikova N.V. *Nravstvennaya sfera razvitiya lichnosti doshkol'nika*: uchebnoe posobie. Shadrinsk: Izd-vo OGUP «Shadrinskij Dom Pechati», 2010.

Статья поступила в редакцию 20.03.15

ДК 159.9

Semenchenko I.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: Semenchenko@yandex.ru

PERCEPTION AND UNDERSTANDING OF NONVERBAL INFORMATION FROM FAIRY TALES BY YOUNG SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES. The paper indicates the importance of perception and understanding of nonverbal information for socializing young pupils with intellectual disabilities. The influence of adequate perception and understanding of non-verbal information on the children communication is confirmed. The author emphasizes the importance of adapting children with intellectual disabilities to interpersonal communication. The researcher uses the simple and understandable experimental material – fairy tales plots. The article presents the features of perception and understanding of nonverbal information extracted from the story tale by young schoolchildren with different levels of intellectual development (180 children were involved in the experiment). Considerable attention is paid to the adequacy of the perception and understanding of non-verbal information contained in fairy tales: the way of interpreting graphically represented plot in fairy tales, fairytale character's emotional state and the use of lexemes in the description of the plot. The results of the study revealed a better recognizability of nonverbal information in negative fairy tales plot. The article presents emotional states that are most successfully defined by young children: fear and anger. The study revealed that girls understand nonverbal information contained in the tale plot more adequately than boys. Mechanisms of perception and understanding of non-verbal information as a sign system are the same in children with normal, delayed and impaired intellectual development. In conclusion the author reveals the factors that determine the adequacy of the perception and understanding of nonverbal information: the cognitive capabilities of young schoolchildren and sex differences. This problem is poorly understood and requires further research.

Keywords: non-verbal information, communication, intellectual disabilities, young pupils, fairy tale plot, perception and understanding.

И.В. Семенченко, канд. пед. наук, доц. каф. коррекционной педагогики и психологии Алтайской государственной академии имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: Semenchenko@yandex.ru

ВОСПРИЯТИЕ И ПОНИМАНИЕ НЕВЕРБАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ СКАЗОЧНОГО СЮЖЕТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

В работе обозначена важность восприятия и понимания невербальной информации для социализации младших школьников с нарушением интеллектуального развития. Подтверждается влияние невербальной информации на общение детей. Автор подчеркивает значимость подготовки детей с нарушением интеллектуального развития к межличностному общению.

В качестве понятного и доступного экспериментального материала использованы сюжеты сказок. В статье представлены особенности восприятия и понимания невербальной информации, содержащейся в сюжете сказки, младшими школьниками с различным уровнем интеллектуального развития (в эксперименте участвуют 180 школьников). Значительное внимание уделяется адекватности восприятия и понимания невербальной информации, представленной в сказочном сюжете: способ интерпретации графически представленного сказочного сюжета, эмоциональное состояние сказочного персонажа и употребление лексем при описании сюжета сказки.

Результаты исследования позволили выявить лучшую распознаваемость невербальной информации при отрицательном сказочном сюжете. Представлены эмоциональные состояния, которые наиболее успешно определяются младшими школьниками, это страх и гнев. В процессе исследования выяснилось, что девочки адекватнее понимают невербальную информацию, содержащуюся в сюжете сказки, чем мальчики. Механизмы восприятия и понимания невербальной информации как знаковой системы едины у детей с нормальным, задержанным и нарушенным интеллектуальным развитием.

В заключении раскрываются факторы, определяющие адекватность восприятия и понимания невербальной информации: познавательные возможности младших школьников и половые различия. Данная проблема мало изучена и требует дальнейших исследований.

Ключевые слова: невербальная информация, общение, нарушение интеллектуального развития, младшие школьники, сюжет сказки, особенности восприятия и понимания.

Социальное устройство детей с любыми отклонениями в развитии – серьёзная проблема для современного общества. Их интеграция в среду нормально развивающихся сверстников – ведущее направление работы в области развития специальной педагогики и психологии. Повысить степень социальной адаптации детей, достичь максимально возможного для каждого ребёнка уровня развития, образования, интеграции в общество можно при своевременном коррекционном воздействии (О.К. Агавелян, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Е.А. Стребелева, С.Г. Шевченко, Л.М. Шипицына и др.).

Социальная среда, общество предъявляют ребёнку с проблемами в развитии требования, касающиеся умения адекватно воспринимать и понимать людей, их деятельность. Кроме того, ему необходимо уметь по внешней экспрессии понимать поведение другого человека, оценивать людей, ориентироваться в конфликтных ситуациях, анализировать и обобщать свой социальный опыт, принимать правильные решения в различных ситуациях [1].

Приоритетными направлениями в области коррекционной работы с детьми, имеющими нарушение интеллектуального развития, являются подготовка их к межличностному взаимодействию и развитие потенциальных возможностей познания другого человека и социальной ситуации в целом (Т.Н. Власова, Т.М. Дульнев, В.В. Коркунов, Е.А. Медведева, В.Г. Петрова и др.).

Общая динамика развития аномального ребёнка подчинена тем же закономерностям, что и при нормальном развитии. Но особенности детей, связанные с нарушением интеллектуальной сферы, ограничивают получение информации из окружающего мира, приводят к нарушению средств общения, изменяют способы коммуникации, обедняют социальный опыт и создают трудности социальной адаптации (О.В. Алмазова, А.В. Закрепина, И.Г. Корнилова и др.) [2].

Адекватное восприятие и понимание невербальной информации значимо влияет на общение детей. Общение выступает как фактор формирования личности, обеспечивает реализацию взаимоотношений, предполагает познание участниками друг друга, а тем самым и самих себя (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, И.В. Дубровина, М. Argyle, Y. Dollard, Eibl-Eibesfeldt).

В нашем исследовании невербальная информация изучается по двум направлениям. Первое – это её восприятие и понимание, второе – употребление. В процессе исследования учитывались такие составляющие невербальной коммуникации, как кодирование и декодирование информации, сохранение ее в памяти; концентрация внимания на выразительных движениях; использование информации в ситуации взаимодействия (В.А. Лабунская, М.А. Поваляева, Р. Ekman, S. Frey, W. Friesen, C. Izard, P. Shiffrin, C. Landis).

Вербальная или невербальная информация оказывает положительное или отрицательное воздействие на восприятие.

Степень информативности и влияние на формирование образа зависят от полярности выбора установок и предварительной словесной информации об объекте наблюдения (А.А. Бодалев, С.Д. Курячий, Ш.А. Надирашвили, П.Н. Шихирев, В. Knutson).

Восприятие эмоционального состояния человека, его невербального поведения доступно младшим школьникам с нарушением интеллектуального развития (М.Г. Агавелян, М.А. Егорова, Е.А. Медведева, Е.В. Никифорова). Вместе с тем существует и недостаточность осознания ими как собственного эмоционального состояния, так и эмоциональных состояний воспринимаемых людей (Э.А. Евлахова, Ж.И. Намазбаева, Н.М. Стадненко).

Успешной интеграции и социализации младшего школьника с нарушением интеллектуального развития в окружающем мире будет способствовать адекватное восприятие, понимание и употребление невербальной информации. Обучать восприятию и пониманию невербальной информации надо на понятном, доступном и близком к уровню развития детей материале (М.Г. Агавелян, Н.А. Першина, Н.Б. Шевченко).

Образование на основе анализа жизненного опыта (витагенное знание) – это путь усвоения детьми максимального количества необходимой информации. Возможности витагенного образования раскрыты А.С. Белкиным. Витагенная информация становится актуальной, если может быть «прожита» человеком. В символической форме она присутствует в сказочных сюжетах, иллюстрациях к ним, в образах конкретных сказочных персонажей и т.д.

Сюжет сказки – это богатый источник для развития младшего школьника с нарушением интеллектуального развития. Это тот материал, с помощью которого можно объяснить младшему школьнику с нарушением интеллектуального развития процессы взаимодействия, нормы, правила поведения в обществе формировать правильную оценку самих себя и окружающих в различных ситуациях, выявлять на примере сказочных персонажей положительные качества человека, развивать эмоционально-волевую сферу детей с нарушением интеллектуального развития, вести активную подготовку к участию в производительном труде и оказывать реальную поддержку в социальной адаптации в условиях современного общества (М.П. Аралова, Л.И. Даргевичене, Е.Е. Дмитриева, М.А. Егорова).

Игрушки, произведения народного творчества, детская художественная литература, пословицы, загадки, поговорки, стихи, рассказы, содержащие элементы волшебства, превращения, чудес, можно представить как сказочный материал, вершиной которого является сказка.

Сказка – это знаковая система, с помощью которой ребенок может интерпретировать окружающую действительность и учиться адекватно взаимодействовать с ней, это средство организации поведения, имеющее сугубо педагогическую функцию (И.В. Вачков, П.И. Яничев). Ценность материала сказок состоит в создании ус-

ловий для максимальной реализации потенциала человека, чтобы выполнить своё предназначение он должен содержать актуальные для детей проблемы (А.В. Гнездилов, Е.Л. Доценко, О.В. Защиринская, Д. Соколов) [3].

Педагогически направленное изучение сказок помогает разобраться в поступках персонажей, их эмоциональной окрашенности, увидеть и понять скрытую информацию, которая подразумевается автором, учить поведению в обществе. Использование в педагогическом процессе сказочных сюжетов способствует развитию интонационно-выразительной речи, характерных движений, мимики, пантомимики, невербального поведения в целом.

Знакомя младших школьников с невербальной информацией, содержащейся в сюжете сказки, необходимо переработать и трансформировать его в приемлемые и понятные учащимся формы. Важно, чтобы опыт жизни, полученный с помощью сказки, стал жизненным опытом (А.С. Белкин, И.С. Зимина).

При эмоциональной неуравновешенности, неадекватной оценке себя в ситуации общения, тревожности, проблемах в общении положительные результаты в коррекционной работе даёт использование сказочных сюжетов (Т.Н. Зинкевич-Евстигнеева, Е.А. Медведева и др.).

Восприятие детьми невербальной информации, эмоционального состояния, сопереживание, понимание выразительности, образности, красоты чувств, передаваемых в сказочных сюжетах, зависят от возможностей и умений психолога, педагога, его желания видеть за объяснением и расшифровкой жестов, мимики, походки сказочных персонажей перспективу успешной адаптации младших школьников с нарушением интеллектуального развития, их умения понимать людей, взаимодействовать с ними [4].

В экспериментальном исследовании приняли участие младшие школьники с нарушением интеллектуального развития, с задержкой психического развития и нормально развивающиеся. Всего участвовало 180 детей младшего школьного возраста. Для того чтобы оценить значимость сказочного сюжета в жизни ребенка были составлены методики изучения особенностей восприятия и понимания невербальной информации. Они позволили определить:

1) адекватность восприятия и понимания эмоциональных состояний сказочных персонажей по их вербальным предьявлениям;

2) способ интерпретации невербальной информации графически представленного сказочного сюжета;

3) дифференциацию уподобления лексем при восприятии и понимании невербальной информации, содержащейся в сюжете сказки.

Младшим школьникам предлагалось прослушать сказочный сюжет с эмоциональными репликами персонажей, рассмотреть и описать графически представленного сказочного персонажа и выразить вербально сюжет сказки.

По всем методикам сказочные сюжеты представлены двумя полярными установками (отрицательный сказочный персонаж и положительный). Это способствовало выявлению особенностей восприятия и понимания невербальной информации у младших школьников с нарушением интеллектуального развития, с задержкой психического развития и нормальным уровнем развития.

Результаты исследования показали возможность восприятия и понимания невербальной информации и зависимость её опознания от познавательных возможностей младших школьников. Наблюдается устойчивая динамика повышения адекватности распознавания невербальной информации у всех младших школьников, участвующих в эксперименте, при отрицательной вербальной установке. Объяснением данной тенденции может служить факт лучшей распознаваемости детьми отрицательных эмоциональных состояний.

Успешность адекватного восприятия и понимания эмоционального состояния по его вербальному описанию при работе со сказочным сюжетом зависит от сформированности характерных эталонов эмоциональных состояний, социально-индивидуального опыта испытуемых, эффекта стереотипизации (отрицательный герой привлекает больше внимания, «обостряет» ситуацию, заставляя обращать внимание, как на отдельные детали образа, так и на весь образ в целом).

В процессе исследования выявлены эмоциональные состояния, которые наиболее успешно определяются по вербальному предьявлению – это страх, гнев. Менее определяемы в данном

эксперименте такие эмоциональные состояния, как презрение и удивление.

Данные обстоятельства объясняются с точки зрения развития социального и индивидуального опыта общения, неравномерностью созревания одних эмоций по сравнению с другими, особенностями структурной выразительности самого эмоционального состояния и развития когнитивной сферы младшего школьника.

В ходе исследования девочки всех групп испытуемых показали большую адекватность восприятия и понимания эмоциональных состояний по их вербальным предьявлениям, чем мальчики. Данные особенности включаются в группу индивидуальных особенностей девочек и объясняются различиями в воспитании, психофизиологическом развитии, более ранним формированием бытовых понятий, высоким уровнем развития коммуникативных качеств и способности к эмпатии.

Различные значения актуализируются при восприятии и понимании невербальной информации. Предъявив младшим школьникам графическое изображение сказочного сюжета, просили их объяснить понимание представленной ситуации.

Адекватность интерпретации младшими школьниками невербальной информации по графическому изображению определялась по следующим параметрам: 1) *описание сюжета через простое называние изображенных персонажей*; 2) *анализ через ситуацию или стимул, ее порождающий* (побочные детали и действия здесь несут основную смысловую нагрузку); 3) *анализ через вербальное поведение* (характерны высказывания от первого лица); 4) *образное сравнение, обобщение ситуации с опорой на сказочный сюжет*.

Сравнительный анализ показывает, что младшие школьники с нарушением интеллектуального развития интерпретируют сказочный сюжет способом описания сюжета через простое называние изображенных персонажей. Это говорит об их неспособности оценить даже внешние характеристики объекта. Младшие школьники с нарушением интеллектуального развития практически не используют образную интерпретацию, что свидетельствует о сниженном уровне аналитико-синтетической деятельности процессов социальной перцепции. Чаще других они отказываются от ответов вследствие непонимания ситуации.

У младших школьников с задержкой психического развития и нормально развивающихся превалирует анализ через ситуацию или стимул, ее порождающий, и образное сравнение с опорой на сюжет сказки. Младшие школьники, участвующие в эксперименте, плохо интерпретируют изображения через вербальное поведение.

Интеллектуальные особенности младших школьников определенным образом сказываются на структуре и содержании процессов восприятия и понимания невербальной информации.

По графическому предьявлению сказочного сюжета предлагалось соотнести изображение с конкретным образом, со сказкой, оценить положительность или отрицательность персонажа.

Конкретный сказочный персонаж без затруднений определялся всеми младшими школьниками, участвующими в эксперименте. С другой стороны, младшие школьники с нарушением интеллектуального развития, с задержкой психического развития и нормально развивающиеся показали непонимание сложности противоречивого образа, особенно там, где персонаж в разных сказочных сюжетах несет полярную смысловую нагрузку.

Сопоставить персонажа со сказочным сюжетом оказалось сложнее. Определенные трудности появились при определении полярности сказочного персонажа. Если по вербальным предьявлениям адекватное опознание было при отрицательной установке, то по графическим предьявлениям успешнее определялся положительный сказочный персонаж. Ориентиром являлось лицо, в частности рот. Младшие школьники с нарушением интеллектуального развития сказочного персонажа без улыбки определяли как «отрицательного героя». Для младших школьников с задержкой психического развития и нормально развивающихся данный показатель не являлся единственным, дети принимали во внимание дополнительную невербальную информацию.

Графическое предьявление сказочного сюжета оказалось более доступным для понимания младшими школьниками, участвующими в эксперименте, в отличие от вербального предьявления.

Младшие школьники с нарушением интеллектуального развития, с задержкой психического развития и нормально развивающиеся выделяют невербальную информацию при работе с графическими изображениями, т. е. невербальные знаки ими не

игнорируются и играют структурную роль в создании целостного образа персонажа. Данный компонент в процессе воспитания может подвергаться определенному формированию.

В содержании сюжета сказки чередуются отрицательные и положительные эмоции, причем первичны отрицательные.

Для дифференциации лексем при восприятии и понимании невербальной информации по полярным установкам были использованы два вида сказочных сюжетов: эмоционально отрицательный и эмоционально положительный.

Полярность материала сказки помогает выявить влияние установки на формирование образа сказочного персонажа. В процессе работы со сказочным сюжетом фиксировалось вербальное описание, которое давали младшие школьники, участвующие в эксперименте.

Различные значения актуализируются при восприятии и последующей семантизации невербальной информации. При использовании метода свободной семантической оценки невербальной информации каждая лексема, употребленная ребенком при воспроизведении сюжета сказки, принимается за единицу анализа. Все употребленные значения классифицированы по категориям: 1) *действия* (физические, перцептивные, интеллектуально-волевые, эмоционально-волевые, коммуникативные); 2) *взаимопонимание и взаимоотношения между людьми*; 3) *состояния* (эмоциональные, интеллектуально-волевые, побуждение к общению, к действию), характеризующие внутренние переживания; 4) *характерологические значения* – отношение к сказочному персонажу, действиям; 5) *социальный статус и роль*, определяющие статус-ролевые отношения.

Контент-анализ позволяет выявить специфические отличия в восприятии и понимании невербальной информации, полученной вербальным путём. Преобладающее значение присущее категории «действия». Это связано с развитием сказочного сюжета, который предполагает динамику действия.

Показателен объем коммуникативных значений у нормально развивающихся младших школьников. Им присуще целостное восприятие и понимание межличностных отношений в сказочном сюжете.

Внутренний мир и переживания сказочных персонажей младшим школьникам с нарушением интеллектуального развития малодоступны, они ограничиваются перечислением внешних действий и взаимодействий персонажей. Поэтому у них слабо представлена категория значений внутренних состояний и переживаний, качеств личности и социальных позиций взаимодействующих. Коммуникативные значения использованы редко, следовательно, коммуникация как составная часть общения младшим школьникам с нарушением интеллектуального развития и с задержкой психического развития менее доступна, чем нормально развивающимся младшим школьникам.

Всем младшим школьникам, участвующим в эксперименте, присущ социальный опыт и умение его интерпретировать, но адекватность понимания социальных ролей более доступен младшим школьникам с задержкой психического развития и нормально развивающимся.

Понимание состояний, характеризующих внутренние переживания персонажа, а также взаимодействий и взаимоотноше-

ний даёт эмоционально отрицательный сказочный сюжет. При работе с ним повышается адекватность восприятия и понимания невербальной информации.

Младшие школьники с нарушением интеллектуального развития при описании сказочного сюжета употребляют агрессивную лексику. У испытуемых с задержкой психического развития и нормально развивающихся данная тенденция менее выражена. Причина не только в органическом дефекте, который затрудняет у младших школьников с нарушением интеллектуального развития прием и переработку информации, но и в социальном.

Изучение особенностей восприятия и понимания невербальной информации младшими школьниками с нарушением интеллектуального развития с помощью сюжетов сказок позволяет определить как характеристику личности в целом, так и её отдельные проблемные элементы. Сказка исключает директивность и императив. Предлагается множество моделей поведения в различных ситуациях, которые можно «прожить», «проиграть». Чем больше моделей, тем подвижнее социальный интеллект, тем успешнее процесс социализации. Использование в специальном образовании материала сказок полностью отвечает всё возрастающей потребности человека в мягком подходе к его проблемам.

Проведённое исследование позволяет выявить особенности восприятия и понимания невербальной информации младшими школьниками с нормальным, задержанным и нарушенным интеллектуальным развитием. Нарушение интеллектуального развития снижает способность детей к восприятию, пониманию и вербализации передаваемой невербальной информации, играющей важную роль в общении.

Вербальная установка влияет на понимание невербальной информации. У младших школьников, участвующих в эксперименте, при эмоционально отрицательной вербальной установке невербальная информация распознается успешнее, чем при эмоционально положительной. Использование материала сказок развивает социально-перцептивные способности младших школьников с нарушением интеллектуального развития, что является одним из важных компонентов их адаптации и интеграции в обществе.

Механизмы восприятия и понимания невербальной информации как знаковой системы едины у детей с нормальным, задержанным и нарушенным интеллектуальным развитием. Факторами, определяющими адекватность восприятия и понимания невербальной информации, являются: познавательные возможности младших школьников и половые различия.

Восприятие, понимание и употребление невербальной информации младшими школьниками становится обязательным для адекватного взаимодействия и успешной социализации. Однако, как показало, экспериментальное исследование младших школьников с нарушением интеллектуального развития нуждаются в специальном обучении данным навыкам. Поэтому психологическая помощь в развитии навыков общения рассматривается многими учёными как необходимое условие социокультурной адаптации младшего школьника с нарушением интеллектуального развития.

Библиографический список

1. Агавелян О.К. *Общение детей с нарушением умственного развития*. Автореферат диссертации ... доктора психологических наук. Ереван, 1989.
2. Алмазова О.В. *Педагогическая технология коррекции нарушенного внимания младших школьников с ЗПР церебрально-органического генеза*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Екатеринбург, 1997.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. *Практикум по сказкотерапии*. Санкт-Петербург, 2000.
4. Семенченко И.В. *Психолого-педагогическое изучение и коррекция восприятия и понимания невербальной информации младшими школьниками с нарушением интеллектуального развития (на материале сказок)*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Екатеринбург, 2005.

References

1. Agavelyan O.K. *Obschenie detej s narusheniem umstvennogo razvitiya*. Avtoferat dissertacii ... doktora psihologicheskikh nauk. Erevan, 1989.
2. Almazova O.V. *Pedagogicheskaya tehnologiya korrkcii narushennogo vnimaniya mladshih shkol'nikov s ZPR cerebral'no-organicheskogo geneza*. Avtoferat dissertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Ekaterinburg, 1997.
3. Zinkevich-Evstigneeva T.D. *Praktikum po skazkoterapii*. Sankt-Peterburg, 2000.
4. Semenchenko I.V. *Psihologo-pedagogicheskoe izuchenie i korrkcija vospriyatiya i ponimaniya neverbal'noj informacii mladshimi shkol'nika-mi s narusheniem intellektual'nogo razvitiya (na materiale skazok)*. Avtoferat dissertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2005.

Статья поступила в редакцию 26.03.15

УДК 37.015.32; 159.922

Suvorova O.V., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Classical and Practical Psychology, Nizhny Novgorod State Pedagogical University n.a. K. Minin (Nizhny Novgorod, Russia), e-mail: olgavenn@yandex.ru

Nikulina L.A., practical psychologist, student, Nizhny Novgorod State Pedagogical University n.a. K. Minin (Nizhny Novgorod, Russia), e-mail: olgavenn@yandex.ru

THE EFFECTS OF MATERNAL RELATIONSHIP TO THE MANIFESTATION OF AGGRESSIVENESS IN ADOLESCENCE. The article is devoted to the analysis of some aspects of the influence of maternal relationship to the expression of aggression in adolescence. The authors consider the aggressiveness of adolescents as a manifestation of the age of crisis and peculiarities of the style of the parent in relation to your own child, and depending on the social status of the family. For this comparative empirical study of the behavioral manifestations of aggressiveness in adolescents of lower secondary and secondary school grade: relative representation forms of aggressive behavior and behavior in the conflict. Studied maternal attitude to teenagers studying in secondary and high-school class, then we conduct a correlation study between adolescents and parents. Aggressiveness among teenagers is a symptom of the age crisis and often is realized in a form of a protect against misunderstanding.

Key words: aggressive behavior of adolescents, parent relations, maternal attitude to teenagers, relation between aggressiveness of a teenager with attitude of mother

О.В. Суворова, д-р психол. наук, проф. Нижегородского Государственного педагогического университета им. К. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: olgavenn@yandex.ru

Л.А. Никулина, практический психолог, студентка Нижегородского Государственного педагогического университета им. К. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: olgavenn@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ НА ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена анализу социально-психологических особенностей влияния материнского отношения на проявления агрессивности в подростковом возрасте. Авторы рассматривают агрессивность подростков как проявление возрастного кризиса и особенностей стиля материнского отношения к собственному ребенку, а также в зависимости от социального статуса семьи. Приводится сравнительное эмпирическое изучение поведенческих проявлений агрессивности у подростков из гимназического и общеобразовательного класса средней школы: относительной представленности форм агрессивного поведения и особенностей поведения в конфликте. Изучаются показатели материнского отношения к подросткам, обучающимся в общеобразовательном и гимназическом классе, проводится корреляционное исследование между данными агрессивности подростков и стилем материнского отношения.

Ключевые слова: агрессивное поведение подростков, стиль родительского отношения, показатели материнского отношения к подросткам, связь агрессивности подростка с отношением матери.

Социально-политические и социально-экономические кризисные процессы, происходящие в современном обществе, негативно влияют на психологические состояния и поведение людей, порождая тревожность, напряжённость, озлобленность, провоцируют жестокость и насилие. Качественные изменения макросреды сопровождаются деформацией микросреды, прежде всего, семейной среды, в которой происходит первичная социализация ребёнка и подростка, в которой закладывается фундамент личностного развития человека. Как следствие макросреды, социокультурной ситуации в обществе, сегодня наблюдается серьёзный дефицит позитивного воздействия на детей и подростков в семье.

Цель настоящей статьи – представить результаты исследования особенностей влияния материнского отношения на агрессивные проявления в подростковом возрасте.

В общем процессе онтогенеза подростковый возраст играет особую роль в становлении личности. В подростковом возрасте происходит формирование основ самосознания личности как социального субъекта, происходит становление характера, осваиваются и закрепляются мотивация отношения к другому человеку как к ценности и способы эффективного социального взаимодействия (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, М. Кле, И.С. Кон, А.В. Мудрик, Д.И. Фельдштейн и др.).

Агрессивность в поведении подростков как симптом возрастного кризиса проявляется часто как форма протеста против непонимания, нарушения суверенности психологического пространства, при недооценке самостоятельности и игнорировании мнения подростка взрослыми, из-за неудовлетворенности своим положением в группе сверстников, что может закрепляться в личностных характеристиках [1; 2].

Агрессивность подростка возникает, прежде всего, вследствие неправильного воспитания в семье, при котором не принимаются во внимание психологические особенности и задачи развития личности в подростковом возрасте. Прежде всего, как ответ подростка на блокирование возможностей субъектного развития личности подростка. О.В. Суворова рассматривает характер от-

ношений в семейной среде, прежде всего уровень предоставляемой свободы и контроля, любви, близости, или враждебности, стиль семейного воспитания как фактор готовности подростка к значимым жизненным выборам в отношениях со сверстниками [3]. Характер и способы отношений в семье определяют взаимодействие подростка со сверстниками, а не наоборот.

Агрессивность в поведении подростков может проявляться и как симптом личностного кризиса, как ответ на семейное неблагополучие. В моделях становления агрессивного поведения детей и подростков всегда присутствует связь между проявлениями агрессии детьми и стилем воспитания и отношения к ним родителей, взаимоотношениям в семье [4]. Опираясь на данную модель, О.В. Суворова и Е.Н. Васильева анализируют зависимость эмоционального и социального развития ребёнка от материнского принятия [5].

В системно-средовом подходе к развитию ребёнка и подростка О.В. Суворова показывает нарастание с возрастом ребёнка относительной роли (в системе отношений со значимыми взрослыми) родительского фактора в развитии по такому показателю отношения как родительское принятие [6].

Особое место в моделях становления агрессивного поведения имеет материнское отвержение [4]. О.В. Суворова и Е.Н. Васильева анализируют влияние всего континуума материнского принятия (от отвержения и условного принятия до безусловного принятия) на агрессивные проявления детей [5]. Можно предположить, что характер материнского отношения, и, прежде всего, материнского принятия будет влиять на особенности агрессивных проявлений подростков.

В данном исследовании изучались особенности влияния материнского отношения на проявления агрессивности подростков, обучающихся в общеобразовательном и гимназическом классе. Выбор данных категорий подростков (и родителей) связан с гипотезой о неоднозначном проявлении агрессии у подростков в зависимости от социального статуса семьи и успешности в учебной деятельности, а также о неоднозначности влияния материнского отношения на агрессивные проявления подростков.

Нами использовались следующие методики.

1. Опросник «Подростки о родителях» (модификация Л.И. Вассерман, И.А. Горьковая, Е.Е. Ромицина).
2. Тест «Диагностика состояния агрессии» (А. Басс, А. Дарки).
3. Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев).

Выборка исследования составила: 48 человек, в том числе 21 мальчиков и 27 девочек 13-14 лет, обучающиеся в средней школе и в лицее.

доверия по отношению к окружающим людям и миру в целом. В общеобразовательном классе этот показатель намного ниже (52,5%). Различия по данному показателю являются статистически значимыми на уровне достоверности $p < 0,05$ по «Хи»-квадрат критерию, что говорит о значимости средового фактора (типа образовательного класса). Данные результаты показывают парадоксальную косвенную корреляцию между уровнем агрессии (негативизма) и уровнем успешности подростков в учебной деятельности и более высоким социальным статусом семьи.

По результатам диагностики поведенческих проявлений

Таблица 1

Показатели материнского отношения к подросткам, обучающимся в общеобразовательном и гимназическом классе

№	Показатели материнского отношения	Среднее значение	
		гимназический класс	общеобразовательный класс
1.	Позитивный интерес (POZ)	4,38	3,92
2.	Директивность (DIR)	2,96	3
3.	Враждебность (HOS)	1,63	1,79
4.	Автономность (AUT)	3	3,04
5.	Непоследовательность (NED)	2,08	2,92

Как видно из приведенных результатов (таблица 1), все подростки, прежде всего, отмечают позитивный интерес в воспитательной тактике своих матерей. Обращает на себя внимание выраженная автономность во взаимоотношениях подростков и родителей: показатели автономности занимают второе место по численным значениям. На третьем месте находится директивность, затем – непоследовательность и на последнем – враждебность. Профиль факторов материнского отношения, воспри-

агрессии, средние значения показателей оказались следующими (таблица 2).

В ходе анализа полученных результатов в таблице 2 были сделаны следующие выводы. Индекс враждебности, который включает в себя шкалы «обида» и «подозрительность» у подростков из общеобразовательного класса выше нормы, и выше чем у подростков из гимназического класса. Индекс агрессивности, который включает в себя шкалы – «физическая агрессия»,

Таблица 2

Средние значения поведенческих проявлений агрессии подростков, обучающихся в общеобразовательном и гимназическом классе

№	Типы реакций	Среднее значение		Норма
		гимназический класс	общеобразовательный класс	
1.	Враждебность	9,21	9,96	6,5 +/- 3
2.	Агрессивность	20,4	19,4	21 +/- 4

нимаемого подростками, сходный у подростков, обучающихся в общеобразовательном и гимназическом классе. Тем не менее, наблюдается тенденция к более высоким уровням материнской непоследовательности и менее высокому уровню позитивного интереса к собственному ребенку у испытуемых общеобразовательного класса. Позитивный интерес матери в сочетании с их автономностью (отстраненностью) говорит о том, что взаимоотношения матери и подростков в семьях в целом варьируют от излишней заботы до безразличия.

Различия по показателю позитивного интереса со стороны матери в процентном отношении являются статистически значимыми на уровне достоверности $p < 0,05$ по «Хи»-квадрат критерию, что говорит о более высокой значимости материнского фактора отношения к гимназистам, нежели к подросткам из общеобразовательной школы (81,5 % / 71,7 %).

Анализ результатов исследования выраженности различных видов агрессивности у подростков гимназического и общеобразовательного классов позволил выявить следующее.

Подростки в целом чаще всего проявляют вербальную агрессию (крик, ссора, повышение голоса, ранимость в отношении критических замечаний).

У подростков гимназического класса более высокие показатели по «открытой» агрессии: физической (65,4%) и вербальной (60,9%) агрессии, в тоже время косвенная агрессия выражена меньше, чем у подростков общеобразовательного класса (52,3%). Подростки общеобразовательного класса имеют несколько менее выраженный уровень физической агрессии (63,3%) и вербальной агрессии (58%). В тоже время более выражена косвенная агрессия (57,41%). Например, зависть, подслушивания, злобные сплетни, которые проявляются в сторону более успешных подростков, в частности, подростков из гимназического класса.

Очень высоки показатели негативизма (65%) в гимназическом классе, что говорит о преобладании у детей чувства не-

«раздражение» и «вербальная агрессия» выше у подростков гимназического класса.

Результаты исследования проявления конфликтного поведения у подростков гимназического и общеобразовательного классов показали следующее. Данная методика позволила нам выделить проявление личностных качеств испытуемых в ситуации конфликта. Самые высокие показатели у подростков обоих классов по шкале «бескомпромиссность», что говорит об излишней устойчивости взглядов, принципов, отношений и оценок, что свойственно возрасту.

Такие показатели как вспыльчивость, обидчивость, неуступчивость, мстительность, нетерпимость, подозрительность у подростков гимназического класса выше, чем у подростков общеобразовательного класса. У испытуемых в общеобразовательной школе напористость (54,6%) проявляется больше, чем у подростков лицея (50%). Это показывает нам, что дети из общеобразовательной школы чаще прикладывают волевые усилия для завершения начатого дела и упорядочения активности.

Подростки из гимназического класса на уровне тенденции более склонны к негативной агрессивности (46,3% / 42,7%), конфликтности (57,4% / 54%), чем подростки общеобразовательной школы.

Согласно теоретическим источникам, поведение материнской фигуры играет ведущую роль в определении уровня агрессии, которые впоследствии формируется у подростка. Следовательно, можно ожидать связи уровня агрессии подростков с некоторыми характеристиками стиля семейного воспитания, особенно касающимися эмоциональной стороны детско-родительских отношений.

Корреляционный анализ между показателями агрессивности и материнским отношением (между результатами, полученными по опроснику «Подростки о родителях» и методике «Басса-Дарки») позволил выявить статистически значимые связи на уровне достоверности $p < 0,05$.

У подростков гимназического класса коэффициент корреляции между уровнем раздражения, обидой подростка и непоследовательностью матери по отношению к подростку равен 0,55. Чем больше непоследовательность со стороны матери, тем больше раздражение ($r = 0,55$) и обидчивость ($r = 0,44$) подростка.

У подростков общеобразовательной школы была выявлена статистически значимая связь между обидой, раздражением подростка и директивностью матери. Чем выше директивность матери, тем выше показатели раздражения и обиды у подростка ($r = 0,69 / r = 0,69$). Чем выше враждебность матери по отношению к подростку, тем выше раздражение, обида и физическая агрессия у подростка ($r = 0,61 / r = 0,55 / r = 0,54$). Чем выше директивность, враждебность у матери, тем выше обидчивость подростка ($r = 0,63 / r = 0,68$). Чем меньше позитивный интерес к собственному ребёнку у матери, тем выше обидчивость подростка ($r = 0,7$). Коэффициенты корреляции по Спирмену статистически значимы на уровне достоверности $p < 0,05$.

Таким образом, подводя итоги исследования, отметим, что наиболее распространена общая агрессивность у подростков-гимназистов, их показатель составляет 68,1%, у подростков общеобразовательного класса уровень агрессии менее выражен и составляет 64,7%.

Высоки показатели негативизма в гимназическом классе (65%), в общеобразовательном классе этот показатель существенно ниже (52,5%).

Методика «Диагностики личностной агрессивности и конфликтности» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) также показала, что уровень агрессивности у гимназистов несколько выше (46,3%), чем у подростков общеобразовательного класса (42,7%). Та же тенденция прослеживается и по показателям конфликтности у детей гимназического класса: они выше, чем у подростков из общеобразовательного класса (57,4% / 54%). Напористость у под-

ростков из общеобразовательного класса более выражена, чем у подростков-гимназистов (54,6% / 50%).

Опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» позволил увидеть, что у матерей подростков-гимназистов позитивный интерес к детям существенно выше, чем у матерей детей из общеобразовательного класса школы (81,5% / 71,7%). Также более высокие показатели директивности у матерей гимназистов, чем у матерей школьников из общеобразовательного класса (54,2% / 51,3%). Враждебность (28,24% / 51,25%) и непоследовательность (25,2% / 35%) по отношению к подросткам у матерей подростков из общеобразовательного класса из школы выше, чем у матерей подростков-гимназистов.

Наиболее высокие показатели агрессивности показывают подростки общеобразовательной школы в семьях с враждебным, директивным и непоследовательным отношением матери, где у подростков она содержит 64,7%, а у матери – 28,24%. 51,3%/51,25%.

Такое отношение рассматривается подростками как зависимость материнского статуса и оценки окружающих от благоклонного поведения ребёнка, навязывания ему чувства вины (обиду) по отношению к ней ее постоянными напоминаниями о том, что мать жертвует всем ради ребёнка. А враждебность матери в отношениях с ребёнком характеризуется излишней строгостью в межличностных отношениях, которые требуют от них полного послушания.

Наиболее высокие показатели агрессивного поведения дали подростки гимназического класса (68,1%) из семей с непоследовательным отношением матери (35%). Непоследовательность в отношении к ребёнку вызывает раздражение и обиду, которые оцениваются подростками как чередование таких психологических тенденций интерперсональных взаимоотношений, как господство силы и амбиций, с одной стороны, и покорность, деликатность и недоверчивая подозрительность, с другой.

Библиографический список:

1. Семенюк Л.М. *Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции*. Под ред. Д.И. Фельдштейн. Москва: НПО МОДЭК, 2006.
2. Можгинский Ю.Б. *Агрессивность детей и подростков. Распознавание, лечение, профилактика*. Москва: «Когито-Центр», 2008.
3. Суворова О.В. Модель полисубъектной коммуникативно-познавательной среды образовательного учреждения. *Вестник университета (Государственный университет управления)*. 2011; 14: 127–131.
4. Бэрон Р., Ричардсон Д. *Агрессия*. Санкт-Петербург: Питер, 1997.
5. Суворова, О.В., Васильева, Е.Н. Эмоциональное и социальное развитие старшего дошкольника в зависимости от материнского принятия. *Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского*. Серия «Социальные науки». 2004; Выпуск 1 (3): 12–26.
6. Суворова О.В. *Влияние семейной и образовательной среды на развитие субъектности ребёнка в период перехода от дошкольного к младшему школьному детству*. Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2012.

References

1. Semenyuk L.M. *Psichologicheskie osobennosti agressivnogo povedeniya podrostkov i usloviya ego korrekcii*. Pod red. D.I. Fel'dshtejn. Moskva: NPO MOD`EK, 2006.
2. Mozhginskij Yu.B. *Agressivnost' detej i podrostkov. Raspoznavanie, lechenie, profilaktika*. Moskva: «Kogito-Centr», 2008.
3. Suvorova O.V. Model' polisub'ektnoj kommunikativno-poznavatel'noj sredy obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Vestnik universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya)*. 2011; 14: 127–131.
4. B'eron R., Richardson D. *Agressiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 1997.
5. Suvorova, O.V., Vasil'eva, E.N. 'Emocional'noe i social'noe razvitie starshego doshkol'nika v zavisimosti ot materinskogo prinyatiya. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. Seriya «Social'nye nauki». 2004; Vypusk 1 (3): 12–26.
6. Suvorova O.V. *Vliyanie semejnoy i obrazovatel'noj sredy na razvitie sub'ektnosti rebenka v period perehoda ot doshkol'nogo k mladshemu shkol'nomu detstvu*. Nizhnij Novgorod: NGPU im. K. Minina, 2012.

Статья поступила в редакцию 10.03.15

УДК 371: 351. 851

Darvish O.B., Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Department of Psychology, Altai State Ped. University (Barnaul, Russia), E-mail: darvish2772@mail.ru

INCREASING THE LEVEL OF TEAM WORK IN SPORT GROUPS AND ITS INFLUENCE ON PSYCHOLOGICAL RESISTANCE OF SPORTSMEN. The article deals with the problem of team work in a group of sportsmen and its influence on the relations between team members and psychological resistance of sportsmen. The author shows that the realization of social and psychological training during the research contributes to the group work that increases and social and psychological climate improves in sport team groups. The article defines peculiarities of intra-group structure in the teams of sports, high-status-role relations. The realization of social and psychological training, other forms and methods contribute to the sportsmen personal qualities development, building trust-based relationships, coordinated decision of stated tasks. It leads to team work in groups, the increase of team spirit, group development and psychological resistance of sportsmen. The author gives many names of other researchers who studied this issue.

Key words: team work, group activity, team sports, team cohesiveness, personal qualities of sportsmen, intra-group relations system, team work, social and psychological climate, social and psychological training, team development, psychological resistance.

О.Б. Дарвиш, канд. психол. наук, доц, доц. каф. психологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: darvish2772@mail.ru

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ГРУППОВОЙ СПЛОЧЁННОСТИ В СПОРТИВНЫХ ГРУППАХ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ УСТОЙЧИВОСТЬ СПОРТСМЕНОВ

В статье рассматривается проблема групповой сплоченности спортсменов и её влияние на взаимоотношения членов команды и психологическую устойчивость спортсменов. Показано, что реализация социально-психологического тренинга в ходе исследования способствует повышению групповой сплоченности, улучшению социально-психологического климата в спортивных группах. Сплоченность группы представляет собой сложный и многогранный феномен, означает, что данный состав группы не просто возможен, но что он интегрирован наилучшим образом, что в нем достигнута особая степень развития отношений, а именно такая степень, при которой все члены группы в наибольшей мере разделяют цели групповой деятельности и те ценности, которые связаны с этой деятельностью.

Ключевые слова: групповая сплоченность, групповая деятельность, командные виды спорта, командная сплоченность, личностные качества спортсменов, система внутригрупповых связей, совместная деятельность, социально-психологический климат, социально-психологический тренинг, развитие сплоченности команды, психологическая устойчивость.

Современный спорт – это совместная коллективная деятельность, включающая в себя весь спектр социально-педагогических и социально-психологических проблем общения, взаимовлияний, лидерства в малых группах, стилей и методов руководства коллективами и командами. Психолого-педагогическое обеспечение подготовки высококвалифицированных спортсменов выражается, прежде всего, в организации совместной деятельности спортсменов в команде и их тренеров в учебно-тренировочном процессе и во время соревнований.

Анализ литературы и практики показал, что проблема совместной деятельности спортсменов в командах в настоящее время изучена недостаточно. Поэтому видится актуальным изучение проблемы формирования групповой сплоченности в командных и индивидуальных видах спорта.

Интерес к данному феномену стал проявляться в последней четверти XIX столетия, но начало серьезному изучению было положено в ранней работе Л. Фестингера, в которой было дано формальное определение групповой сплоченности. Понимание сплоченности в дальнейшем изучали многие исследователи. В разных теориях малой группы прямо или косвенно выдвигались различные взгляды на её природу. Проводилось множество прикладных исследований, в которых фиксировались те или иные эмпирические индикаторы сплоченности, но игнорировались описывающие её теоретические конструкты [1, с. 45].

Проблемой повышения групповой сплоченности, в том числе и в спортивных командах, занимались психологи: А.В. Петровский, А.И. Донцов, Г.М. Андреева, Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская, А.В. Сидоренков, А.А. Русалинова, А.Н. Лутошкин, В.А. Покровский, Б.Д. Парыгин, Ю.Я. Рыжонкин, Ю.Л. Ханин, И.П. Волков и др.

Сплочённость рассматривается как важнейшая переменная малой группы [2; 3] и находится в фокусе различных дисциплин, включая социологию, социальную, организационную, юридическую, педагогическую, спортивную и военную психологию. Это неслучайно, так как изначально сплоченность понималась в качестве необходимого условия стабильного функционирования и продуктивности деятельности группы.

Мы согласны с Р.Л. Кричевским и Е.М. Дубовской, хотя сплочённости малой группы неоднократно уделялось довольно пристальное внимание со стороны отечественных и зарубежных специалистов, есть все основания утверждать, что в природе этого феномена и по сей день еще очень многое остается неясным. И, вероятно, одним из наиболее веских тому доказательств является факт отсутствия до сих пор (и это за более чем 50-летний период ведущихся в данной области разработок) сколько-нибудь однозначной и, заметим, удовлетворительной дефиниции сплочённости [4, с. 32].

Существует три направления исследований групповой сплочённости, в которых делается акцент на том или ином групповом процессе: приоритет в рассмотрении отдается либо эмоциональным элементам межличностных отношений и эмоциональному отношению индивида к группе; либо когнитивно-оценочным

аспектам внутригрупповой активности; либо оптимальному внутригрупповому взаимодействию.

Сплочённость группы представляет собой сложный и многогранный феномен, означает, что данный состав группы не просто возможен, но что он интегрирован наилучшим образом, что в нем достигнута особая степень развития отношений, а именно такая степень, при которой все члены группы в наибольшей мере разделяют цели групповой деятельности и те ценности, которые связаны с этой деятельностью. Согласно А.В. Петровскому, сплочённость как ценностно-ориентационное единство – это характеристика системы внутригрупповых связей, показывающая степень совпадения оценок, установок и позиций группы по отношению к объектам (лицам, задачам, идеям, событиям), наиболее значимым для группы в целом [2]. Он связал процесс формирования групповой сплоченности с формированием различных уровней её структуры, среди которых он выделил: уровень совпадения эмоциональных привязанностей; уровень совпадения ценностных ориентаций; уровень полной включенности в совместную групповую деятельность. Определяющими для коллектива являются взаимоотношения, опосредованные целями, задачами и ценностями совместной деятельности. Общие цели всех членов команды сочетаются с общественно-значимыми мотивами. Достижение их возможно при сплоченном коллективе, отличительной чертой которого являются положительные взаимоотношения.

Формирование и функционирование команд в последнее время становится предметом многих исследований. Под командой понимается коллектив (объединение людей, осуществляющих совместную деятельность и обладающих общими интересами), способный достигать цели автономно и согласованно при минимальных управляющих воздействиях. Большинство исследователей отмечают три ключевых признака команды: сотрудничество, разнообразие задач, ответственность за всю работу в целом и её анализ.

Спортивная команда как малая группа характеризуется общей для всех членов группы целью. Общность цели приводит к другим характеристикам малой группы, в частности, к взаимодействию. Одинаковость может приводить к противодействию членов группы (например, борьба за победу участников одного забега). Общая цель может возникнуть у разных членов команды из разных побуждений: одни играют в волейбол ради удовольствия от процесса игры, другие – ради физического развития, третьи – ради завоевания определенного социального статуса.

Не каждая спортивная команда является коллективом. Некоторые из них остаются на уровне кооперации, некоторые же образуют корпорации. Корпорации – это группы, в которых межличностные отношения опосредуются личностно значимым для её членов содержанием групповой деятельности, нередко имеющей асоциальный (а иногда и антисоциальный) характер. Сплочённость команды, её единство – это один из основных этапов формирования команды наряду с определением лидеров, распределением ролей, постановки задач перед командой, что

может быть «пошаговой моделью формирования спортивной команды» [6, с. 140].

Необходимым условием успешной работы команды является командная сплоченность в группе, сформированной из незнакомых людей, где некоторое время обязательно будет потрачено на достижение того уровня сплоченности, который необходим для решения общих командных задач. В командных видах спорта взаимосвязанная деятельность проявляется особенно ярко, однако и в других видах победа команды осуществима лишь при совместном стремлении её участников к общей цели.

Относительно влияния сплоченности на спортивный результат можно отметить их зависимость друг от друга. Для достижения высокого спортивного результата необходимо подготовить не только технически и тактически умелых игроков, но и хорошо понимающих и взаимно уважающих членов команды. В истории игрового спорта существует много примеров наличия звездных составов команд, которые не смогли достичь спортивного успеха.

В условиях соревновательной деятельности успешность выступления спортивной команды определяется тем, насколько её члены оказались способными в условиях соревнования воспроизвести отработанные системы индивидуальных и групповых действий. Ю.Я. Рыжонкин считает, что уровень технико-тактического мастерства, необходимый для успешного воспроизведения заданной групповой модели, определяется степенью организационного единства команды [2].

Групповая деятельность не может быть успешной, если функции, выполняемые каждым членом группы, не будут дифференцированы и согласованы друг с другом. Для развития командной сплоченности рекомендуется повышать мотивацию игроков команды.

По мнению Ю.Я. Рыжонкина, достижение организационного единства команды необходимо начинать с решения вопроса, связанного с системой сложившихся отношений между тренером команды и её членами. Для управления любой группой совместно действующих людей и для достижения успеха в выполняемой ими деятельности необходимо достигнуть согласия между руководителем и исполнителями.

Анализ особенностей формирования внутригрупповой структуры, проведенный Ю.Я. Рыжонкиным в спортивно-игровых командах, показал, что выбор партнера, во-первых, строится на ожидании взаимного выбора и, во-вторых, срабатывает принцип подобия, когда игроки высокого статуса предпочитают выбирать игроков, обладающих не менее высоким статусом, а игроки низкого статуса – себе равных. Все это приводит к образованию сверхстабильных закрытых группировок, претягивающих всякого рода изменениям. Устранение излишнего конформизма, сверхстабильных группировок является необходимым в работе тренера, т. к. связано с установлением правильных взаимоотношений между игроками основного и запасного составов, между ветеранами и молодежью, «старичками» и теми, кто впервые призван защищать честь команды [7].

Ю.Л. Ханин рассматривает отношения внутри команды сходным образом: члены любой группы, команды, выполняющие задачи совместной деятельности, связаны между собой двумя видами отношений: статусно-ролевыми (деловыми, отношениями ответственной зависимости) и межличностными (эмоциональными, неофициальными). Первый вид отношений основан на необходимом распределении функций в команде и связан с вкладом каждого члена группы в решение групповой задачи, его подготовленностью и возможностями успешного выполнения совместной деятельности. Каждый спортсмен имеет в своей команде тот или иной статус. Второй вид отношений отражает непосредственные эмоциональные связи в команде (симпатии, безразличие или неприязнь), которые неизбежно возникают в любой группе как результат взаимных оценок и самооценок человеческих качеств, поведения и поступков партнеров чаще всего вне их деятельности.

Существенное значение имеет социальная зрелость группы. Незрелость группы в социальном плане может отрицательно сказаться на личности спортсмена. В спортивных группах – корпорациях, где каждый спортсмен обеспокоен исключительно собственными успехами, формируется индивидуалистическая установка, которая может приводить к возникновению внутригрупповых конфликтов. Членам таких групп свойственны конформизм, чувство тревожности, субъективность в оценке личности партнеров и неадекватность самооценки. У спортсменов появляются навязчивые мысли о неудаче в предстоящих соревнованиях, то есть у них проявляется психологическая неустойчи-

вость. В таких случаях спортсменам необходимо особое внимание тренера, психолога.

Мы пришли к выводу, что в командных видах спорта необходимо заниматься сплочением команд, развитием у спортсменов психологической устойчивости. Известно, что успех в них определяется не только (а зачастую и не столько) индивидуальными достижениями участников, но и их «сыгранностью», умением координировать свои действия и «выложиться» для достижения общей цели. В индивидуальных видах спорта сплоченность очень важна – в частности, она повышает эффективность тренировок, поскольку увеличивает заинтересованность в них, увлеченность спортивной деятельностью. Ведь молодежь ходит на тренировки не только для того, чтобы проявить физическую активность и приблизиться к достижению спортивных результатов, но еще для того, чтобы пообщаться и получить от этого положительные эмоции.

Наше исследование проводилось на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детско-юношеской спортивной школы». Были отобраны обучающиеся школы в количестве 60 человек. 30 из них – представители таких видов спорта как кикбоксинг, бокс, дзюдо, самбо, тхэквондо, остальные 30 были отобраны из спортсменов отделений спортивной аэробики, легкой атлетики, гиревого спорта и лыжных гонок. Таким образом, для исследования были подготовлены спортсмены, представляющие два направления индивидуальных видов спорта – это контактные и бесконтактные виды спорта. В каждую группу исследования вошли представители в равном соотношении по гендерному признаку, т.е. по 15 девушек и по 15 юношей в возрасте от 14 лет до 21 года. Каждый спортсмен, участвующий в исследовании, занимается выбранным видом спорта не менее 7 лет, имеет спортивный разряд не ниже II спортивного (взрослого), является победителем края, федерального округа и т.д., т.е. за время занятий спортом достиг серьезных результатов.

На констатирующем этапе эксперимента в ходе изучения психологического климата по методике Л.Н. Лутошкина нами были получены результаты: 3 испытуемых (20%) в группе «А» и 5 (33,3%) в «Б» охарактеризовали психологический климат в группе как неблагоприятный; 4 подростка (26,7%) группы «А» и 6 (40%) группы «Б» оценили психологический климат как неустойчивый; 8 испытуемых (53,3%) группы «А» и 4 (26,7%) группы «Б» считают психологический климат благоприятным; оба тренера оценили психологический климат как благоприятный.

Для диагностики групповой сплоченности мы использовали две методики – «Определение индекса групповой сплоченности Сишора» и ЦОЕ. Это позволило нам получить наиболее полные и достоверные результаты.

Результаты, полученные в ходе тестирования испытуемых по методике «Определение индекса групповой сплоченности Сишора»: уровень сплоченности в группе «А» – 12,4 балла (выше среднего); в группе «Б» – 6,3 балла (ниже среднего).

Для подтверждения полученных по данной методике результатов мы протестировали испытуемых по методике ЦОЕ. В число пяти качеств, чаще других упоминавшихся испытуемыми группы «А», попали такие качества, необходимые для успешной работы в команде, как «дружелюбие», «общительность», «обаяние», «отзывчивость», «приветливость». Что касается качеств, которые реже всего упоминались испытуемыми, то это: «трудюлюбие», «принципиальность», «аккуратность», «исполнительность», «деловитость». Затем мы вычислили уровень групповой сплоченности группы «А» – 60 %. Можно констатировать, что уровень групповой сплоченности в группе «А» высокий.

В число пяти качеств, чаще других упоминавшихся испытуемыми группы «А», попали такие качества, необходимые для успешной работы в команде, как «дружелюбие», «общительность», «веселость», «отзывчивость», «приветливость». Что касается качеств, которые реже всего упоминались испытуемыми, то это: «справедливость», «принципиальность», «аккуратность», «исполнительность», «деловитость».

Уровень групповой сплоченности группы «Б» – 44%: Можно констатировать, что уровень групповой сплоченности в группе «Б» средний. Таким образом, результаты, полученные в ходе тестирования испытуемых, в целом подтверждают данные, полученные по методике Сишора.

По результатам полученных данных можно сделать вывод: на констатирующем этапе эксперимента показатели уровня групповой сплоченности и характера психологического климата в группах различны: психологический климат в группе «А» оце-

нивается как благоприятный, уровень групповой сплоченности – выше среднего, а в группе «Б» – неустойчивый психологический климат с уровнем групповой сплоченности ниже среднего. При этом тренеры обеих групп оценивают уровень групповой сплоченности как высокий. При помощи U-критерия Манна-Уитни мы выяснили, что различия в показателях психологического климата и уровнях групповой сплоченности в этих группах являются статистически значимыми, на основании чего мы констатировали, что гипотеза о том, что социально-психологический климат выступает показателем формирования групповой сплоченности, т. е. чем выше уровень групповой сплоченности, тем благоприятнее социально-психологический климат в группе, подтверждена.

В рамках формирующего этапа эксперимента был разработан и реализован социально-психологический тренинг, направленный на повышение уровня групповой сплоченности и улучшения социально-психологического климата в спортивных группах. Цель тренинга: повышение сплоченности команды, развитие коллектива как целостного группового субъекта. Тренинговые занятия развивают следующие навыки и умения: доброжелательность, интерес и умение строить доверительные отношения друг с другом; эмоционально сопереживать члену команды; сотрудничать и действовать сообща; согласовывать свои действия с другими и совместно решать поставленные задачи; разрешать конфликтные ситуации, что способствует сближению членов команды и развитию чувства «Мы» в коллективе. В основе содержания программы тренинга «Развитие сплоченности команды» лежит решение проблем, которые близки и понятны участникам: как строить отношения в коллективе и противостоять давлению; как понять другого человека в ходе разговора, и как важно уметь донести свои мысли и чувства до собеседника. Таким образом, формируется коммуникативная компетентность членов команды, а на её основе динамично развивается групповая сплоченность, проявляется психологическая устойчивость.

На контрольном этапе мы оценили эффективность данного социально-психологического тренинга, для чего провели диагностику по методикам, использованным на констатирующем этапе эксперимента. По методике Л.Н. Лутошкина результаты следующие: 2 человека (13,3%) в «Б» охарактеризовали психологический климат в группе как неблагоприятный; по 3 человека (по 40%) в обеих группах оценили психологический климат как неустойчивый; 12 испытуемых (80%) группы «А» и 10 (66,7%) группы «Б» считают психологический климат благоприятным.

В ходе повторного тестирования испытуемых по методике «Определение индекса групповой сплоченности Сихора» нами

были получены результаты. Индекс групповой сплоченности: в группе «А» – 15,4 балла (высокий); в группе «Б» – 13,1 балла (выше среднего). Интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателя уровня групповой сплоченности в обеих группах превышает показатель интенсивности сдвигов в сторону снижения показателя ($p=0,01$). Итак, на данном этапе эмпирического исследования мы можем сделать вывод о том, что различия в уровнях групповой сплоченности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента имеются в обеих группах.

Результаты, полученные на контрольном этапе. В число пяти качеств, чаще других упоминавшихся испытуемыми группы «А», попали такие качества, необходимые для успешной работы в команде, как «дружелюбие», «общительность», «обаяние», «отзывчивость», «приветливость». Что касается качеств, которые реже всего упоминались испытуемыми, то это: «трудолюбие», «принципиальность», «аккуратность», «исполнительность», «деловитость». Затем мы вычислили уровень групповой сплоченности группы «А» – 71%. Уровень групповой сплоченности в группе «А» повысился после проведения тренинга. В число пяти качеств, чаще других упоминавшихся испытуемыми группы «А», попали такие качества, необходимые для успешной работы в команде, как «дружелюбие», «общительность», «веселость», «отзывчивость», «приветливость». Что касается качеств, которые реже всего упоминались испытуемыми, то это: «справедливость», «принципиальность», «аккуратность», «исполнительность», «деловитость». Уровень групповой сплоченности группы «Б» – 60%:

Таким образом, на контрольном этапе эксперимента уровень групповой сплоченности в группе «Б» стал высоким. Анализ результатов, полученных в ходе эксперимента, свидетельствует об улучшении психологического климата и о повышении уровня сплоченности в обеих группах после проведения социально-психологического тренинга, направленного на повышение уровня групповой сплоченности и улучшения социально-психологического климата в спортивных группах.

Необходимо отметить, что положительное влияние тренинга оказал как на группу испытуемых, занимающихся индивидуальными видами спорта, так и на группу тех испытуемых, которые занимаются командными видами спорта. На наш взгляд, это объясняется тем, что программа тренинга нацелена на то, чтобы создать команду единомышленников, выработать чувство ответственности за общий результат, способность быстро реагировать и принимать решение сообща, что способствует психологической устойчивости спортсменов.

Библиографический список

1. Психология спорта. *Хрестоматия*. Составитель А.Е. Тарасов. Минск, 2005.
2. Клещев И. Г. *Спортивная направленность личности: личность и спорт*. Москва, 1995.
3. Новиков Б.И. *Психологическая подготовка спортсменов различных видов спорта к соревнованиям*: сборник статей. Москва, 1968.
4. Кричевский Р.Л. Проблема сплоченности малых групп в зарубежной социальной психологии. *Вопросы психологии*. 1973; 3.
5. Гощек В., Ванек М., Свобода Б. *Успех как мотивационный фактор спортивной деятельности: психология и современный спорт*. Москва, 1973.
6. Пуни А.Ц. *Процесс и система звеньев психологической подготовки соревнований в спорте*. Ленинград, 1978.
7. Попов А.Л. *Спортивная психология*. Москва, 2000.

References

1. Psihologija sporta. *Hrestomatija*. Sostavitel' A.E. Tarasov. Minsk, 2005.
2. Kleshev I. G. *Sportivnaya napravlenost' lichnosti: lichnost' i sport*. Moskva, 1995.
3. Novikov B.I. *Psihologicheskaya podgotovka sportstmenov razlichnyh vidov sporta k sorevnovaniyam*: sbornik statej. Moskva, 1968.
4. Krichevskij R.L. Problema splochnosti malyh grupp v zarubezhnoj social'noj psihologii. *Voprosy psihologii*. 1973; 3.
5. Goshek V., Vanek M., Svoboda B. *Uspeh kak motivacionnyj faktor sportivnoj deyatel'nosti: psihologija i sovremennyj sport*. Moskva, 1973.
6. Puni A.C. *Process i sistema zven'ev psihologicheskaj podgotovki sorevnovanij v sporte*. Leningrad, 1978.
7. Popov A.L. *Sportivnaya psihologija*. Moskva, 2000.

Статья поступила в редакцию 13.03.15

УДК 159.9: 37.015.3

Kholodkova O.G., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Altai State Ped. University (Barnaul, Russia), E-mail: holodkova.fnk@mail.ru

TYPES OF THE VALUABLE ATTITUDE TOWARDS PEOPLE AT TEENAGERS. In the work the concepts of "relations", "values", "valuable relation" are analyzed. The author studies the types of the valuable attitude towards people and their contents. The research also studies the specifics of the valuable attitude towards people among teenagers with different lines of the personality come to light. The problem of formation of the valuable relation to the subjects and objects of reality are considered, including its many

aspects. It is shown that the formation of the valuable relation to the subjects and objects of reality seen today is multidimensional, as referred to the sensitive age groups from preschool, through adolescence and even older school, but the purpose of our study was to analyze the features of the valuable relation to other people in adolescents with different personality traits.

Key words: values, valuable relations, attitude towards people, types of attitude towards people, lines of the personality, teenage age.

О.Г. Холодкова, канд. психол. наук, доц. каф. психологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: holodkova.fnk@mail.ru

ТИПЫ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЛЮДЯМ У ПОДРОСТКОВ

В работе анализируются понятия «отношения», «ценности», «ценностное отношение». Рассматриваются типы ценностного отношения к людям, выявляется специфика ценностного отношения к людям у подростков с разными чертами личности. Проблема формирования ценностного отношения к субъектам и объектам действительности рассматривается многоаспектно. Показано, что формирование ценностного отношения к субъектам и объектам действительности рассматривается сегодня многоаспектно, в качестве сензитивного называются возраста, начиная от старшего дошкольного, заканчивая подростковым и даже старшим школьным, однако целью нашего исследования явился анализ особенностей ценностного отношения к окружающим людям у подростков с различными чертами личности.

Ключевые слова: ценности, ценностные отношения, отношение к людям, типы отношения к людям, черты личности, подростковый возраст.

Проблема ценностного отношения к людям является предметом исследования во многих областях знаний, и каждая наука подходит к её изучению со своих позиций, что обуславливает многообразие представлений о сущности этого процесса.

Система общественных отношений, в которую человек включен на протяжении всей своей жизни, так или иначе оказывает влияние на то, как сам человек строит свои отношения с окружающими. Это связано с тем, что по мере развития общества изменяются экономические, политические, социальные факторы и темп жизни в целом, а вместе с этим человеческие отношения продолжают оставаться между людьми.

С самого рождения каждый из нас начинает проходить этапы построения отношений, которые усложняются по мере развития человека, становления и социализации его в обществе. Связано это с тем, что на человека влияют определённые факторы, которые могут быть как внешними (ближайшее окружение), так и личностными особенностями (темперамент, характер). Поэтому, изучая личностные факторы и учитывая внешние, можно проследить о взаимоотношениях между людьми, выделить те отношения, которые имеют для человека важное значение, воспринимаются как особая ценность.

В современной философской, психологической, педагогической литературе специфика категории «ценность» представлена субъектно-объектным отношением и поэтому, по мнению профессора Г.П. Выжлецова, «в подобной трактовке ценность понимается лишь как значимость объекта для субъекта, т.е. как средство удовлетворения его потребности на уровне «полезности» как положительной значимости» [1, с. 4]. Тем не менее, основные гуманистические ценности (любовь, добро, справедливость, свобода и т.д.) выражают суть духовно-ценностных отношений между такими самоценными субъектами как личность, социальная общность и общество в целом.

«Именно отношением духовно-ценностного уровня к обществу, природе, другим людям, к самому себе и определяется специфика культуры, очерчивает её собственное поле действия и сфера влияния» [1, с. 4].

В этом контексте нам сегодня представляется интересным исследование понятия «ценностное отношение», которое мы будем определять как психическое образование, интегрирующее в себе результаты познания человеком какого-либо субъекта действительности во время встреч с ним, все эмоциональные отклики на этот объект, а также формы поведенческих ответов при контакте с этим субъектом. В концепции профессора Г.П. Выжлецова выделяются следующие свойства ценностей и ценностных отношений: они включают в себя желаемое, связанное с добровольным, свободным выбором, душевным стремлением; ценностные отношения объединяют, собирают людей в общности любого уровня (семью, коллектив, народность, нацию, государство, общество в целом); ценностные отношения являются для людей не внешними и принудительными, а внутренними и ненасильственными; подлинными ценностями, например, совестью, любовью или мужеством, нельзя завладеть с помощью силы, обмана или денег, отобрать их у кого-либо так же, как власть или богатство [1].

Ценностное отношение является отношением общественным, отношением между людьми. Психологически категория ценности относится к широкому классу мотивационных явлений. В психике людей ценность возникает вместе с появлением позитивной или негативной эмоции, соединенной с конкретным знанием, которое позволяет сделать выбор вариантов поведения или деятельности. Поэтому в ассоциативном плане понятие «ценностное отношение» представляется как отношение человека к миру, взятое не столько с интеллектуальной, сколько с аффективной стороны [2].

Тем не менее, анализ феномена «ценностное отношение» дает нам возможность понять его трехаспектную структуру, представленную когнитивным (совокупность понятий и представлений личности о различных субъектах отношений); эмоционально-оценочным (совокупность переживаний личности по отношению к субъекту); поведенческим (проявления практической готовности человека к определенным действиям и поступкам в отношении субъекта) компонентами [3].

Конечно, эмоциональность природы ценностного отношения определяет его динамичность, подвижность и, на первый взгляд, наибольшую возможность в плане воспитания. В этом случае механизм формирования ценностного отношения является воздействием на эмоциональную сферу ребенка через обогащение опыта моральных переживаний. Однако формирование когнитивного компонента, определяющего адекватное представление о мире людей, а также поведенческого, позволяющего включать ребенка в позитивную социальную практику, дает возможность формирования полноценного ценностного отношения к субъектам действительности.

Проблема формирования ценностного отношения к субъектам и объектам действительности рассматривается сегодня многоаспектно, в качестве сензитивного называются возраста начиная от старшего дошкольного, заканчивая подростковым и даже старшим школьным, однако целью нашего исследования явился анализ особенностей ценностного отношения к окружающим людям у подростков с различными чертами личности.

Подростковый возраст представляет особый психологический интерес с точки зрения кризисного личностного развития. Именно на этот период, как отмечает Д.И. Фельдштейн [4], приходится большая социальная активность, направленная на усвоение определенных социально-культурных образцов поведения и ценностей, на построение отношений с окружающими.

В исследовании приняли участие 69 подростков (10 класс) общеобразовательной школы. Для определения типа отношения к людям была использована «Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири» [5]. Целью методики является исследование представлений субъекта о себе и идеальном «Я», а также для изучения взаимоотношений в малых группах. С помощью данной методики выявляется преобладающий тип отношения к людям в самооценке и взаимной оценке. В процессе анализа результатов тестирования выделяются авторитарный, эгоистичный, агрессивный, подозрительный, подчиняемый, зависимый, дружелюбный и альтруистический тип отношения к людям. В контексте данного исследования мы определим данные типы от-

ношений как типы ценностного отношения к людям, так как они определены и когнитивным и эмоциональным и поведенческим содержанием.

Для определения личностных факторов, которые могут влиять на тип ценностного отношения к людям, была проведена методика Р. Кеттелла «16-факторный личностный опросник» [6]. Выбор обусловлен тем, что этот тест охватывает большой спектр личностных характеристик, что позволяет сделать нам эксперимент глубже и детальнее. Тест включает в себя 16 шкал, соответствующих определённым чертам личности человека. Каждая черта может быть как положительной, так и отрицательной. Каждый из 16 различных факторов имеет двойное название, характеризующее степень развитости – сильную и слабую:

- аффектометрия (сердечность, доброта) – сизотимия (обособленность, отчуждённость);
- высокий интеллект (умный) – низкий интеллект (глупый);
- сила «Я» (эмоциональная устойчивость) – слабость «Я» (эмоциональная неустойчивость);
- доминантность (настойчивость, напористость) – конформность (покорность, зависимость);
- сургенция (беспечность) – десургенция (рассудительность);
- сила «сверх – Я» (высокая совестливость) – слабость «сверх – Я» (недобросовестность);
- пармия (смелость) – тректия (робость);
- протенсия (подозрительность) – алаксия (доверчивость);
- аутия (мечтательность) – праксерния (практичность);
- искусственность (проницательность, расчётливость) – безискусственность (наивность);
- гипотемия (склонность к чувству вины) – гипертимия (самоуверенность);
- радикализм (гибкость) – консерватизм (ригидность);
- самодостаточность (самостоятельность) – социальность (зависимость от группы);
- контроль желаний (высокий самоконтроль поведения) – импульсивность (низкий самоконтроль поведения);
- фрустрированность (напряжённость) – нефрустрированность (расслабленность).

Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири позволила выявить и составить дискограмму на каждого подростка. Путём сравнения дискограмм были выявлены преобладающие четыре личностных профиля выраженности ценностного отношения к людям: 10% подростков с авторитарным типом; 29% подростков с агрессивным типом; 20% подростков с подчиняемым типом и 41% подростков с дружелюбным типом отношения к окружающим людям.

Анализируя данные по группе подростков с преобладающим авторитарным типом отношения к людям, было выявлено, что ярко выраженными личностными факторами являются: подозрительность (L), высокий интеллект (B), самостоятельность (Q2), импульсивность (Q3), обособленность (A), жесткость (I), практичность (M), самоуверенность (O) (рисунок 1).

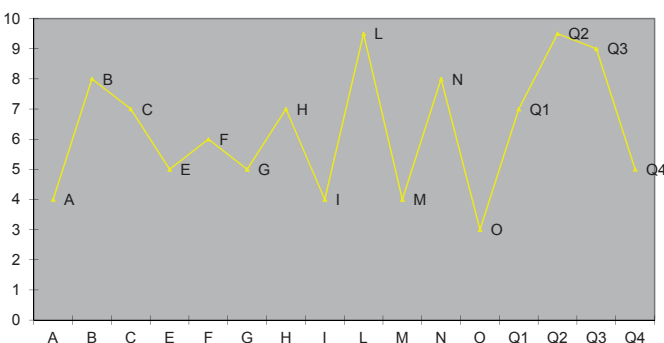


Рис. 1. Графическое изображение выраженности личностных факторов подростков с авторитарным типом отношения к людям (N = 7).

Эти факторы характеризуют данную группу подростков как сообразительных, с высокими общими умственными способностями. Они стремятся поучать других, не принимают от них советы, стараются полагаться на своё мнение. Так как подростки обладают типом сильной личности, чаще всего они имеют дик-

таторский, властный деспотичный характер. Такие подростки являются лидерами очень энергичными, компетентными, авторитарными, собранными. Они самостоятельны и независимы, могут контролировать свои эмоции и поведение, очень уверены в себе. Им также присуща подозрительность, завистливость, большое самомнение, раздражительность, ревнивость. От окружающих требуют нести ответственность за свои ошибки.

Низкие показатели по фактору A (отчужденность) указывают на бедность эмоциональных проявлений, обособленность, отчужденность. Таким людям не свойственна мягкосердечность и нежность, мечтательность и склонность к чувству вины.

Рассматривая профиль учащихся с доминированием агрессивного типа отношения к людям, видно, что преобладающими личностными факторами этой группы являются: доминантность (E), подозрительность (L), фрустрированность (Q4), низкий интеллект (B), суровость (I), практичность (M) (рисунок 2).

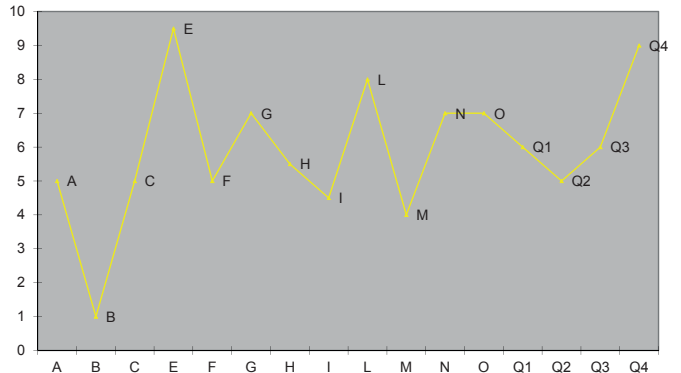


Рис. 2. Графическое изображение выраженности личностных факторов подростков с агрессивным типом отношения к людям (N = 20)

Ведущие личностные факторы характеризуют данную группу подростков следующим образом: подростки склонны к доминированию, властности, самоуверенности, напористости, неуступчивости, их упрямство может доходить до агрессивности, а агрессивность до асоциального поведения. Такие подростки конфликтны и очень своенравны, а так же грубы и враждебны, им свойственна подозрительность, большое самомнение, эгоцентризм, жесткость, резкость. Они очень прямолинейны, откровенны, строги в оценке других, они требуют от окружающих нести ответственность за свои ошибки. Так же им свойственна фрустрированность, что проявляется в таких особенностях поведения как напряженность, возбужденность, беспокойство. Исходя из личностных факторов, можно говорить о том, что таким подросткам характерен низкий интеллект, им не свойственна мягкосердечность, нежность и мечтательность.

Подросткам с доминирующим подчиняемым типом присущи такие личностные черты как: сердечность, доброта (A), высокая совестливость (G), склонность к чувству вины (O), фрустрированность (Q4), робость (H), доверчивость (L), наивность, простота (N), зависимость от группы (Q2) (рисунок 3).

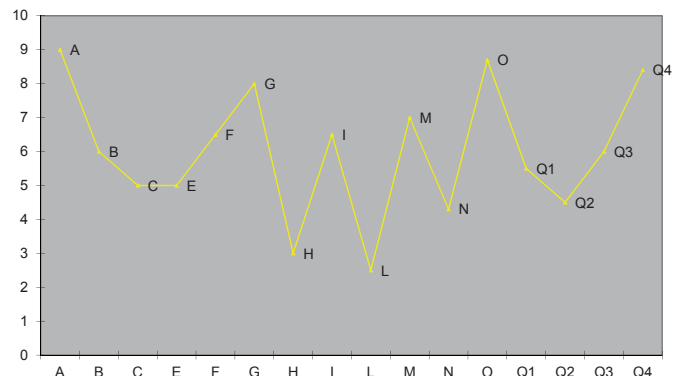


Рис. 3. Графическое изображение выраженности личностных факторов подростков с подчиняемым типом отношения к людям (N = 14)

Как правило, такие подростки общительны, непринуждённые, добрые, готовые к сотрудничеству, внимательные к другим людям, для них характерно чувство долга, соблюдение моральных стандартов и правил. Так же они склонны к чувству вины, самобичеванию, обеспокоенности. Они полны страха, тревоги, впечатлительности, неуверенности в себе, склонны уступать всем и во всём, всегда ставят себя на последнее место, осуждают себя, приписывают себе вину, поэтому они стремятся найти опору в ком-либо более сильном. В поведении им свойственно напряжение, возбуждённость, беспокойство, что говорит о фрустрированности. Зависимость от группы говорит о недостаточной самостоятельности, привязанности к группе. Таким подросткам характерна наивность, простота в общении, они очень робки и доверчивы, застенчивы, кротки, скромны, уступчивы, легко смущаются. Часто не имеют собственного мнения. Всегда послушно и честно выполняют свои обязанности.

Анализируя дружелюбный тип отношения к людям, выяснилось, что преобладающими личностными характеристиками являются такие, как: высокий интеллект (В), мягкосердечность, нежность (I), высокая совестливость (G), покорность, зависимость (E), доверчивость (L), наивность (N) (рисунок 4).

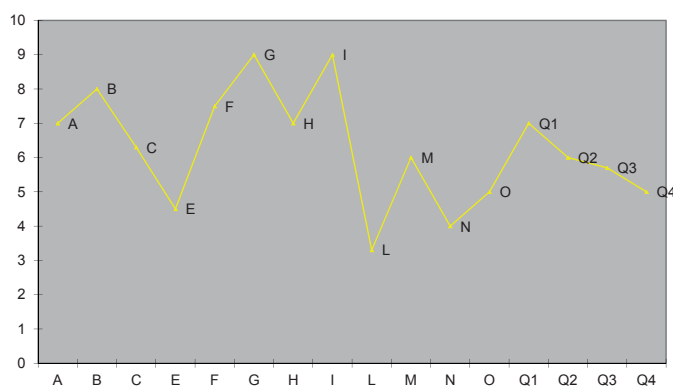


Рис. 4. Графическое изображение выраженности личностных факторов подростков с дружелюбным типом отношения к людям (N = 28)

Библиографический список

1. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры в системе культурфилософского знания. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2000; 16.
2. Мясичев В.Н. *Психология отношений*: Избранные психологические труды. Вступ. статья А.А. Бодалёв. Москва: Институт практической психологии; Воронеж, 1998.
3. Холодкова О.Г. Динамика эмоционального компонента ценностных отношений в младшем школьном возрасте. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия «Психология». 2012; 6; Выпуск 16.
4. Фельдштейн Д.И. *Психология воспитания подростков*. Москва: Педагогика, 1978.
5. *Психологические тесты*: в 2 томах. Под редакцией А.А. Карелина. Москва: ВЛАДОС, 2005; Т. 2.
6. *Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла*. Практическое руководство. Москва, 2002.

References

1. Vyzhlecov G.P. Axiologiya kul'tury v sisteme kul'turfilosofskogo znaniya. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2000; 16.
2. Myasichev V.N. *Psikhologiya otnoshenij*: Izbrannye psikhologicheskie trudy. Vstup. stat'ya A.A. Bodalev. Moskva: Institut prakticheskoy psikhologii; Voronezh, 1998.
3. Holodkova O.G. Dinamika `emocional'nogo komponenta cennostnyh otnoshenij v mladshem shkol'nom vozraste. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya «Psikhologiya». 2012; 6; Vypusk 16.
4. Fel'dshtejn D.I. *Psikhologiya vospitaniya podrostkov*. Moskva: Pedagogika, 1978.
5. *Psikhologicheskie testy*: v 2 tomah. Pod redakciej A.A. Karelina. Moskva: VLADOS, 2005; T. 2.
6. *Mnogofaktornyj lichnostnyj oprosnik R. Kettela*. Prakticheskoe rukovodstvo. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 16.03.15

УДК 612

Timonina I.V. Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Technological Institute of Service (branch), Don State Technical University (Stavropol, Russia), E-mail: chimonina-i-v@yandex.ru

Zhukavina A.A., student, Technological Institute of Service (branch), Don State Technical University (Stavropol, Russia), E-mail: chimonina-i-v@yandex.ru

ANALYSIS OF THE SAFETY OF PALM OIL IN THE FOOD INDUSTRY. In this article the question of safety of use of palm-oil in food branch is raised. The subject of the article is proved to be topical, for today the market of food is largely presented by goods, which incorporate palm-oil. The authors believe that in spite of the negative qualities of palm oil, yet not fully explored its properties

and to date there are differences in opinion on the use, dangers and benefits of this product. Every man needs to make the right choices for themselves and be responsible for it, since this choice affects the health not only of humans but also the health of his generation. However, society should pay attention to the product and to start to conduct a full research in order to confirm or refute the negative impact of palm oil on the human body. The paper has a table of categories of food products that may contain palm-oil. The authors discuss how this ingredient can affect the quality of products.

Key words: palm-oil; palm stearin, saturated fat acids, hydrogenated fats.

И.В. Чимонина, канд. биол. наук, доц. каф. сервиса Технологического института сервиса, (филиал) ФГБОУ ВПО «Донской государственный технический университет», г. Ставрополь, E-mail: chimonina-i-v@yandex.ru

А.А. Жукавина, студентка Технологического института сервиса, (филиал) ФГБОУ ВПО «Донской государственный технический университет» в Ставропольском крае, г. Ставрополь, E-mail: chimonina-i-v@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ ПАЛЬМОВОГО МАСЛА НА ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА (КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)

В данной статье поднимается вопрос о безопасности использования пальмового масла в пищевой отрасли. Тема статьи является актуальной, поскольку в настоящее время рынок продуктов питания заполнили товары, которые в своем составе имеют пальмовое масло. Авторы считают, что несмотря на негативные качества пальмового масла, еще не до конца изучены его свойства и до настоящего времени существуют разногласия в мнениях по использованию, вреде и пользе данного продукта. Каждый человек должен сам сделать правильный для себя выбор и быть ответственным за него, поскольку от этого выбора зависит здоровье не только данного человека, но и здоровье его поколения. При этом обществу следует обратить внимание на данный продукт и начать проводить полноценные исследования, дабы подтвердить или опровергнуть негативное воздействие пальмового масла на организм человека.

Ключевые слова: пальмовое масло; пальмовый стеарин; насыщенные жирные кислоты; гидрогенизированные жиры.

На сегодняшний день пальмовое масло, в связи с относительно невысокой стоимостью, а также широкой областью применения, приобрело большую популярность и востребованность среди всех известных видов растительного масла.

Во всем мире пальмовое масло используют для приготовления специальных жиров и продуктов, таких как: заменители молочного жира, эквиваленты масла какао, жиры для глазури, шортенинги масла / жиры для жарки, топленое масло, спреды, кондитерские жиры, наливные маргарины, майонезы, суповые смеси, заменители молочного жира и капсулированных пальмо-

вых масел и т.д. В дальнейшем, специальные жиры используются для приготовления конечных продуктов питания, а в чистом виде как фритюрный жир. Полный список продуктов, содержащих в своём составе пальмовое масло, указан в таблице 1 [1].

Основными производителями пальмового масла и его фракций являются Малайзия и Индонезия. На третьем месте по объемам производства пальмового масла в мире находится Таиланд (Рисунок 1). В 2014 году выпуск пальмового масла в России составил 1 288 тыс. тонн, снизившись относительно 2009 года на 4,2% [2].

Таблица 1

Основные продукты с содержанием пальмового масла

Разделы продуктов	Продукты, содержащие в своем составе пальмовое масло
Кондитерские изделия	шоколад, пирожные, круассаны, шоколадные конфеты, печенье сдобное, пряники, шоколадные батончики, особенно много пальмового масла в вафлях, поэтому они относительно дешевые по сравнению с другими кондитерскими изделиями
Молочные продукты	йогурты, сыры, спреды, сметана, сливки, творожные десерты, кисломолочные напитки, глазированные сырки, мороженое;
Полуфабрикаты	пельмени, вареники, хинкали, чебуреки, котлеты, битки
Продукты быстрого приготовления	вермишель быстрого приготовления, вкусовые приправы
Готовые упакованные соусы	майонез, тартар и любые другие соусы на майонезной основе и основе растительного масла

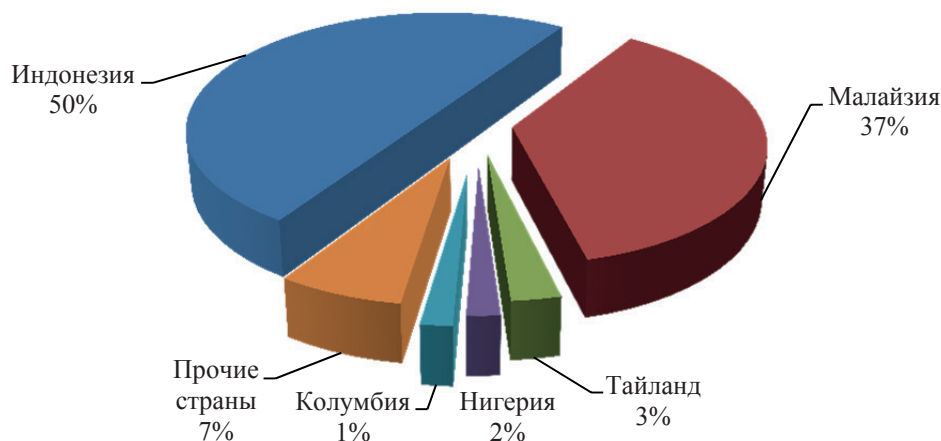


Рис. 1. Доли стран в мировом производстве пальмового масла в 2014 году, в % (по данным FAS USDA)

Пальмовое масло содержит уникальный химический состав, что действует наподобие консерванта для продуктов, в состав которых оно входит, препятствуя окислению и прогорканию продуктов. У пальмового масла гораздо больший индекс окислительной стабильности (OSI), чем, например, у подсолнечного или соевого масла, а чем выше OSI, тем дольше растительное масло сохраняет своё качество и тем менее оно подвержено окислительной порче [3].

В состав пальмового масла входит незначительное количество ненасыщенных жирных кислот и около пятидесяти процентов насыщенных жиров. Насыщенные жирные кислоты, находящиеся в составе пальмового масла, оказывают такое же негативное воздействие на организм, как и гидрогенизированные жиры. При этом хочется отметить, что в природе нормальная пространственная структура ненасыщенных жирных кислот соответствует цис-форме, а в процессе гидрогенизации происходит поломка молекулы, и она превращается в транс-форму.

Нарушение пространственной конфигурации жирной кислоты, переход её в транс-форму является неестественным, то есть против природы, поэтому при производстве в жирах образуется большое количество транс – изомеров жирных кислот, которые являются чуждыми для организма человека. Жирные кислоты склеивают клетки крови, образуют тромбы, всё это приводит к таким заболеваниям, как импотенция, бесплодие, рак молочной железы, инфаркт миокарда, онкологические опухоли, рак предстательной железы, нарушения работы органов желудочно-кишечного тракта. Следовательно, продукты, изготовленные на основе как пальмового масла, так и гидрогенизированных жиров отнюдь не безопасны [4].

Сравнивая химический состав растительных масел и животного жира (Таблица 2) можно увидеть, что по своему составу пальмовое масло всё же ближе к животным жирам, потому что содержит в основном мононенасыщенные жирные кислоты (МНЖК) и насыщенные жирные кислоты (НЖК), в отличие от растительных масел, богатых полиненасыщенными жирными кислотами (ПНЖК).

мутагенности пальмового масла были взяты два образца – дешёвое, полученное методом горячего отжима (масло №1) и дорогое, импортное, рафинированное и осветлённое, изготовленное путем холодного отжима (масло №2). Образцы масел нагревали при температуре минимум 180°C в течение 10 минут однократно или пятикратно с интервалом между нагреваниями 5 часов, и далее исходные образцы (контроль) и масло, прошедшее нагревания, проверяли на мутагенность, используя два штамма бактерий *Salmonella typhimurium*. Исходное масло №2 мутагенности не проявило, а масло №1 оказалось мутагенным. После нагревания оба вида масел вызвали у бактерий высоко достоверное число мутаций, более значимое у масел, нагреваемых пятикратно.

В результате можно сделать вывод, что по показателю мутагенности пальмовое масло отнюдь не безопасно и проводить на нем многократную тепловую обработку продуктов питания категорически нельзя [5].

Уже сегодня эксперты в области правильного питания знают, что этот продукт отличается достаточно сильными канцерогенными действиями. Использование пальмового масла в детском питании особенно недопустимо, поскольку его добавление в смеси для младенцев приводит к дефициту кальция, недостаточной минерализации костей, проблемам с пищеварением, а содержащиеся в нем растительные кислоты связывают полезные минеральные элементы и выводят их из организма.

Вместе с тем хочется отметить, что компании по производству пальмового масла для того, чтобы увеличить выпуск своей продукции, вырубают дикие тропические леса и высаживают на их месте плантации масличных пальм. Вследствие этого страдает не только флора, а также и фауна данной местности, что нарушает экологическую безопасность в целом и может привести к необратимым последствиям, как в окружающей среде, так и в организме человека.

Подводя итоги, следует сказать, что, несмотря на негативные качества пальмового масла, ещё не до конца изучены его свойства, до настоящего времени существуют разногласия во

Таблица 2

Химический состав растительных и животного масел

Масла	Витамины (мг)		Минеральные вещества (мг)					Жирные кислоты		
	Группа Е	Группа К	Р	К	Fe	Ca	Na	ПНЖК	МНЖК	НЖК
Пальмовое	33,1	-	2	-	-	-	-	9	44	48
Подсолнечное	44	-	2	-	-	-	-	77	13	10
Оливковое	14,35	60,2	-	1	0,56	1	2	10	75	15
Кукурузное	18,6	-	2	-	-	-	-	54	30	16
Льняное	2,1	-	2	-	-	-	-	69	22	9
Бараний жир	0,5	-	-	-	-	-	-	9	40	51

Сравнительный анализ пальмового масла с другими растительными маслами показал, что оно не отличается и высокой биологической ценностью, поскольку самым ценным компонентом в любом масле является линолевая кислота, и чем выше её количество, тем дороже и полезнее сорт этого масла. Содержание линолевой кислоты в растительном хорошем масле не должно быть ниже 70-75%, а в пальмовом масле её содержание около 5%. В состав пальмового масла входят главным образом пальмитиновая (32-45%) и олеиновая (38-52%) жирные кислоты.

Но не только жирнокислотным составом определяется вред пальмового масла для организма. Для определения возможной

мнения по использованию, вреде и пользе данного продукта. В большинстве случаев пальмовое масло нормируется в продуктах и должно отражаться в составе, поэтому, выбирая продукты, следует внимательно читать их состав и не злоупотреблять фаст-фудом. Каждый человек должен сам сделать правильный для себя выбор и быть ответственным за него, поскольку от этого выбора зависит здоровье не только данного человека, но и здоровье его поколения. При этом обществу следует обратить внимание на данный продукт и начать проводить полноценные исследования, дабы подтвердить или опровергнуть негативное воздействие пальмового масла на организм человека.

Библиографический список

1. *Диетические рекомендации для американцев*. Министерство сельского хозяйства США, 2010.
2. Точиева Л.Б. *Мировой рынок пальмового масла*. Available at: <http://id-marketing.ru/goods/rinok-palmovogo-masla-2010.htm>.
3. Лыткин А.В. *Пальмовое масло — польза и вред*. Available at: <http://polzavred.ru/palmovoe-maslo-polza-i-vred.html>.
4. Афонина Е.А. *Транс-жиры и гидрогенизированные жиры*. Available at: <http://subscribe.ru/archive/science.health.dermatoz/201003/1222255.html>.
5. Чимонина И.В., Петросян С.А. Экологическая безопасность продуктов питания. *Проблемы организации товароснабжения населения: товароведение, экспертиза, технологии производства и продвижения*: сборник материалов I Международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2013: 84 – 89.

References

1. *Diетicheskie rekomendacii dlya amerikancev*. Ministerstvo sel'skogo hozyajstva SShA, 2010.

2. Tochieva L.B. *Mirovoj rynek pal'movogo masla*. Available at: <http://id-marketing.ru/goods/rinok-palmovogo-masla-2010.htm>.
3. Lytkin A.V. *Pal'movoe maslo – pol'za i vred*. Available at: <http://polzavred.ru/palmovoe-maslo-polza-i-vred.html>.
4. Afonina E.A. *Trans-zhiry i gidrogenizirovannye zhiry*. Available at: <http://subscribe.ru/archive/science.health.dermatoz/201003/12222255.html>.
5. Chimonina I.V., Petrosyan S.A. 'Ekologicheskaya bezopasnost' produktov pitaniya. *Problemy organizacii tovarosnabzheniya naseleniya: tovarovedenie, ekspertiza, tehnologii proizvodstva i prodvizheniya*: sbornik materialov I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Novosibirsk, 2013: 84 – 89.

Статья поступила в редакцию 09.04.15

В начале было Слово...
/ Библия /

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)

ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ – доктор филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

УДК 801.81:398.21

Abdullabekova U.B., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, English Language Department, Dagestan State Institute of National Economy (Mahachkala, Russia), E-mail: irma-uma@mail.ru*

SIMILE IN KUMYK FOLK TALES. The aim of the article is to analyze the functioning of the similes in Kumyk folk tales. The author concludes that lexical-semantic fields of “people”, “fauna”, “body parts of animals” often act as the subject of the comparison in Kumyk folk tales. The images of simile are the meteorological phenomena, celestial bodies, topography, landscape, names of places, food and others. The author also analyzes the linguistic realization of a simile in Kumyk tale. It has two ways of expression: analytic and synthetic way on the level of syntax, or affixational and non-affixational way of actualization of comparison on the level of morphology, that is the form of a comparative phrase, connected by means of a postposition *йимик* that has a meaning of “like” and the phrase formed from the stem of the verb in past perfect tense using affixes *-дей / -дай*. The simile criteria in Kumyk folk tales are the beauty, speed, size, etc.

Key words: simile, the tales of the Turkic peoples, fairy tale, Kumyk fairy tale, the subject of simile, the image of simile, the linguistic realization of simile.

У.Б. Абдуллабекова, канд. филол. наук, доц. каф. английского языка Дагестанского государственного института народного хозяйства, г. Махачкала, E-mail: irma-uma@mail.ru

СРАВНЕНИЕ В КУМЫКСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗКАХ

Целью статьи является анализ функционирования сравнений в кумыкских народных сказках. Автор приходит к выводу, что предметом сравнения в кумыкских народных сказках чаще всего выступают лексико-семантические поля “человек, люди”, “животный мир”, “части тела животных”. В качестве образа сравнения выступают метеорологические явления, небесные светила, рельеф, ландшафт, название местности, продукты питания и другие. В статье также анализируется языковая реализация сравнения в кумыкской сказке, которая осуществляется в форме сравнительного оборота, присоединяемого с помощью послелога *йимик* “наподобие, подобно”, а также образуется от основы глагола прошедшего перфективного времени при помощи аффикса *-дей / -дай*. Приоритетными признаками сравнения в кумыкских народных сказках выступают красота, скорость, размер и др.

Ключевые слова: сравнение, сказки тюркских народов, сказка, кумыкская сказка, предмет сравнения, образ сравнения, языковая реализация сравнений.

В данной статье мы попытаемся выделить сравнения в кумыкских народных сказках, которые соответствуют эстетической задаче создания образа, способствуют эмоциональности, оценочности, интенсивности, образности. Выбор и использование выразительных средств зависит от стиля произведения.

Сравнением называют образное словесное выражение, в котором изображаемое явление уподобляется другому по какому-либо общему для них признаку, при этом в объект сравнения выявляются новые, неординарные свойства [1, с. 415].

Сравнения делают язык сказок богатым и сочным. В кумыкских народных сказках сравнение употребляется реже, чем эпитет.

Сравнение состоит из следующих элементов: предмет сравнения, образ сравнения и основание сравнения.

Предметом сравнения в кумыкских сказках выступают:

1. Лексико-семантическое поле “человек, люди” (*улан* “парень”, *кыыз* “девушка”, *пача* “паша”, *кьарт* “старик”, *Энем* “Энем”, *ёлавчу* “путник”): *Ибрагим бавда не мишлер да ашап, гьавуздан суе да ичип, кьалагъа багъып юрюй, кьараса, кьаладан гюн чыкьгъан йимик болуп бир кыыз чыгъып геле* (“Ибрагим ва пери кызылар”). *“Ибрагим, поев фрукты в саду, попив воды из водоёма, идёт в сторону дворца, смотрит, из дворца выглянула девушка подобно солнцу”. Узакъ кьалмай ону артындан*

ел болуп гелеген кьарт да этише (“Пачаны уланы ва шайтан ел”) “Сразу по истечении некоторого времени, за ним прибывает старик словно ветер”.

2. Лексико-семантическое поле “проявление качеств человека, его эмоций, этикета” (*тюзлюк* “правда”, *нашип* “счастье”, *намус* “совесть”).

3. Поле “животный мир”, “части тела животных” (*ат* “лошадь”, *тюре* “верблюд”, *бёрю* “волк”, *оьгюз* “бык”, *ит* “собака”, *тана* “бычок”, *тюлкюню кьулагъы* “ухо лисы”, *бут* “нога”): *Тана учгъан кьаракъушдай тогъайгъа тюшюп гете* (“Хинтив ва ону уланы Митиш”). *“Бычок, словно летающий орёл, оказывается на пойме”. Тюре ел йимик болуп гете* (“Ибрагим ва пери кызылар”). *“И верблюд помчался быстрее ветра”; Аюе кьарай, базыкъ буту кьара кьабакъны чору йимик, чор болуп тура* (“Аювну оьлтюрген ат”). *“Медведь смотрит, задняя его нога олухла, как нарост тыквы”.*

В западнокумьчакской группе тюркских языков для обозначения общего названия лошади параллельно употребляются два слова: *ат* и *алаша*. Однако употребление этих двух слов в языке имеет неодинаковый объём и сферу [2, с. 104]. Лошадь является частым героем кумыкских народных сказок. В кумыкских сказках широко распространены лексемы, связанные с названием лошади: *ат* “лошадь”, *айгъыр* “жеребец”, *алаша* “конь”, *тай* “жеребе-

нок”, ябу “кляча”, *байтал* “кобылица”, *тулпар* “скакун”, *йылккы* “табун”. В кумыкских народных сказках кыпчакизмы *алаша* “конь” и *тулпар* “скакун” употребляются один-два раза.

4. Поле “растительный мир”, “живая и неживая природа” (*тавну башы* “вершина горы”, *тамурлар* “корни”, *тегенек* “шип, колючка”, *будаи* “пшеница”, *терек* “дерево”): *Ибрагим гезлерин ача, йымыртгъа йимик тавну башына тюшгенлер* (“Ибрагим ва пери кызылар”). “Ибрагим открывает глаза и видит: оказались они на *верхушке горы*, похожей на яйцо”.

5. Лексико-семантическое поле “разные предметы” (*жавъгар* “драгоценный камень”, *тепси* “поднос”, *къаланы башы* “крыша замка”).

6. Предметом сравнения в кумыкских сказках также являются: *дег* “див”, *аждагъа* “дракон”: *Дег дагъы да ятып, тойгунча юхлап тура ва атылып атына да минип, елдей болуп уланны да, кызыны да артындан етише* (“Уч бутлу ала ат”). “*Див* проспал сполна, полежа не немного, взобрался на коня и словно ветер догнал парня и девушку”.

Богаче всего предметом сравнения в кумыкских сказках представлен кластер “человек”, а затем “растительный и животный мир”.

В сказках выделяются следующие семантические группы слов в качестве образа сравнения:

1. Слова, связанные с миром неодушевленных предметов:

А) метеорологические явления (*ел* “ветер”, *къар* “снег”): *О да, елдей болуп, Порсукъну уюне ете* (“Порсукъ неге яшынып яшай”). “Он тоже, **словно ветер**, добирается до дома барсука”;

Б) небесные светила (*гюн* “солнце”, *ай* “луна”): *... ай йимик балкып турагъан кызы* (“Къара атлы кызы”). “... *девушка, светящаяся как луна*”;

В) рельеф, ландшафт, название местности (*тав* “гора”, *от* “огонь”, *хум* “песок”, *кёк* “небо”, *таш* “камень”, *тавлар-ташлар* “горы-камни”, *толкъун* “волна”, *дюнья* “мир, вселенная”, *ёл* “дорога”, *анакъ* “пещера”, *женнет* “рай”): *Ол тав кёк йимик бийик тав болгъан* (“Къарачач”). “Та гора, **подобно небу**, была высокой горой”;

Г) растительный мир (*япракъ* “лист”, *къабакъны чору* “сушок от тыквы”): *Бу заманда пачаны юреги “бу магъа не айтар экен?”, – деп, ел ойнатагъан япракъ йимик къартыплай* (“Армудухан”). “В это время сердце царя билось в ожидании, что он мне скажет, всё его существо дрожало, **как листочки дерева шелестят от ветра**”.

2. Слова, связанные с предметами домашнего обихода:

А) продукты питания (*йымыртгъа* “яйцо”, *къабакъ* “тыква”, *алма* “яблоко”, *эт* “мясо”, *май* “масло”, *сув* “вода”, *ханц* “укус”, *бал* “мёд”): *Энем ачувундан ачыгъан ханц йимик пышгырып* (“Ким, ким уяв, ким уяв?”). “Энем от злости дышала, **словно уксусом**”; *Ибрагим, гюнчыгъып, гюнню иссилги отьютп, уянып къараса: йымыртгъа йимик тавну башында тура* (“Ибрагим ва пери кызылар”). “*Ибрагим, после того, как вышло солнце, сияло солнечное тепло, просыпается и видит вершину горы, напоминающую яйцо*”;

Б) разные предметы (*чарыкъ* “свеча”, *сова* “висюлька”, *багъана* “столб”, *чалгъыны “коса”, илп “нитка”, кюлте “сноп”, худур “бурда, полужидкое месиво”, сурат “фотография”): *Дег аввал тавну ачып, сонге къаланы будай кюлте йимик къучагъында алып юрой* (“Салман терек”). “*Див, раскрыв гору, сватил в охапку, как будто сноп пшеницы и понёс туда весь дворец*; *Мужукъ бир тёбелейчи, худурну йимик этип* (“Бёрюню дорбагъа салгъан мужукъ”). “*Мужик так бьёт, что превратил его словно в полужидкое месиво*”;*

В) оружие (*окъ* “стрела”, *тапанча* “ружьё”): *Батырбек, хынжалын да суваруп, окъдай болуп, аювну устыне чапгъан* (“Авчу Батырбек”). “*Батырбек, обнажив кинжал, как стрела, погнался за медведем*”.

3) Слова, связанные с животным миром:

А) дикие животные (*къоян* “заяц”, *арсланкъаплан* “лев”, *киш* “соболь”, *тюлкю* “лиса”): *Киш йимик къал-къара ат етише* (“Ибрагим ва пери кызылар”). “*Чёрный-чёрный конь, как соболю, скачет*”.

Лексемы *къоян* и *тавшан* “заяц, кролик” параллельно употребляются в кумыкских сказках. Лексема *тавшан* относится к кайтакскому диалекту кумыкского языка. Факт параллельного употребления диалектной лексической единицы и литературной лексемы можно объяснить тем, что сказители многих сказок являются носителями кайтагского диалекта, так как Южная Кумыкия, на территории, которой распространён кайтагский диалект, является сокровищницей фольклора. “*Сен ондан парахат бол,*

ол къояндан да къоркъач”, – *дей тюлкю* (“Армудухан”). “Ты не бойся его, он даже трусливее **зайца**”, – говорит Лиса”. *Тавшан-ны да ашайлар* (“Тюлкю-тюлкю – тюлю алтын”). “И **зайца съели**”.

К.М. Мусаев пишет, что “в некоторых языках, например, в кумыкском языке, встречается факт использования наряду с основным для западнокыпчакских *къоян* “заяц, кролик”, употребление *тавшан* “заяц, кролик”, и этот факт, по мнению К.М. Мусаева, отражает более раннюю связь западнокыпчакских языков с огузскими” [2, с. 116]. Но в качестве образа сравнения используется только лишь лексема *къоян*.

Б) птицы (*къаракъуш* “орёл”): *Тана учгъан къара къушдай тогъайгъа тюшюп гете* (“Хинтив ва ону уланы Митиш”). “Бычок, **словно летающий орёл**, оказывается на пойме;

В) домашние животные (*эшек* “осёл”).

4. Слова, связанные с человеком (*батыр* “герой”, *яш* “ребёнок”, *етти нарт* “семь нартов”, *къатын* “женщина”).

Языковая реализация сравнения в кумыкской сказке осуществляется в форме сравнительного оборота, присоединяемого с помощью послелого *йимик* “наподобие, подобно”. Послелог *йимик* выражает сравнение по качеству. Управляющий послелог *йимик* ставится после управляемого слова, т.е. после того, с чем сравнивается то или иное явление или персонаж. “Как и во всех тюркских языках, в кумыкском языке на месте предлога европейских языков употребляются послелого” [3, с. 88]. Управляемое слово в неопределённом падеже (больше всего примеров): *Къаланы ичинде бир кызы бар, ай йимик шавла бере* (“Салман терек”). “*Внутри дворца есть девушка, светящаяся подобно луне*”, либо в родительном падеже: *Мужукъ олай бир тёбелейчи, худурну йимик этип* (“Бёрюню дорбагъа салгъан мужукъ”). “*Мужик так бьёт, что превратил его словно в месиво*”; *Хан-ны, гюнню йимик, уч кызы болгъан* (“Кечел Алини хабары”). “*У хана были три лучезарные дочери*”.

Сравнение в кумыкских сказках может выступать и в форме деепричастного оборота, содержащего послелог *йимик*: ... *гюн чыгъгъан йимик болуп бир кызы* (“Ибрагим ва пери кызылар”). “... *появилась девушка, словно солнце возшло*”; *Бираздан булар артына къарай, къараса, къатты ел йимик болуп, кызыны ягъында юхлайгъан баягъы улан геле* (“Хинтив ва ону уланы Митиш”). “*Смотрят: словно сильный ветер, скачет тот молодец, который был тогда у девушки*”.

Часто сравнения образуются от основы глагола прошедшего перфективного времени при помощи аффикса *-дей / -дай*: *Пача тюлкюню бу сёзлерин эшитгенде аркъасындан тав тюшгендей парахат бола* (“Армудухан”). “*Услышав эти слова лисы, царь почуствствовал себя так, как будто с него сняли большой груз*”; *Улан буса тавну ашайгъандай таш ташый* (“Ярлыны уланы”). “*Удалой молодец так расправлялся с горой, будто глотал камни*”. Такие сравнения в кумыкских сказках выполняют синтаксическую функцию обстоятельства образа действия.

Встречаются в кумыкских сказках также развёрнутые сравнения: *...къатынлар тавукъну сойгъанда семизине къарайгъанда йимик, бу да бу адамлары тутуп, гетерип къарат* (“Бир гёзлю дев”). “... *как женщины проверяют жирность зарезанной курицы, див также выбирал крупных людей*”; *Улан: “Воллагъ, анам, мени игитлигим не болсун, эртен учгъан къара къушну тюшде йимик алып табар эдим!*”, – *дей* (“Салман терек”). “*Сын говорит: “Ей, богу, мать, что от моих сомнений, утром ушедшего со своего гнезда вечером по запаху нашёл бы”*. Таким образом, в грамматическом плане сравнения образуются аналитическими и синтетическими формами. Для кумыкского сказочного текста характерно одинаковое употребление двух грамматических форм сравнения. Это характерное свойство тюркских языков.

Приоритетными признаками сравнения в кумыкских сказках выступают:

- красота: *Ханны, гюнню йимик, уч кызы болгъан* (“Кечел Алини хабары”). “*У хана были три лучезарные дочери*”;
- скорость: *... ат къатты къабу ел йимик чалт барып* (“Уч бутлу ала ат”). “... *конь мчал как быстрокрылый восточный ветер*”;
- форма, размер: *Таш тамгъа тийип анакъдай бир уллу тешик этип кюйгъан* (“Агъа-инилер”). “*Камень дотронулся до стены, и выдолбил огромную дыру, словно пещеру*”;
- трусость, смелость: “*Мени уланымны аюв булан ябушма да къюп, озюгюз къоянлардай къачып гелгенсиз!*”, – *деп* (“Уч бутлу ала ат”). “*Моего сына оставили драться с медведем, а сами, словно трусливые зайцы, убежали!*”, – *говорит*”;
- свет, цвет: *... ай йимик балкып турагъан кызы* (“Къара атлы кызы”). “... *девушка, светящаяся как луна*”; *... гюн йимик*

йыртыллайгъан зат ("Аманат ва девлер"). "... лучистое существо".

Кумыкские сказочники используют приведённые сравнения для характеристики красоты героини, скорости коня, мужества героя, различных черт персонажей, уподобляя их предметам, явлениям, хорошо знакомым слушателю сказки из обыденной жизни.

Таким образом, в качестве предмета сравнения в кумыкских сказках выступает лексико-семантическое поле "человек", в качестве образа сравнения выступают чаще всего метеорологические явления (*ел* "ветер"), и небесные светила (*гюн* "солнце", *ай* "луна"), затем – животные (*къян* "заяц") и продукты питания (*йымыртгъа* "яйцо", *алма* "яблоко", *къабакъ* "тыква"). В качестве приоритетного признака сравнения выступают красота и скорость. В языковом выражении характерная особенность тропа "сравнение" в кумыкских народных сказках, обусловленная спецификой тюркских языков, – выражение сравнения в форме сравнительного оборота, присоединяемого с помощью послело-

га *йимик* в неопределённом или родительном падеже. А также сравнение может выступать в форме деепричастного оборота с глаголом *бол* – "быть".

Сравнение встречается в большей степени в речи рассказчика, в волшебных сказках.

Совокупность сравнений, представленных в кумыкских народных сказках, включает как кумыкские общенародные сравнения: *ай йимик* "луноподобная", *гюн йимик* "лучезарная", *ел йимик* "словно ветер", *елдей болуп* "словно ветер", *етти нартны йимик* "подобно семи нартам", *будай къолте йимик* "словно сноп пшеницы", *йымыртгъай имик тав* "гора похожая на яйцо" и типично сказочные, ситуативные: *ел ойнагагъан япракъ йимик къартыллай* "дрожит, словно листочки дерева", *кёк йимик бийи ктав* "гора высокая, словно небо", *намусунг тамчы сув йимик таза* "совесть твоя чиста, словно капелька воды", *къара къабакъны чору йимик чор* "нарост, словно нарост тыквы", *сонг къалаланы будай къолте йимик къучагъында алып юрюй* "схватив, словно сноп пшеницы".

Библиографический список:

1. Фатеева Н.А. Тропы как семантические образования. *Стилистика и литературное редактирование*. Под ред. проф. В.И. Максимова. Москва, 2007.
2. Мусаев К.М. *Лексика тюркских языков в сравнительном освещении*. Москва, 1975.
3. Дмитриев Н.К. *Грамматика кумыкского языка*. Москва – Ленинград, 1940.

References

1. Fateeva N.A. Tropes as semantic formations. *Stylistics and literary editing*. Ed. by prof. V.I. Maximova. Moscow, 2007.
2. Musaev K.M. *Lexical Turkic languages in comparative illumination*. Moscow, 1975.
3. Dmitriev N.K. *Grammar of Kumyk language*. Moscow – Leningrad, 1940.

Статья поступила в редакцию 03.02.15

УДК 82.01/09

Aleksandrovich N.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Common Humanities Training and Mathematics Education, Anapa Branch of Moscow State Humanities University n.a. M. A. Sholohov (Anapa, Russia), E-mail: nataliaaleks@mail.ru

Horoshok T.A., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Head of Department of Common Humanities Training and Mathematics Education, Anapa Branch of Moscow State Humanities University n.a. M. A. Sholohov (Anapa, Russia), E-mail: tanuho@mail.ru

DISCUSSION AS A STAGE IN INTERPRETATION OF A LITERARY TEXT (WITH REFERENCE TO "A HERO OF OUR TIME"

BY M. LERMONTOV). The article deals with a method of discussion as a step to the most objective and complete understanding of a literary text. Conceptual approach seems the most optimal for the solution of controversial questions of understanding and interpretation of texts, for a concept is taken as a unit for analysis. Concepts are mental elements; a set of concepts as units of individual consciousness forms a conceptual sphere, i.e. the author's picture of the world. It is embodied in a literary work with the whole complex of language means of different levels. The novel "A Hero of Our Time" by M. Lermontov was taken as a material for discussion, as it is one of the precedent texts of Russian culture. The article describes modeling of the cognitive and propositional structure of concepts as systems of the poet's ideas about the Caucasus as one of Lermontov's key concepts. The discussion within the conceptual analysis of the novel leads to deeper comprehension of Lermontov's ideas.

Key words: discussion, concept, conceptual sphere, conceptual analysis, cognitive and propositional structure, interpretation.

Н.В. Александрович, канд. филол. наук, доц. каф. общегуманитарной подготовки и естественно-математического образования Анапского филиала Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова, г. Анапа, E-mail: nataliaaleks@mail.ru

Т.А. Хорошок, канд. филос. наук, доц., зав. каф. общегуманитарной подготовки и естественно-математического образования Анапского филиала Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова, г. Анапа, E-mail: tanuho@mail.ru

ДИСКУССИЯ КАК ЭТАП ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ»)

В статье описывается применение метода дискуссии в процессе концептуального анализа романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» как современного и наиболее продуктивного вида анализа художественного текста. Дискуссия играет важную роль в этом процессе, поскольку позволяет приблизиться к авторскому видению предмета.

При решении спорных вопросов понимания и интерпретации текста концептуальный подход, применённый авторами, представляется оптимальным, поскольку в качестве единицы анализа берётся концепт как ментальное образование. Совокупность концептов как единиц индивидуального сознания складывается в концептосферу, или картину мира поэта, и воплощается в художественном произведении целым комплексом языковых средств разных уровней. В статье предлагается

моделирование когнитивно-пропозициональной структуры (КПС) концептов как системы представлений М.Ю. Лермонтова о Кавказе, что в итоге способствует пониманию образа, наиболее близкому авторскому.

Ключевые слова: художественный текст, концепт, концептуальный анализ, дискуссия, интерпретация.

В 2014 году исполнилось 200 лет со дня рождения М.Ю. Лермонтова, и это событие заставило с новых позиций взглянуть на творчество поэта, сделало актуальным его мнение по вечным вопросам бытия.

Настоящая статья посвящена применению дискуссии в учебном гуманитарном процессе, в частности, при проведении анализа художественного текста. Казалось бы, это довольно специфическая сфера образовательного процесса, однако текст в широком понимании исследуется не только филологами, но и социологами, политологами, культурологами, психологами и т.д. Текст, вслед за Ю.М. Лотманом, рассматривается «в качестве свёрнутой программы целой культуры» [1, с. 517], поскольку, прежде всего, это знаковый комплекс.

Любая знаковая система, по словам А.С. Кармина, и текст в том числе, как культурное явление может принимать разнообразные формы – вещи, ритуала, художественного произведения, речи и т.д., – и подлежит осознанному прочтению и пониманию [2, с. 122 – 124]. Поскольку любое культурное явление может иметь любое количество интерпретаций, то неизбежны споры, чья интерпретация точнее и почему. Таким образом, возвращаемся к анализу текста в целом и применению для этого дискуссии, в частности.

Дискуссия – одна из наиболее востребованных форм проведения занятий. В учебном процессе дискуссия зачастую возникает стихийно, и дидактические недостатки восполняются насыщенным содержанием.

В современной науке и практике утвердилось около двух десятков форм проведения дискуссий, которые различаются целевой установкой, содержанием деятельности и количеством участников. Современные техники проведения дискуссии позволяют включить 20 и более человек. Любая дискуссия начинается с подготовительного этапа. Это, во-первых, решение организационных вопросов и, во-вторых, постановка цели и задач.

Ставим цель: реконструировать индивидуально-авторское представление М.Ю. Лермонтова о Кавказе посредством концептуального анализа романа «Герой нашего времени» как одного из прецедентных текстов русской культуры.

Необходимо подчеркнуть, что процедура концептуального анализа текста универсальна и позволяет составить достаточно объективное, т.е. основанное на лингвистических фактах, представление о картине мира автора. Единицей анализа при этом выступает концепт, т.е. индивидуальный образ фрагмента действительности, выраженный языковыми средствами и социокультурно обусловленный.

В тексте концепты образуют концептосферу, или авторскую модель мира, и реализуются ключевыми словами, а также их синонимическими и антонимическими рядами. В настоящей работе представлена попытка реконструировать индивидуально-авторское представление М.Ю. Лермонтова о Кавказе.

Для этого на занятии решаются следующие задачи:

- 1) выделить ключевые слова – носители концептуального содержания в тексте романа;
- 2) выявить синтаксические позиции ключевых слов и смоделировать когнитивно-пропозициональную структуру каждого концепта;
- 3) описать представления о Кавказе, объективированные в романе.

На подготовительном этапе участники дискуссии получили задание, которое включало выдвижение гипотез. Необходимо было установить, насколько изучен образ Кавказа в творчестве Лермонтова и, в частности, в романе «Герой нашего времени». Затем на занятии студенты обобщают точки зрения учёных по проблеме, выделяют спорные вопросы и противоречия, высказывают собственные мнения, соглашаются или спорят.

Традиционно считается, что Кавказ, Кавказский край занимает исключительное место в жизни и творчестве Лермонтова. По словам Н.В. Белинского, «Кавказ был колыбелью его поэзии, ... и после Пушкина никто так поэтически не отблагодарил Кавказ за дивные впечатления его девственно величавой природы, как Лермонтов...» [3, с. 27].

Географически Кавказ – это территория между Черным, Азовским и Каспийским морями, в пределах Альпийской складчатой области, занимающая свыше 500 тыс. кв. км. Происхожде-

ние названия точно не установлено, возможно, оно связано с хеттским «каз-каз» – название народа, жившего на южном берегу Чёрного моря; впервые встречается у древнегреческого драматурга Эсхила в трагедии «Прикованный Прометей». Прежде всего, Кавказ ассоциируется с горной местностью, поэтому в настоящем исследовании и рассматривается как горная система.

Гора с древности была для человека символом Вселенной, осью мира. Значение «гора», по данным М.М. Маковского, соотносится со значениями «огонь», «душа», «дождь», «облако», «смерть» [4, с. 126-127].

Студентам было дано предварительное задание самостоятельно сделать выборку всех контекстов, где есть упоминания о Кавказе. Таким образом, уже в начале занятия установили, что в романе встречается около 100 таких обширных контекстов.

Далее было необходимо проанализировать контексты и выделить позиции субъекта, объекта, предиката и пр., затем представить в виде когнитивно-пропозициональной структуры (КПС). Пропозиция в такой структуре является языковым выражением модели конкретной ситуации, а именные и предикатные отношения в ней строятся в зависимости от авторского отношения к деталям данной ситуации. Этот этап работы выполняется для того, чтобы наиболее полно восстановить авторское представление о предмете, т.е. достигнуть максимально близкого к авторскому его понимания.

Выборка показывает, что Кавказ в романе представлен в виде когнитивно-пропозициональной структуры (КПС) с позициями субъекта, предиката, объекта, обстоятельств места и образа действия, а также атрибутивными характеристиками. Наиболее равномерно и объемно, как и можно предполагать, составлены позиции субъекта и обстоятельства места.

Субъектом действия, по мнению автора, могут быть *долина* (2 упоминания); *название Чертовой долины; Койшаурская долина, скалы, обрывы, крутизна обрыва; утесы, гребни утесов; отрасли Машука, голова Машука* – (2); *гора; горы* (3); *горки; Гуд-гора; глубокое ущелье* (4); *расселина; вершины гор* (2), *громады Бешту, Змеиной, Железной и Лысой горы; Казбек; Эльбрус; обвалы на Крестовой; пропасти* (2); *провал; перевал через Крестовую гору; обломки скал; зубцы скал; приезд на Кавказ; горный воздух; горный ветер.*

Ср.: *Крузем, теряясь в золотом тумане утра, теснились вершины гор, как бесчисленное стадо, и Эльбрус на юге вставал белою громадой, замыкая цепь гонимых гор, между которых уж бродили волокнистые облака, набежавшие с востока.*

В качестве субъектов встречаются и имена нарицательные, их фрагменты, и реальные географические названия. В словаре М. Лермонтова в тысяче самых частотных слов *гора* занимает 145 место [5, с. 763], а *Кавказ* – уже 765 место [5, с. 764]. Это указывает на то, что Кавказ для поэта, скорее, архетипический образ мировой горы, нежели конкретный географический пункт, место службы. Предикатами чаще всего служат бытийные глаголы (*быть, находиться, лежать, зиять, возвышаться*), которые передают значение места, времени, реальности или гипотетичности того, о чём сообщается. Обилие глаголов-связок создает ощущение динамики событий и передает авторское отношение к горной стране как чему-то непостоянному, но в то же время и желанному месту.

Ср.: *Это было в сентябре; и точно, день был чудесный, светлый и не жаркий; все горы видны были как на блюдечке.*

Ср.: *По мнению здешних ученых, этот провал не что иное, как угасший кратер; он находится на отлогости Машука, в версте от города.*

Другие глаголы-предикаты можно разбить на семантические группы: глаголы действия (*пересекаться, пугать, расстрелять (коляску), разбежаться, превращаться, подниматься, сходиться, вставать, чернеть, гудеть, выглядывать, сверкать*) движения (*тянуться, вести*), состояния (*куриться, дымиться, тесниться, замыкать, ожидать*) и зрительного восприятия (*рисоваться, синеться*). Такое разнообразие предикатных возможностей говорит о том, что поэт, действительно, хорошо знал и понимал горную страну, воспринимал её как живое меняющееся существо.

В романе встречается несколько контекстов, в которых субъектами выступают *горный воздух* или *горный ветер*. Предикатом является глагол *освежить*.

Ср.: *Когда ночная роса и горный ветер освежили мою горячую голову и мысли пришли в обычный порядок, то я понял, что гнаться за погибшим счастьем бесполезно и безрассудно.*

Ср.: *Когда я проснулся, на дворе уж было темно. Я сел у отворенного окна, расстегнул архалук – и горный ветер освежил грудь мою, еще не успокоенную тяжелым сном усталости.*

Можно выделить и такие оригинальные субъекты, как *старые кавказцы* и *приезд на Кавказ*.

Ср.: *Я знаю, старые кавказцы любят поговорить, порассказать; им так редко это удается...*

Ср.: *Приезд его на Кавказ – также следствие его романтического фанатизма: я уверен, что накануне отъезда из отцовской деревни он говорил с мрачным видом какой-нибудь хорошенькой соседке, что он едет не так, просто, служить, но что ищет смерти...*

Так, в ряде контекстов проявляется концептуальный признак Кавказа как *места, где можно найти смерть*.

Ср.: *Я подошел к краю площадки и посмотрел вниз, голова чуть-чуть у меня не закружилась, там внизу казалось темно и холодно, как в гробе; мшистые зубцы скал, сброшенных грозозю и временем, ожидали своей добычи.*

Атрибутивные конструкции передают качественно-оценочную информацию. Они характеризуют горы (вершины, зубцы и отлогости гор), скалы, холмы, ущелья, расселины, обрывы и долины. Например, *долина у поэта славная, холм высокий, покрытый пеленою снега; ущелье глубокое; скалы обледеневшие; гора проклятая, высокая, горы воздушные, крутые, неприступные, покрытые девственными снегами, кудрявые, озаренные южным солнцем; вершины у гор зеленые, темно-синие, изрытые морщинами, покрытые слоями снега; синие зубцы Кавказа; утёсы, висящие с обеих сторон.*

В качестве атрибута гор встречаются синий и белый цвета, которые традиционно рассматриваются как символы всего духовного. Синий – цвет неба, «холодный» цвет, настраивающий на размышления. Белый – цвет снега, зимы, смерти и, кроме того, это цвет чистоты (девственные снега) и мудрости, которая приходит с годами (вершины у гор *тёмно-синие, изрытые морщинами, покрытые слоями снега*). Сочетание белый – синий создаёт эффект «удвоения» выражения чувств: Кавказские горы у поэта вызывают восхищение, почтение и трепет, с одной стороны, с другой стороны, поэт прекрасно осознает обманчивость и смертельную опасность горной красоты. Неудивительно, что лексические единицы с семантикой жизни и смерти часто встречаются у Лермонтова в одном контексте с описаниями гор.

Ср.: *Налево чернело глубокое ущелье; за ним и впереди нас темно-синие вершины гор, изрытые морщинами, покрытые слоями снега, рисовались на бледном небосклоне, еще сохранявшем последний отблеск зари.*

Ср.: *... вдали те же горы, но хоть бы две скалы, похожие одна на другую, – и все эти снега горели румяным блеском так весело, так ярко, что кажется, тут бы и остаться жить навеки...*

Но, как известно, жизнь конечна, и Лермонтовский оксюморон оказывается парафразом смерти, и получается, что свою

жизнь и смерть поэт связывает с горами как вселенским символом, осью мира, тем самым расширяя личное пространство и время до бесконечности.

В описаниях гор поэт пользуется зеленым и золотым цветами. Зеленый – традиционно цвет природы, надежды, воскресения и обновления, но, с другой стороны он же символизирует моральный и физический упадок, ужас и безумие. Золотой – цвет солнца и богатства, но он же символизирует предательство, отчаяние, безумие и болезнь. Очевидно, что совпадает концептуальный признак безумия, то есть, несмотря на великолепие, для поэта горы представляют потенциальную опасность, что соотносится с внутренней формой имени концепта «горы», его значениями «душа» и «смерть».

Ср.: *Славное место эта долина! Со всех сторон горы неприступные, красноватые скалы, обвешанные зеленым плющом и увенчанные купами чинар, желтые обрывы, исчерченные промоинами, а там высоко-высоко золотая бахрома снегов, а внизу Арава, обнявшись с другой безыменной речкой, шумно вырывающейся из черного, полного мглой ущелья, тянется серобранною нитью и сверкает, как змея своею чешуёю.*

Таким образом, атрибутивные характеристики выделяют такие концептуальные признаки горной страны как *древность, величие, неприступность, изменчивость и потенциальную опасность* для человека.

Объектную позицию занимают существительные *долины, гора, отлогости гор, зубцы Кавказа, скат Машука, Эльбрус, скалы, морщины скал, вершины, утес*. Выборка показывает, что поэт осмысляет Кавказ как ориентир (*оглянулся на долину; указал на гору*), труднопроходимую, изменчивую и обманчивую местность (*через горы не передеешь; спуститься по скалам; карабкался на утес; не знает наших горок*), убежище (*солнце пряталось за вершины*) и предмет восхищения, которым любуются, *наводят телескоп, описывают*.

Позиция места, по определению, является наиболее репрезентативной, ее анализ помогает восстановить, какими концептуальными признаками, по мнению Лермонтова, отличается Кавказ как место действия (пространство). Так, на Кавказе можно *жить (пребывать), всю жизнь оставаться, путешествовать, служить, проезжать через Кавказ, здесь может свести судьба, здесь можно найти и смерть*. Очевидно, что в данной позиции актуализируются такие концептуальные признаки Кавказа как убежище, пункт назначения, место службы, жизни и смерти, вершина, верх. Доминантными среди них оказываются место назначения и убежище.

На заключительном этапе проводится анализ всех позиций, выделяются доминантные и второстепенные концептуальные признаки, сравниваются данные по другим позициям КПС. Далее определяется степень совпадения/несовпадения полученных результатов с традиционной или предварительной установленной точкой зрения. Выявленные совпадения концептуальных признаков, реализованных в разных позициях, доказывают, что Кавказ осмысливается поэтом как убежище, место назначения, жизни и смерти, при этом оставаясь в сознании Лермонтова архетипическим концептом, имеющим символическое значение (ось мира). В ходе дискуссии студенты убеждаются, что Кавказ для поэта – не просто горная система, а жизненное пространство, в котором он жил и искал свой путь.

Библиографический список

1. Лотман Ю.М. Тезисы к семиотическому изучению культур. *Семiosфера*. Санкт-Петербург, 2004.
2. Кармин А.С. Тексты и их интерпретация. *Основы культурологии: морфология культуры*. Санкт-Петербург, 1997.
3. Белинский В.Г. Герой нашего времени. Сочинение М. Лермонтова. *М.Ю. Лермонтов в русской критике*. Москва, 1955. Available at: <http://feb-web.ru/feb/lermont/critics/lrk/lrk-025-.htm>
4. Маковский М.М. *Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов*. Москва, 1996.
5. Частотный словарь языка М.Ю. Лермонтова. Под ред. В.В. Бородина, А.Я. Шайкевича. Составители А.А. Авдеева, В.В. Бородин, Н.Я. Быкова, С.М. Козокина, Н.А. Гордеева, Л.А. Макарова, А.Я. Шайкевич. *Лермонтовская энциклопедия*. Москва: АН СССР, Институт русской литературы; Сов. энциклопедия, 1981. Available at: <http://feb-web.ru/feb/lermont/lre-ldf/lre/lre-762-.htm>

References

1. Lotman Yu.M. Tezisy k semioticheskomu izucheniyu kul'tur. *Semiosfera*. Sankt-Peterburg, 2004.
2. Karmin A.S. Teksty i ih interpretaciya. *Osnovy kul'turologii: morfologiya kul'tury*. Sankt-Peterburg, 1997.
3. Belinskij V.G. Geroj nashego vremeni. Sochinienie M. Lermontova. *M.Yu. Lermontov v russkoj kritike*. Moskva, 1955. Available at: <http://feb-web.ru/feb/lermont/critics/lrk/lrk-025-.htm>
4. Makovskij M.M. *Sravnitel'nyj slovar' mifologicheskoy simvoliki v indoevropejskih yazykah: Obraz mira i miry obrazov*. Moskva, 1996.

5. Chastotnyj slovar' yazyka M.Yu. Lermontova. Pod red. V.V. Borodina, A.Ya. Shajkevicha. Sostaviteli A.A Avdeeva, V.V. Borodin, N.Ya Bykova, S.M. Kozokina, N.A. Gordeeva, L.A. Makarova, A.Ya. Shajkevich. *Lermontovskaya `enciklopediya*. Moskva: AN SSSR, Institut russkoj literatury; Sov. `enciklopediya, 1981. Available at: <http://feb-web.ru/feb/lermenc/lre-lfd/lre/lre-762-.htm>

Статья поступила в редакцию 03.02.15

УДК 81, 42

Volkova A.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Exploratory Research Laboratory, Tomsk State University (Tomsk, Russia), E-mail: volknas@mail.ru*

THE PROBLEM OF UNDERSTANDING IN THE MEDIA DISCOURSE AS REFLECTION OF MODERN LANGUAGE TRENDS

(The study is supported by the RFH, project number 14-34-01022)

Informational-consumer activity of audience includes receiving, learning, evaluation and memorizing of information. An urgent problem in informational-consumer activities of mass audience is misunderstanding of information. Naturally, the texts, which contain a large number of foreign-language inclusions are more difficult to understand. In the analysis of radio text some language communicative tactics that facilitate the process of understanding of foreign language inclusions and of a text as a whole are allocated. The author states that the use of these tactics in the text leads to elimination of the problem of perception and understanding of foreign words. It is obvious that the lack of basic communicative tactics that implement a strategy for understanding of radiotext interspersed with foreign language elements is in the way of an adequate understanding of the text. In our view, the implementation of this strategy is a prerequisite for successful communication.

Key words: understanding, strategy, communicative tactics, media, foreign elements.

A.A. Волкова, *канд. филол. наук, Лаборатория поисковых исследований Томского государственного университета, научный сотрудник, г. Томск, E-mail: volknas@mail.ru*

ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ В МЕДИАДИСКУРСЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЯЗЫКОВЫХ ТЕНДЕНЦИЙ

(Исследование проводится при поддержке РГНФ, номер проекта 14-34-01022)

Информационно-потребительская деятельность аудитории включает в себя приём, усвоение, оценку и запоминание информации. Острой проблемой информационно-потребительской деятельности массовой аудитории является непонимание. Закономерно, что тексты, в состав которых включено большое количество иноязычных вкраплений, оказываются более сложными для понимания. При анализе радиотекстов были выделены некоторые языковые коммуникативные тактики, облегчающие понимание иноязычных вкраплений и текста в целом. Использование данных тактик в тексте снимает проблему восприятия и понимания иноязычных слов. Очевидно, что отсутствие основных коммуникативных тактик, реализующих стратегию обеспечения понимания радиотекстов с иноязычными вкраплениями, затрудняет адекватное понимание текста. В нашем представлении, реализация указанной стратегии есть обязательное условие успешности коммуникации.

Ключевые слова: понимание, стратегия, коммуникативная тактика, средства массовой информации, иноязычное вкрапление.

Проблемами коммуникации занимаются в той или иной мере все гуманитарные науки, и прежде всего – лингвистика, психология, социология, философия. Любое взаимодействие между автором и аудиторией возможно лишь в случае полного или хотя бы частичного совпадения у них понятийного аппарата, представлений о мире, окружающей реальности. Отмеченный фактор весьма важен в условиях массовой коммуникации. Представляется значимым замечание Т.В. Чернышовой, которая считает принципиальным при исследовании результата взаимодействия между участниками коммуникации учитывать общность стереотипов автора и адресата [1].

Обращает на себя внимание изменение речевого поведения участников массовой коммуникации, связанное с увеличением доли фатики (что традиционно было характерной чертой разговорно-бытового общения).

Особый интерес в контексте обсуждаемой проблемы представляют радиопередачи, целевой аудиторией которых является ориентированный на современные тенденции слой населения.

Например, в радиопередаче «Дорожная карта» (радиостанция «Эхо Москвы»):

«АЛЕКСЕЙ СОЛОМИН: Здравствуйте. Как вас зовут?»

СЛУШАТЕЛЬ: Меня зовут Артём.

АЛЕКСЕЙ СОЛОМИН: У вас голос-то молодой такой.

Вам сколько лет, если не секрет?

СЛУШАТЕЛЬ: 38 вроде бы.

АЛЕКСЕЙ СОЛОМИН: А, 38. Ну, вы уже, я так понимаю, развелись.

СЛУШАТЕЛЬ: Не угадали. Я еще даже не женился.

АЛЕКСЕЙ СОЛОМИН: Господи. Ну, и что, как вы считаете, как правильно делить имущество?»

В формировании автором сообщения отмечается приоритетность интересов слушательской аудитории. Автор заинтере-

ресован в установлении доверительных отношений со «своим» слушателем и реализует эту задачу, говоря языком близким и понятным адресату.

Радиостанция и её слушательская аудитория находятся в диалектической связи. Характер радиозфера обусловлен направленностью на целевую аудиторию, и, наоборот, слушатель выбирает радиостанцию в соответствии со своими коммуникативными потребностями.

Успех коммуникации зависит от обоих коммуникантов. Автор, создавая информационное сообщение, должен учитывать компетенцию потенциального слушателя, в то время как к слушателю тоже предъявляются определенные требования, необходимые для успешного взаимодействия с автором: он должен обладать достаточным кругозором, объемом фоновых знаний для адекватного восприятия текста [2].

Поскольку важнейшей функцией радиопередач является ознакомление слушателя с новыми понятиями современной жизни, заимствованными в большинстве своём из зарубежных культур, в состав текстов входит значительное количество новых единиц иноязычного происхождения (иноязычных вкраплений). Процесс восприятия текста осуществляется посредством идентификации реципиентом услышанной языковой единицы с уже имеющимися у него знаниями о языке и мире и причисления данной языковой единицы к группе уже освоенных или неосвоенных понятий. Вследствие этого текст, содержащий иноязычные вкрапления, часто представляет особую трудность для восприятия и понимания.

Во многих исследованиях коммуникация изучается преимущественно с точки зрения выявления стратегий воздействия (стратегии дискредитации, уговаривания, создания положительного имиджа и др.) и способов их реализации: (Т.Г. Винокур; В.З. Демьянков; О.С. Иссерс; В.С. Третьякова и др.). В настоя-

щей работе изучению подвергается *стратегия обеспечения понимания* и её реализация в медиатексте.

Информационно-потребительская деятельность аудитории включает в себя приём, усвоение, оценку и запоминание информации и проявляется в следующих видах:

- полная – полное прочтение, просмотр, прослушивание и анализ;
- частичная – поверхностный просмотр без анализа и серьезных выводов;
- отказ от приема сообщения в случае его неактуальности (незаинтересованность в статье или передаче) или переизбытка информации определённой направленности или темы, когда возникает угроза «пресыщения информацией» по тому или иному вопросу.

Острой проблемой информационно-потребительской деятельности массовой аудитории является непонимание. Обычно выделяют два типа непонимания:

1) субъективное – нежелание аудитории и отдельных субъектов разобраться в проблемах, усваивать и запоминать терминологию;

2) объективное – обусловленное незнанием новых слов, особенностями личного восприятия и общественными стереотипами, а также всякого рода искажениями передачи информации в СМИ.

Необходимо отметить, что продукция СМИ, формально доступная большинству населения, потребляется по-разному.

Особенности потребления и усвоения массовой информации напрямую зависят от уровня подготовленности аудитории к приятию информации, который можно выявить на основании следующих признаков:

- степени владения словарем языка СМИ в целом;
- степени понимания конкретного текста;
- степени развития внутреннего оперирования (адекватная смысловая интерпретация текста);
- адекватное воспроизведение смысла текста в речи.

Закономерно, что тексты, в состав которых включено большее количество иноязычных вкраплений, оказываются более сложными для понимания [3].

Например, в радиопередаче «Говорим по-русски» (радиостанция «Эхо Москвы»):

«МАРИНА КОРОЛЕВА: Давай только не будем в поисках волн улетать слишком далеко, а то будем страдать от джетлага (от англ. jet – реактивный самолет, lag – отставание). Так называют физический дискомфорт из-за несовпадения работы биологических часов человека со временем и ритмом окружающего мира. Как явление джетлаг возник из-за долгих перелетов со сменой часовых поясов, сегодня же он может появиться и из-за долгой ночной работы в кластере.»

ОЛЬГА СЕВЕРСКАЯ: В чём-чём? А, я, кажется, поняла. Но для верности загляну в словарь. Кластер (от англ. cluster – скопление) образуют несколько компаний или предприятий на одной территории и с общей жадой к креативу». Ну, например, авиакомпании, туроператоры, турагентства, отели, автопредприятия объединяются в туристический кластер.»

При анализе радиотекстов были выделены некоторые языковые коммуникативные тактики, облегчающие понимание ино-

зычных вкраплений и текста в целом: тактика перевода, тактика дефиниции, а также контекстуальная тактика. Использование данных тактик в тексте снимает проблему восприятия и понимания иноязычных слов.

При анализе коммуникации было выявлено, что для адекватного понимания текста особенно важно, чтобы были пояснения к иноязычному слову, если оно является ключевым словом (словосочетанием) текста.

Полученный материал свидетельствует о разном уровне понимания читателями текста. Очевидны три основных уровня понимания. **Адекватное понимание** проявляется в ситуациях точной соотнесённости информантом представления о смысловом наполнении слова с его словарным значением. При этом мы, естественно, не рассчитывали получить от испытуемых точную словарную дефиницию, то есть допускали вариативность вербального воплощения интерпретации слова (словосочетания): «**must have**» переведено «нужно иметь», «должен иметь», «необходимо иметь». **Частичное понимание (недопонимание)** представлено случаями неполной или неточной интерпретации языкового факта. Здесь различается **осознанное** недопонимание, когда интерпретатор вербализует неуверенность в понимании иноязычного вкрапления и теста («**USB-интерфейс**» – «что-то, связанное с современными технологиями»; «**пин-ап-девушки**» – «возможно, имелись в виду девушки выше среднего») и **неосознанное** – когда недопонимание устанавливается исследователем («**must have**» – «название тренда», «хочу иметь»; «**принты**» – «дословно: печатать, окрас, покраска», «устройство для печати», «распечатка»).

В случае отсутствия авторских комментариев к иноязычному вкраплению, введённому в текст, читатель, интерпретируя незнакомые языковые единицы, опирается на имеющиеся у него знания и опыт и, как показал эксперимент, не всегда осуществляет верную интерпретацию, следовательно, получает неточную информацию.

Непонимание иноязычного вкрапления находит выражение в двух типах, **осознанное** непонимание квалифицируется самим информантом («**ребрендинг**» – «абсолютно не поняла, о чем речь», «не понимаю, потому что это ключевое существительное – подлежащее, несущее смысловую нагрузку»; «**fashion victim**» – «конечно, тот, кто не знает английский язык, никогда не дойдет «своим умом» до понимания этой части текста», «не понятен смысл выделенного словосочетания»), **неосознанное** непонимание квалифицируется исследователем в случаях, когда информант дает неверную интерпретацию.

Анализ проблемы коммуникативных неудач дает основание прийти к заключению, что важнейшей причиной коммуникативной неудачи является несоблюдение принципов речевого общения, в частности, нарушений коммуникативно-прагматических норм, связанных с пониманием текста.

Таким образом, очевидно, что отсутствие основных коммуникативных тактик, реализующих стратегию обеспечения понимания радиотекстов с иноязычными вкраплениями, затрудняет адекватное понимание текста. В нашем представлении, реализация указанной стратегии есть обязательное условие успешности коммуникации.

Библиографический список:

1. Чернышова Т.В. *Тексты СМИ в зеркале языкового сознания адресата*. Барнаул, 2005.
2. Демьянков В.З. Лингвистическая интерпретация текста: универсальные и национальные (идиоэтнические стратегии). *Язык и культура: Факты и ценности: к 70-летию Юрия Сергеевича Степанова*. Москва, 2001.
3. *Краткий курс лекций по дисциплине «Теория коммуникации»*. Available at: http://studme.org/17010514/menedzhment/factory_obuslovlivayuschie_ponimanie_soobscheniya

References

1. Chernyshova T.V. *Teksty SMI v zerkale yazykovogo soznaniya adresata*. Barnaul, 2005.
2. Dem'yanov V.Z. Lingvisticheskaya interpretaciya teksta: universal'nye i nacional'nye (idio'etnicheskie strategii). *Yazyk i kul'tura: Fakty i cennosti: k 70-letiyu Yuriya Sergeevicha Stepanova*. Moskva, 2001.
3. *Kratkij kurs lekcij po discipline «Teoriya kommunikacii»*. Available at: http://studme.org/17010514/menedzhment/factory_obuslovlivayuschie_ponimanie_soobscheniya

Статья поступила в редакцию 25.02.15

УДК 81.2

Ivanov S.S., PhD, Cand. of Sciences (Linguistics) senior lecturer, Nizhny Novgorod State Technical University n.a. R. E. Alexeyev (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: sayar@sandy.ru

MECHANICS AND MATHEMATICS SPECIALIZED VOCABULARY STRUCTURE. Mechanics and mathematics terminology occupies a special place in the English word stock. Integration and differentiation processes in these sublanguages are intensified and the number of terms describing various phenomena is constantly increasing. Research in mechanics and mathematics sublanguages, including systematic description of their vocabulary, is of great theoretical and practical importance. The article deals with principles of creating mechanics and mathematics specialized vocabulary structure on the basis of a structural-probability analysis, using a concept of distributional vocabulary. A detailed description is given of various systems and subsystems forming the sublanguages in question and their word-stock is analyzed from the point of view of many component term structures and new formations. The results obtained may be used in the theory and practice of modern lexicography and translation and word-building models could be used in creating algorithms for computer-aided translation programming.

Key words: specialized vocabulary, word stock, sublanguage of mechanics and mathematics, structural-probability analysis, distribution vocabulary, term structures

С.С. Иванов, канд. филол. наук, доц. Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева, г. Нижний Новгород, E-mail: sayar@sandy.ru

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕХАНИКА И МАТЕМАТИКА» (на материале английского языка)

Терминосистема подъязыков механики и математики занимает особое место в системе английского общенационального языка. Процессы интеграции и дифференциации лексики в этих подъязыках усиливаются и число терминов, описывающих различные явления, постоянно растёт. Изучение подъязыков механики и математики, разработка и системное описание их лексики имеет не только большое теоретическое, но и прикладное значение. В данной статье рассматриваются принципы построения терминологического словаря по специальности «Механика и математика» на основе метода структурно-вероятностного анализа с использованием концепции распределительного словаря. Описываются различные системы и подсистемы, образующие данные подъязыки, анализируется их лексический состав с точки зрения построения одно-, двух- и многокомпонентных терминоточечных, а также различных новообразований. Представленная классификация может послужить основой, как в теории, так и в практике объективной лексикографии для создания отраслевых лексических минимумов, необходимых при обучении иностранным языкам специалистов узкого профиля, а словообразовательные модели могут сформировать базу алгоритмов, используемых в программах машинного перевода.

Ключевые слова: специализированный словарь, словарный состав языка, подъязык механики и математики, структурно-вероятностный анализ, распределительный словарь, терминоточечное.

Механика – наука о законах движения тел – имеет отношение ко всем явлениям природы и творениям техники, ко всем естественнонаучным дисциплинам, а терминосистема «Механика» занимает особое место в системе общенационального языка.

Развитие механики как науки происходило в тесной связи с развитием математики. При исследовании реальных объектов природы и техники в механике вводились некоторые абстрактные модели (материальная точка, твердое тело и др), приближенно представляющие соответствующие объекты. Дальнейшее построение механики осуществлялось для этих моделей по принципам, принятым в математике: вводились основные понятия и определения, формулировалась совокупность необходимых и достаточных аксиом и после этого доказывались основные закономерности в виде тех или иных теорем. Таким образом, механика реализует свои задачи математическими методами, и в результате грань между механикой и математикой нередко стирается. Поскольку оба подъязыка зачастую оперируют одной и той же лексикой, такой, например, как *непрерывность*, *сходимость*, *переменная* (величина), *матрица*, *одномерный*, *квазистатистический* и т. п., представляется целесообразным рассматривать оба подъязыка как единое целое.

Изучение подъязыков механики и математики, разработка и системное описание их лексики имеет не только большое теоретическое, но и прикладное значение. Для лингвистики подъязык механики и математики представляет интерес в плане социолингвистического освещения следующих проблем:

1. Подъязык механики в целом обладает сложными терминологическими системами, подлежащими изучению и унификации совместными усилиями математиков-механиков, лингвистов и социолингвистов.

2. Механика, как отрасль современной науки, представляет собой одну из сфер функциональной дифференциации языка.

3. Литература, освещающая различные вопросы в области механики и математики, подвержена значительной стилистической дифференциации, но подъязык механики, как и любой другой, всё же остается тесно связанным с общелитературным языком, о чём красноречиво свидетельствуют такие фрагменты, как вступления заключения, связки, переходы, без которых не может существовать ни одна научная работа.

Однако попытки описания лексического состава подъязыка механики довольно редки. Существующая справочная литература немногочисленна и в основном даёт толкование логической стороны понятий [1; 2; 3].

Целью нашего исследования является описание лексического состава подъязыка механики как с точки зрения входящих в эту отрасль терминологических областей, так и описание лексики этих областей с учетом одно-, двух- и многокомпонентных терминов.

Исследование было выполнено методом структурно-вероятностного анализа (СВА) с применением концепции распределительного словаря (РС). Основная идея структурно-вероятностного метода, разработанного в середине прошлого века проф. Н.Д. Андреевым, состоит в том, что качественные признаки языковых единиц самым непосредственным образом связаны с их количественным распределением в потоке речи и что изучение первых неотделимо от исследования вторых. Иначе говоря, данный вид лингвистического анализа базируется на том, что существует прямая взаимозависимость между структурными оппозициями в языке и вероятностными соотношениями в речи [4, с. 265 – 267].

Поскольку любому сдвигу в системе языка обязательно предшествует изменение в речи, постольку одним из объектов исследования семантики языка мы избрали систему речи. Выходя в социальную сферу и реализуясь в ней, лексические единицы данного языка могут приобретать новые функционально-семантические качества. Таким образом, словарный состав

языка, его система лексики находятся под влиянием различных экстралингвистических факторов, обусловленных развитием как самой социальной сферы, так и языка в ней. Говоря о воздействии социальной сферы на язык, следует подчеркнуть, что это воздействие проявляется в изменениях, связанных с функционированием, развитием и взаимодействием лексики в различных подязыках, процесс выделения которых стремительно усиливается в связи с процессами дифференциации в науке, технике и других сферах социальной деятельности.

Применительно к лексике метод СВА дает возможность судить о её свойствах, опираясь на тексты узкой, специальной тематики, т.е. увидеть общие закономерности в их отдельных проявлениях. Концепция распределительного словаря (РС), учитывающего функциональные, структурные и вероятностные свойства языка по данным речи, позволяет достаточно объективно решать сложные теоретические, технические и методические задачи. Одной из важнейших теоретических задач является обнаружение системности в лексике, т.е. выявление того, каким образом сложно организованная семантика слов проявляется в разных лексических уровнях. Техническая задача заключается в организации информационно-поисковых систем на базе созданных РС. В методическом плане данные РС могут быть использованы как в теории, так и в практике объективной лексикографии, создания отраслевых лексических минимумов, необходимых при обучении иностранным языкам специалистов узкого профиля. Отраслевая лингвистика, будучи наукой о подязыках и специальных семантических полях, должна в первую очередь опираться на распределительный анализ [5, с. 496].

Проведённое исследование, в ходе которого был проанализирован лексический массив, насчитывающий более 100000 словоупотреблений, показало, что специализированный словарь насчитывает 2890 лексических единиц и представлен следующими системами:

- 1) классическая механика, включающая в себя теоретическую механику (classical mechanics, including theoretical mechanics);
- 2) механика сплошных сред (continuum mechanics), включая сопротивление материалов (strength of materials);
- 3) гидромеханика (hydromechanics);
- 4) аэродинамика (aerodynamics).

Поскольку механика реализует свои задачи математическими методами, на современном этапе получают дальнейшее развитие такие области математики как численные методы – метод конечных разностей – finite difference method, дифференциальные уравнения – differential equations, метод конечных элементов – finite element method, метод Галёркина (упрощение уравнений для дальнейшего использования в методе КЭ), метод сеток mesh method (для плоских конструкций), метод конечных объёмов – method of finite volumes (для гидравлических расчётов), метод наименьших квадратов, – least squares analysis, метод Рунге-Кутты (дифференциальные уравнения в действительных производных), т.е. методы с широким использованием ЭВМ: САПР (Computer-Aided Design). Программы, используемые для расчётов, включают в себя:

- MSC. ADAMS (MacNeal-Scwendler Corporation. Automatic Dynamic Analysis of Mechanical Systems) – автоматизированные динамические расчёты механических систем;
- ANSYS (Analysis System) – прочностные и газодинамические расчёты;
- NASTRAN, LS-DYNA (Livermore Software Dynamic Analysis) – многоцелевая программа конечно-элементного анализа, SOLIDWORKS и др.

Для решения динамических задач, особенно динамики жидкости и газа используются такие программы как ADAMS и др. Поэтому неудивительным является дальнейшее развитие подсистемы гидродинамики, проявляющееся в появлении такого направления, как вычислительная гидродинамика (computational fluid dynamics), которое широко применяется для компьютерного моделирования судов.

Подязык классической (теоретической) механики насчитывает 567 словарных единиц и включает в себя следующие подсистемы:

- 1) основные понятия векторного исчисления (fundamental notions of vector analysis);
- 2) основные понятия общей механики (fundamental notions of theoretical mechanics);
- 3) кинематика точки (kinematics of a point);
- 4) кинематика твёрдого тела (kinematics of a rigid body);

- 5) относительное движение (relative motion);
- 6) основные понятия динамики (fundamental notions of dynamics);
- 7) работа и энергия (work and energy);
- 8) динамика материальной точки (kinetics of a particle);
- 9) геометрия масс (mass geometry);
- 10) статика (statics);
- 11) динамика механических систем (kinetics of a material system);
- 12) колебания (vibrations)

В подязыке механики сплошных сред отмечено 376 словарных единиц в 11 подсистемах:

- 1) основные понятия (fundamental notions);
- 2) деформированное состояние (state of strain);
- 3) напряжённое состояние (state of stress);
- 4) основные понятия по испытанию сопротивления материалов (fundamental notions of materials testing);
- 5) энергия упругой деформации (elastic strain energy);
- 6) теория прочности (theories of strength);
- 7) стержни (bars);
- 8) пластины и оболочки (plates and shells);
- 9) теория выпучивания (theory of buckling);
- 10) соприкосновение двух тел (contact of two bodies);
- 11) колебания и удары (vibrations and impacts).

Подязык гидродинамики состоит из 10 подсистем, включающих 1013 терминов и терминосочетаний:

- 1) основные понятия механики жидкости и газа (fundamental notions of fluid mechanics);
- 2) реология (rheology);
- 3) кинематика жидкости (kinematics of fluids);
- 4) гидростатика (hydrostatics);
- 5) динамика идеальной жидкости (dynamics of perfect fluid);
- 6) динамика реальной жидкости (dynamics of real liquids);
- 7) вычислительная гидродинамика (computational fluid dynamics);
- 8) колебания и волны (vibrations and waves);
- 9) прикладная гидравлика (applied hydraulics);
- 10) гидрометрия (hydrometry);
- 11) турбомашин (rotodynamic machines).

Подязык аэродинамики представлен следующими подсистемами с общим количеством – 934 словарных единиц:

- 1) основные понятия аэромеханики (fundamental notions of aeromechanics);
- 2) авиация и воздушные суда (aeronautics and aircraft);
- 3) сопротивление жидкой среды (resistance of a fluid medium);
- 4) классическая аэродинамика, включающая такие мини-системы, как профили крыльев, несущие крыла, воздушные винты, несущие винты (classical aerodynamics including such mini-systems as aerofoil sections, aerofoils, propellers, rotors);
- 5) аэродинамика вязких жидкостей (aerodynamics of viscous fluids);
- 6) динамика газов (gas dynamics);
- 7) динамика гиперзвуковых течений (dynamics of hypersonic flows);
- 8) динамика разреженных газов (dynamics of rarefied gases);
- 9) магнито-гидродинамика (magneto-fluid-dynamics);
- 10) аэроупругость (aeroelasticity);
- 11) аэрометрические приборы и приспособления (aerometric apparatus and devices);
- 12) динамическая метеорология (dynamic meteorology).

В табличном виде (на английском языке) вышеперечисленные подязыки можно представить следующим образом:

В своём исследовании мы опирались на изложенную классификацию, поскольку она является общеизвестной и общепринятой у специалистов данной отрасли науки.

Весь специализированный словарь представлен как отдельными терминами, так и двух-, трёх- и многокомпонентными терминосочетаниями, причём количество последних весьма ограничено.

В список базовых терминов входят такие лексические единицы как analysis, element, equation, energy, solution, boundary, problem, point, finite, function, force, value, order, define, derivative, vector, body, theory, linear, dimensional, component, computer, coordinate, initial, formulation, technique и др. Многие из них составляют основу так называемой «интернациональной лексики», обслуживающей подязык науки и техники в нескольких языках. Перечисленные лексемы отмечены исключительно во всех ис-

Classical mechanics including theoretical mechanics	Continuum mechanics including strength of materials	Hydromechanics	Aerodynamics
fundamental notions of vector analysis	fundamental notions of continuum mechanics	fundamental notions of fluid mechanics	fundamental notions of aeromechanics
fundamental notions of theoretical mechanics	state of strain	rheology	aeronautics and aircraft
kinematics of a point	state of stress	kinematics of fluids	resistance of a fluid medium
kinematics of a rigid body	fundamental notions of materials testing	hydrostatics	classical aerodynamics including aerofoil sections, aerofoils, propellers and rotors
relative motion	elastic strain energy	dynamics of perfect fluid	aerodynamics of viscous fluids
fundamental notions of dynamics	theories of strength	dynamics of real liquids	gas dynamics
work and energy	bars	vibrations and waves	dynamics of hypersonic flows
kinetics of a particle	plates and shells	applied hydraulics	dynamics of rarefied gases
mass geometry	theory of buckling	hydrometry	magneto-fluid-dynamics
statics	contact of two bodies	rotodynamic machines	aeroelasticity
kinetics of a material system	vibrations and impacts		aerometric apparatus and devices
kinetics of a material system			dynamic meteorology

следованных подъязыках, показывая также и наибольшую частоту употреблений. Это и не удивительно, поскольку из-за частого употребления многие из этих терминов давно уже перешли (или переходят) в разряд общенаучной лексики [6, с. 214-215].

Кроме базовой, общенаучной лексики в словаре представлены как специальные, так и узкоспециальные механико-математические термины. В первую группу входят такие термины, как *derivation*, *expansion*, *exponential*, *dimensional*, *complex*, *nodal*, *Cartesian*, *distortion*, *matrix*, *mesh*, *node*, *nodal*, *normal*, *validity*, *to converge*, *to derive*, *to linearize*, *to superpose*, *tangentially* и др.; во второй отмечены *antihourglass* (*viscosity*), *dilatation*, *dilatational*, *extremization*, *nonlocality*, *to overrelax*, *to refine*, *to superimpose*, *viscoplastic*, *viscoplasticity*, *singularity*, *solver* и др. Интересно отметить, что существительное *solver* появилось в словаре в конце XX века в значении *метод, процедура решения (уравнения)* и стало широко использоваться в разного рода терминологических сочетаниях: *band solver*, *frontal solver*, *eigensolver*. В современных словарях приводятся такие значения как *программное или аппаратное средство решения задач или проблем, решатель а) решающее устройство б) расчётная программа; программа для решения (напр., уравнения)*.

Специализированные **двухкомпонентные** терминосочетания могут быть как с бессюжной связью, так и союзного типа: *vector quantity* (*векторная величина*), *equipollent vectors* (*равные векторы*), *equipotential surface* (*эквипотенциальная поверхность или поверхность уровня потенциала*), *resolution of a vector* (*разложение вектора на составляющие*), *главные компоненты тензора* (*principal components of a tensor*). Характерными моделями для построения двухкомпонентных терминов являются NN, AN, NofN, NNofNumN, ANofN и др.

Трёхкомпонентные терминосочетания весьма характерны для современного словаря механики: *векторное произведение двух векторов* (*vector product of two vectors*) *главные компоненты тензора* (*principal components of a tensor*), *угол собственного вращения* (*longitude of the nodal line*) и образуются по формуле NNofNumN, ANofN, NofNN, и NNofN.

Четырёхкомпонентные сочетания представлены следующими моделями: NNNN: *boundary layer velocity profile* (*распределение скоростей в пограничном слое*), NprepPartIIN: *rotation about a fixed point* (*вращение вокруг неподвижной точки*), NofNofNN: *product of inertia of a material system* (*центробежный момент инерции механической системы*), AANofN: *principal central axis of inertia* (*главная центральная ось инерции*), NNof NumN: (*vector product of two vectors*) *векторное произведение двух векторов*, NofNprepNprepN: *moment of area with respect to a plane*, и др.

Пятикомпонентные модели могут быть представлены сложными сочетаниями: ANofNprepNprepN: *statical moment of a surface with respect to a plane* (*статический (геометрический) момент поверхности относительно плоскости*), NofNNprepN: *wake of the boundary layer behind an aerofoil* (*след пограничного слоя за крылом*), NNofNNN: *inflection point of the velocity distribution curve* (*точка перегиба кривой скорости в пограничном слое*), NNofNNN.

Шестикомпонентные терминосочетания характерны для подраздела «профили крыльев» и построены по следующим моделям AAANN: *flat-convex circular arc aerofoil section* (*дуговой профиль с плоской нижней поверхностью*), APartIIANN: *crescent-shaped circular arc aerofoil section* (*серповидный профиль*) ANofANprepNprepN *статический момент механической системы относительно точки* (*statical moment of a material system with respect to a point*).

Семикомпонентные терминосочетания встречаются реже и представлены моделями NNNprepNofNN: *pressure distribution curve along the chord of an aerofoil section* (*кривая распределения давления по хорде*), ANofNprepNofANN: *fundamental equation of flow through the conduit of variable cross-section area* (*основное уравнение течения газа по газопроводам переменного сечения*).

Наиболее часто встречаются двух- и трёх- компонентные терминосочетания – в том числе и новообразования – в таких терминосистемах, как механика сплошной среды: сопротивление материалов, механика деформируемого твёрдого тела и механика жидкости и газа).

Например: *non-hydrostatic stress*, *non-hydrostatic load*, *elastic strain engineered components*, (*компоненты проектирования упругой деформации*), *elastic strain energy density* (*плотность энергии упругой деформации*), *strain gradient plasticity theory* (*теория градиента деформации пластичности*), *plastic shear strain* (*пластическая деформация сдвига*).

Здесь отмечены и следующие **новообразования**: *elastic strain engineering ESE* (*проектирование упругой деформации*), *nanoidentation* (*наноиндентирование*), *athermal dislocation nucleation* (*атермическое зарождение дислокаций*).

Для описания движения жидкости в ограниченном пространстве вводится термин **slushing**, образованный в результате слияния двух основ – глагола *to slor* и существительного *slush*.

Ex.1: Slushing is a strongly non-linear phenomenon featuring often spray formation and plunging breakers. Движение жидкости в отсеках является в значительной степени нелинейным явлением.

нием, характеризующимся частым образованием брызг и возникновением килевой качки.

Ex.2: *Elastic strain engineering is defined as achieving the desired functional properties by controlling elastic (X), where X denotes position vector in a material. Проектирование упругой деформации определяется как достижение желаемых функциональных свойств путем управления упругим (X), где X означает радиус вектор в материале.*

Ex.3: *Nanoindentation means the radius of curvature of the probe tip is of nanoscale dimension, from several hundred to a few nanometers. Наноиндентирование означает, что радиус кривизны наконечника зонда является наномасштабным измерением, от нескольких сотен до нескольких нанометров.*

Различные методы расчёта, применяемые в механике деформируемого твёрдого тела, привели к появлению таких терминосочетаний, как allowable stress design /method – метод расчёта допустимых напряжений, limit state design – расчёт предельного состояния, idealized structural unit method (идеализированный метод конструкционных элементов), damage tolerant structural design (проектирование высокоресурсных конструкций).

Ex.1: *In contrast to the allowable stress design, the limit state design is based on the conditions that the structure ceases to fulfill its intended function. В отличие от расчёта допустимых напряжений, расчёт предельного состояния основывается на таких условиях, что конструкция перестаёт выполнять предназначенную ей функцию.*

Ex.2: *The idealized structural unit method (ISUM) has been recognized as an efficient and accurate methodology for the progressive collapse analysis of steel plated structures such as ships, offshore platforms and box-girder bridges. Идеализированный метод конструкционных элементов был признан как эффективная и точная методология анализа прогрессирующего распада покрытых сталью конструкций, таких как корабли, морские платформы и коробчатые балки мостов.*

Реакции различных материалов на различные воздействия привели к появлению таких **новообразований** как springback, snarback, twistback. Все три термина употребляются как синонимы и переводятся как 'отскакивание', т.е. упругое последствие, возникающее у какого-либо материала как динамическая реакция на внезапное воздействие от кручения, сжатия или удара: springback (отскакивание, последствие от силы сжатия),

snarback (отскакивание, быстрый возврат в первоначальное состояние после удара); twistback (возвращение в первоначальное состояние после кручения).

Лексический состав словаря пополняется и другими терминами и терминосочетаниями, возникшими за счет переосмысления уже имеющихся в языке слов. Например в механике получило распространение терминосочетание Serendipity elements, переводимое на русский язык калькой «серендиповы элементы», т.е. элементы, в которых используются специально подбираемые серендиповы функции. Свое название эти функции берут начало от трех принцев Серендипа, героев сказки Горация Уолпола, прославившихся своими неожиданными открытиями. Впоследствии возник и термин «серендипность», означающий умение находить неожиданные решения какой-либо задачи, что подтверждается данными этимологического анализа: *serendipity – the faculty of making fortunate discoveries by accident [coined by Horace Walpole, from a Persian fairytale The Three Princes of Serendip, in which the heroes possess this gift]: ex.: The solution has got to be found, and it won't be found by serendipity; It has to be worked at [7].*

Современный специализированный подязык механики прошел долгий путь формирования и становления специализированного словаря, что отражается в многообразии моделей, образующих специальные терминосистемы. Среди них наиболее употребительными являются NN, NNN, AN, NofN, NNofNumN, ANofN, NNofNumN, ANofN, NofNN, NprepPartIIN, NofNofNN, ANofANprepNprepN, AAANN и др. Как и всякий другой подязык, он продолжает своё дальнейшее развитие и свидетельством тому является появление новых подсистем и новых лексических единиц.

Проведённое исследование убедительно доказывает и тот факт, что, реализуясь в тот или иной социальной сфере, лексические единицы данного языка могут приобретать новые функционально-семантические качества, и на это обстоятельство следует обращать особое внимание при обучении студентов теории и практике перевода специальной литературы.

Представленная классификация может послужить основой, как в теории, так и практике объективной лексикографии для создания отраслевых лексических минимумов, необходимых при обучении иностранным языкам специалистов узкого профиля, а словообразовательные модели могут сформировать базу алгоритмов, используемых в программах машинного перевода.

Библиографический список

1. Сборник терминов по классической механике на 5 языках. Варшава, 1965.
2. *Anglo-russkij slovar' matematicheskikh terminov.* Под ред. П.С. Александрова. Москва, 1962.
3. *Vocabulary of Mechanics in five languages.* Warsaw, 1967; Vol. 2, Mechanics of Fluids.
4. Александров А.В., Артемов Р.Н., Ивашкин М.П. О вероятностно-структурном анализе. *Известия АН СССР. Серия Литературы и языка.* 1970; Т. 29, №3.
5. *Статистико-комбинаторное моделирование языков.* Под ред. Н.Д. Андреева. Москва–Ленинград, 1965.
6. Иванов С.С. *Структурно-вероятностный анализ лексики различных частей речи современного английского языка (на материале текстов по механике).* Диссертация ... кандидата филологических наук. Ленинград, 1990.
7. *Collins English Dictionary.* Third edition, 1992.

References

1. *Sbornik terminov po klassicheskoj mehanike na 5 yazykah.* Varshava, 1965.
2. *Anglo-russkij slovar' matematicheskikh terminov.* Pod red. P.S. Aleksandrova. Moskva, 1962.
3. *Vocabulary of Mechanics in five languages.* Warsaw, 1967; Vol. 2, Mechanics of Fluids.
4. Aleksandrov A.V., Artemov R.N., Ivashkin M.P. O veroyatnostno-strukturnom analize. *Izvestiya AN SSSR. Seriya Literatury i yazyka.* 1970; T. 29, №3.
5. *Statistiko-kombinatornoe modelirovanie yazykov.* Pod red. N.D. Andreeva. Moskva-Leningrad, 1965.
6. Ivanov S.S. *Strukturno-veroyatnostnyj analiz leksiki razlichnyh chastej rechi sovremennogo anglijskogo yazyka (na materiale tekstov po mehanike).* Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Leningrad, 1990.
7. *Collins English Dictionary.* Third edition, 1992.

Статья поступила в редакцию 04.03.15

УДК 811. 161 +378/147 (082+0,75.8)

Konyashkin A.M., Doctor of Sciences (Philology), professor, Department of Russian Language and Methods of Teaching, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru
Baikova Yu.S. postgraduate, Department of Russian Language and Methods of Teaching, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: julija_55@list.ru

STYLISTIC FEATURES OF YE. YEVTUSHENKO APHORISMS. This article discusses the stylistic features of idiostyle of Yevgeny Yevtushenko in poetry. Idiostyle is a basic concept that characterizes the process of creating literary texts. The idea of the work is that a concept is based on the aphoristic picture of the world that is part of the author's language-related world. Multifunctionality and efficiency of aphorisms in poetry of Ye. Yevtushenko suggests that they structure the aphoristic picture of the world. The main contents of the research is an analysis of stylistic figures and tropes in aphorisms, created by the poet. The article also discusses the functions of antithesis, impersonation, paronomasia, repetition. The authors conclude that the aphorism of the poet is the sphere of broad, active and consistent use of the Russian tropes' system in order to establish the author's view of the world. On the whole the work facilitates a deeper understanding of the creative work of Ye. Yevtushenko.

Key words: antithesis, aphorism, impersonation, paronomasia, repetition, sentence, semantic, syntax, comparison, analysis.

А.М. Коняшкин, д-р филол. наук, проф. каф. русского языка и методики преподавания Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: vika.karamasheva@yandex.ru

Ю.С. Байкова, аспирант каф. русского языка и методики преподавания Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: julija_55@list.ru

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АФОРИЗМОВ Е. ЕВТУШЕНКО

В статье рассматриваются стилистические особенности идиостиля поэзии Евгения Евтушенко. Идиостиль является основным понятием, характеризующим процесс создания художественных текстов. Обосновывается идея о том, что афористическая картина мира является частью авторской языковой картины мира. Полифункциональность и продуктивность афоризмов в поэзии Е. Евтушенко позволяют предположить, что они структурируют афористическую картину мира. Основное содержание исследования составляет анализ стилистических фигур и тропов в афоризмах поэта. В статье также рассматриваются функции антитезы, олицетворения, паронимазии, повтора. Авторы приходят к выводу, что афористика поэта – это сфера широкого, активного и последовательного использования средств русской тропеистики с целью создания авторской картины мира.

Ключевые слова: антитеза, афоризм, олицетворение, паронимазия, повтор, предложение, семантика, синтаксис, сравнение, суждение.

Одной из характерных особенностей идиостиля поэзии Е. Евтушенко является афористичность. Идиостиль – это неповторимость языковой личности, обусловленная особенностями отбора и комбинирования языковых средств с целью реализации той или иной интенции. Идиостиль является основным понятием, характеризующим процесс создания художественных текстов.

Афористичность же обуславливается, прежде всего, наличием афоризмов – кратких выразительных авторских изречений, имеющих высокохудожественную форму и заключающих в себе житейскую мудрость, философскую, устремлённую к истине мысль о каком-либо явлении действительности. Признаки афористичности предопределяются системой изобразительно-выразительных средств – стилистических фигур и тропов, особенностями их репрезентации в художественном тексте.

Полифункциональность и продуктивность афоризмов в поэзии Е. Евтушенко позволяют предположить, что они структурируют афористическую картину мира (АКМ), представляющую собой один из наиболее значимых фрагментов авторской языковой картины мира (ЯКМ). Содержание последней составляют авторские знания и представления о мире, особенности его мировоззрения и мировосприятия. ЯКМ отражает всё это более масштабно, АКМ – фрагментарно, но зато, как нам представляется, более концентрированно.

В афористической картине мира Е. Евтушенко представлено большинство стилистических фигур и тропов. Однако неполнота представительства, «указывает» на то, что афористика поэта обладает «своей» системой средств – наиболее предпочтительных и востребованных. Одним из таких средств является антитеза.

«Антитеза – стилистическая фигура, построенная по принципу контраста, резкого противопоставления понятий, положений, образов, состояний и т.п.» [1, с. 56]. Её основу составляют антонимические пары. Например: *Женственной намного ваша женственность оттого, что мужественны вы.* (Женщинам); *Если б ты не была так прекрасна, ты бы страшной такой не была.* (Лишнее чудо); *Футбол ещё в нас детство сохраняет, а наши политические споры остатки детства убивают в нас.* (Голубь в Сантьяго).

Антитеза используется для утверждения одного из признаков предмета за счёт отрицания противоположного (акротеза): *Нам жизнь ответа не дала и даст его не вскорости – ведь нет добра и нету зла: есть радости и горести.* (Когда, казалось, раскричусь...); *Тем и страшна последняя любовь, что это не любовь, а страх потери.* (Не исчезай); *Ума прибавилось, а глупость не ушла, у глупости добрейшая душа.* (Ум и глупость).

Если антитеза и акротеза представлены обширной группой, то синкрисис менее продуктивен. Примеры синкрисиса: *Мужчины стали чем-то вроде баб, а женщины – почти что мужиками.* (Благодарность); *Пойми: забежавшийся – жалок, остановившийся – велик.* (Проклятье века – это спешка).

Благодаря «столкновению» противоположностей, усиливается экспрессивность и осложняется семантическая структура афоризмов.

Активную роль в создании контраста играет и синтаксический параллелизм. Это «конструктивный принцип устройства синтаксических конструкций, в частности, стилистических фигур. Он представляет собой частный случай симметрии и повтора и заключается в тождественном (полностью или частично) строении синтаксических конструкций» [1, с. 623]. Например: *Но не забывать – это право забытых, как сниться живым – это право убитых.* (Забудьте меня); *И верить в спасенье – нелепость, но если не верить – конец.* (Казанский университет. Фигнер).

Наряду с антитезой в афоризмах поэта обнаруживается повтор (тавтология). Повтор – это языковое явление, основанное на принципе повторяемости языковых элементов, способствующих смысловой организации текста. Он используется для смыслового усиления важного в контексте афоризма слова. В нашем материале представлены разноуровневые виды повтора – контактный и дистантный.

Контактный, в свою очередь, подразделяется на редупликацию и геминацию. Редупликация – это двукратное повторение слова: *Русский выбор – выбор между двух тарелок кислых щей, между большей или меньшей, но опять стыдобищей.* (Стыды); *Нам всё равно кого пристукнули, – нам важно сбавить леденцы. Мы никакие не преступники – мы продавцы. мы продавцы!* (Коррида).

Геминация – контактное повторение слова или словосочетания три и более раз: *Может, действительно Бог для людей создал несчастья, несчастья, несчастья, чтобы мы делались чище, добрей?!* (Баллада о стерве). Геминация используется для конкретизации, уточнения, актуализации изображаемого.

Дистантный повтор: *Враг единый у всех – унетенья, только разные боги у всех.* (Казанский университет. Татарская песня); *Для глаз и рук не существует лет. Есть слепота, но рук ослепших нет.* (Прощальный воздух). Этот вид повтора используется для усиления внимания реципиента.

Кольцевой повтор указывает на циклический характер действий, событий, явлений, их круговорот: *Когда борьба почти притихла, не верь, что кончена борьба.* (К письму забытому

притронься...); *Заметать преступлений следы – подготовка других преступлений.* (Коррида).

На морфемном уровне представлен повтор однокоренных слов (гомеозэтон): *Маленькие личные победы победили нас и раскололи* (Плачь по коммунальной квартире); *Всё полуслучившееся – случилось.* (Забывшая штольня); *Но важно само садоводство – не место, где выращен сад.* (Казанский университет. Фигнер).

С помощью гомеозэтона выделяются важные в смысловом отношении части слов.

Инверсия в афоризмах Е. Евтушенко – это, как правило, перестановка подлежащего и сказуемого с целью актуального членения предложения. Например: *Скучища – хорошо весту себя. Тоска – весту себя нарочно плохо. Но знать, как ты ведёшь себя, – вот счастье.* (Голубь в Сантьяго).

Анафора – повтор слов в начале стихотворных строк: *Любой из нас – мозаика кровинки. Любои еврей – араб, араб – еврей.* (Перепутанные бирки).

Хиазм – перекрёстное расположение языковых элементов с целью усиления выразительности высказывания. Например: *Две молодости прижаившиеся – старость, но старость – это молодость вдвойне.* (Голубь в Сантьяго).

Эллипсис – 1) стилистическая фигура и 2) синтаксическая неполнота высказывания. Например: *Наше бессмертье – в признании горькой премудрости смерти.* (Вечерняя радуга).

Графически эллипсис в примере маркируется интонационным тире.

«Парономазия – стилистическая фигура, состоящая в преднамеренном смысловом сближении, сопоставлении, соположении, а иногда в противопоставлении однокоренных слов – паронимов...» [1, с. 453]. Примеры: *Не важно – есть ли у тебя последователи, а важно – есть ли у тебя последователи.* (В. Барласу); *Мы все, владая дуру в стадность, себе придумываем старость.* (Нет лет).

В примерах акцентируется внимание на семантических различиях слов, вследствие чего высказывания приобретают остроту и особую выразительность.

Разновидностью парономазии является парехеза – псевдоэтимологическая стилистическая фигура, в которой слова различаются одной буквой или звуком: *Если в первые мы не попали, не значит ещё, что пропали.* (Алла); *Есть у банд один закон: кто не в банде, всех в загон.* (Зиминская баллада); *Но у дамы самой деловой интерес бывает теловой.* (Мужской стриптиз).

Облигаторность метафор в афоризмах обуславливается тем, что они, в силу присущей им имплицитности и полисемантической, как бы «требуют» их наличия. Примеры: *Я был дожжён. Наша песенка спета; Если на взорванность чьей-то души в собственной мы не находим ответа; Мы не ищем счастья в сале – это ведь холестирин, а свои несчастья сами мы умело мастерим.* (Невылившка).

В афористике Е. Евтушенко заметное положение занимает и другой стилистический троп – сравнение, структурирующееся при помощи самых различных средств: форм сравнительной степени (компаратива), сравнительных союзов *чем, как, тоже, словно* и др., лексических средств. Например: *Холера лучше, чем чума – единственное утешенье.* (Казанский университет. Лобачевский); *Любой палач с душой, как преисподняя, есть извращенье замысла Господня.* (Шекспир о Михозлсе); *Поэт, как монета петровская, сделался редок.* (Почти напоследок); *Любовь – это тоже ребенок.* (Могила ребенка); *Счастье – словно взгляд из самолёта. Горе видит землю без прикрас. В счастье есть предательское что-то – горе человека не предаст.* (Зашумит ли клеверное поле); *Война гражданская – воронка, что втягивает и ребёнка, и даже самого Христа.* (Тринадцать).

Библиографический список

1. *Культура русской речи:* Энциклопедический словарь-справочник. Москва, 2003.

References

1. *Kul'tura russkoj rechi:* 'Enciklopedicheskiy slovar'-spravochnik. Moskva, 2003.

Сравнение полифункционально: оно является и способом познания неизвестного и средством идентификации предмета, его характеристики и оценки. Оно позволяет конкретизировать сущностный признак одного из сопоставляемых предметов. В сравнении, включённом в состав афоризма, часто сопоставляется абстрактное и конкретное, вещественное, опирающееся не столько на реальное сходство явлений, сколько на общность эмоций, возникающих при их восприятии. Например: *К любви счастливой, ощущая зависть, болезни, как гадюки, заползают в проломы души, в развалины любви.* (Свидание в больнице).

Олицетворение позволяет представить человека живущим в окружении воздействующих на него сил: *Кладбищ нечистая совесть боится...* (Молитва) – совесть представляется частью человека, которая несёт ответственность за его поступки.

Олицетворение обогащает и углубляет содержание ключевого понятия, слова, образа: *Не заходите в память любимых. Бойтесь омутов этих глубинных. Даже не ты – твоя старая кофта помнит о ём-то или о ком-то.* (Чёрная смолодина).

Мир в представлении лирического героя – живой. Ассоциации расширяют это представление, обогащают чувства и фантазию. Вещи, окружающие человека, являются живыми, частичкой его души, и если мы не помним, забываем о прошлом, то они обязательно «помнят» о нём.

Оксюморон – это «стилистическая фигура, состоящая в соединении двух не просто контрастных, но противоречащих друг другу по смыслу слов» [1, с. 386], связанных определительными (в широком смысле) отношениями. Функционально и по экспрессивно-стилистической окраске оксюморон близок к парадоксу. Например: *Единственная роскошь бедных есть роскошь ада...* (Роскошь бедных).

Эпитет – разновидность тропа, художественное, образное определение, акцентирующее внимание на наиболее характерном свойстве предмета или явления. Например: *От любви дорогой не ходят за любовью другой.* (Две любви); *Мы русские, и этим европейцы, и русский дух – всечеловечный дух.* (Обида раба); *Не самоутверждайся. Пропадёт, подточный тщеславием, твой гений, и жажда мелких самоутверждений лишь к саморазрушенью приведёт.* (Не возгордись).

В примерах представлены разные виды эпитетов: первый и третий – индивидуально-авторские, необходимые для создания образов; второй – постоянный эпитет; четвёртый – образное определение с переносным, метафорическим, значением.

Афоризм зачастую репрезентируется как форма парадокса – суждения, которое на первый взгляд кажется алогичным, абсурдным, но которое, тем не менее, заключает в себе глубокий смысл. В этих случаях свойства афоризма и парадокса контактируются. Абсолютным маркером парадоксов и контаминированных образований является стилистически мотивированный алогизм – сознательное нарушение автором логических связей с целью указать на внешнюю противоречивость тех или иных явлений, которые в действительности логичны и закономерны. Примеры: *Я теперь счастливым стал навеки, потому что счастья не ищу.* (Зашумит ли клеверное поле); *В России быть поэтом – приговор, но если быть поэтом, то в России.* (Баллада о Твардовском).

Итак, одной из важнейших особенностей идиостилия Е. Евтушенко является афористичность.

Афористика поэта – это сфера широкого, активного и последовательного использования средств русской тропеистики с целью создания авторской картины мира.

АКМ в стихотворениях Е. Евтушенко составляет фрагмент языковой картины мира и характеризуется концентрированным выражением авторских знаний и представлений о мире, его мировоззрения, мировосприятия и нравственного императива.

УДК: 81'373.72: 811.512.141

Abubakirova Z.G., junior research assistant, Department of Eastern Manuscripts, Institute of History, Language and Literature, Ufa Research Center of Russian Academy of Sciences (Ufa, Russia), E-mail: tam_gdetu@list.ru
Kulberdina Ya.G., English teacher, Starosubhangulovo Secondary and High School (Burziansky District, Russia), E-mail: tam_gdetu@list.ru

KYNEL, YAN, QOT, BAUYR AS COMPONENTS OF THE SPIRITUAL SOMATIC CODE IN THE BASHKIR AND PERSIAN PHRASEOLOGY. The article is devoted to somatic phraseology with the component *kynel, yan, qot, bauyr* and their derivatives in the Bashkir and Persian phraseology. It highlights the structural and semantic aspects of data analysis of phraseological units. In the Bashkir language the notion of *yoräk* (heart) has been widely used by writers and poets to describe spiritual experiences, feelings. *Kynel, yan, qot, bauyr* acquire the status of one of the senses-invisible, not having a specific location in the human body, performing the functions associated with other senses. The work shows that the use of words with the meaning of 'soul', 'heart', 'lungs' and 'liver' in Bashkir and Persian phraseology very often denote the same emotional states or feelings, which shows the common features in the conceptual worlds of the speakers of these two languages. The high degree of use of Bashkir somatic phraseological units determines the relevance of this work.

Key words: somatism, idioms, the Bashkir language, Persian phraseology.

З.Г. Абубакирова, мл. науч. сотрудник отдела восточных рукописей Института истории, языка и литературы Уфимского научного центра РАН, г. Уфа, E-mail: tam_gdetu@list.ru
Я.Г. Кульбердина, учитель английского языка МОБУ СОШ с. Старосубхангулово, Бурзянский район, E-mail: tam_gdetu@list.ru

КУҢЕЛ, ЙӘН, КОТ, БАУЫР КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЕДИНИЦЫ ДУХОВНОГО СОМАТИЧЕСКОГО КОДА В БАШКИРСКОЙ И ПЕРСИДСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Статья посвящена соматическим фразеологизмам с компонентом *куңел, йән, кот, бауыр* с их производными лексемами в башкирской и персидской фразеологии. Освещаются структурный и семантический аспекты анализа данных фразеологических единиц. В башкирском языке лексема *йөрәк* (сердце) издавна широко использовалась и используется писателями и поэтами для описания душевных переживаний, чувств. *Куңел, йән, кот* приобретают статус еще одного органа чувств, невидимого, не имеющего определённого местонахождения в человеческом теле, выполняющего функции, присущие другим органам чувств. Высокая степень употребления башкирских соматических фразеологических единиц определяют актуальность данной работы.

Ключевые слова: соматизмы, фразеологизмы, башкирский язык, персидская фразеология.

В башкирском языке в выражении эмоциональных переживаний участвуют в основном фразосочетания с компонентом-соматизмом, обозначающим внутренние органы человека: *йөрәк* 'сердце', *үлкә* – 'легкие', *бауыр* 'печень', которые имеют ассоциативные значения, позволяющие выявить особенности башкирского народного менталитета. К ним относят еще и *йән, күңел* 'душа', *кот* 'дух, душа'.

1. В словаре В.А. Катаринского *йән* – душа: *куркышымдан йәнем сыға яззы* – букв. от испуга чуть не вылетела душа [1, с. 90].

В персидском языке *žan* – 1) душа, дух, жизнь (*йән* в противоположность смерти); 2) суть, сущность; 3) *разг.* сила, энергия; 4) *ласк. обрац.* милый, дорогой [2, с. 425]. Употребление этой лексемы в памятниках древнетюркской письменности позволяет утверждать, что она относится к числу довольно ранних заимствований из фарси [3, с. 381].

Йән азығы – соотв. пища для души, это то, что даёт человеку удовольствие, чувство радости. *Баһалары тиңһез алтынға йән азығы алам халкымдан.* С. Кулибай. Также, *йәнғә йәм табыу* – соотв. отвести/отвести душу.

Со значением "по уши [влюбиться и т. п.]" выступает фразеологическая единица *йән-тән менән ғашиҡ булыу* [4, с. 245]. «Мне было двадцать два – двадцать три года, не больше, когда я по уши влюбился в свою теперешнюю жену» (А. Чехов, «Сильные ощущения»). – «*Миңә егерме ике – егерме өс йәш ине, артыҡ түгел, шул ваҡыт мин үземдең хәзергә катыныма бик ныҡ ғашиҡ булдым*».

Фразеологическая единица *йәндәй күреу* имеет значение «не чаять души в ком-то» [4, с. 192]. «Катерина: Маменька во мне души не чаяла, наряжала меня, как куклу, работать не принуждала» (А. Островский, «Гроза»). – Катерина: *Әсәкәйем мине йәндәй күрә ине, мине курсак кеүек итеп бизәндәрә, зшләтмәй торғайны*.

Фразеологическая единица *йән көскә тырышыу, йән тәслим тырышыу* обладает семантикой 1) 'из кожи (вон) лезть' [чтобы сделать что-либо] [4, с. 121]. «Лукерья из кожи лезла, чтобы лучше соготовить обед, и превосходила самое себя в изобретении отменно приятных по вкусу соусов и подливок» (М. Шолохов,

«Тихий Дон»). – Лукерья *ашты якшырак әзерләргә йән тәслим тырышты, һәм бик тәмле соустар, тозлоктар уйлап сығарыуза үзенән-үзе уззырзы*. 2) Разбиваться / разбиться (расшибаться / расшибиться) в лепёшку (*прост*).

З.Н. Эжба рассматривает персидские глагольные сочетания *žan bir-* а) 'оживить' (букв. 'дать душу'), б) 'умереть' (букв. 'отдать [богу] душу'), *žan saf-* 'потерять совесть' (букв. 'продать душу'); *žan in-* (*žan gir-*) а) 'шевелиться' (о плоде в утробе, букв. 'душа проникла'); б) 'ожить, воспрянуть духом'; *žani al-* а) 'убивать, уничтожать' (букв. 'забирать душу'), б) надоедать (букв. 'вынимать душу'), б) 'вложить душу в кого/что-либо'; *žan tart-* 'испытывать влечение, расположение к кому/чему-л' (букв. 'душа тянется') и др. [3, с. 382].

Башк. Йән биреу – соотв. 1) дух (душа) вон (*прост*). [4, с. 99]. «Царь хватил его жезлом по лбу; тот упал ничком да и дух вон!» (А. Пушкин, «Сказка о Золотом петушке»). – *Батша уның маңлайына таяк менән тондорған; ул шунда ук қолаған һәм йән дә биргән*. 2) испустить дух. 3) отдавать / отдать богу душу. 4) отдавать / отдать концы (*прост*).

Йәнғә тейзе, теңкәгә тейзе – соотв. 'как (будто, словно, точно) банный лист пристал' [4, с. 127].

Йәнде-тәнде аямай – соотв. 'не на жизнь (живот), а на смерть' [4, с. 184]. «И опять началась схватка. Бились не на жизнь, а на смерть» (Г. Марков, «Соль земли»). – *Һәм йәнә алыша башланылар. Йәнде-тәнде аямай һуғыштылар*.

Йәнде уста тота, йөрәк үксәгә китә – соотв. поджилки трясутся (затряслись) у кого. «Но у него была одна беда – на коне ездить не умеет. Как садится в седло – поджилки трясутся» (К. Седых, «Отчий край»). – *Тик уның бер бәләһе бар ине – ат менеп йөрөй белмәй. Эйәргә менһә, йөрәгә үксәһенә китә* [4, с. 230].

Йәнән алыу – соотв. есть поедом кого, неодобр. [4, с. 103]. «Кулигин: И не от воров они запираются, а чтоб люди не видели, как они своих домашних едят поедом, да семью тиранят» (А. Островский, «Гроза»). – *Кулигин: Бурзарзан бикләнемәй улар, ә уларзың үз якындарының йәнән алғанды, ғаиләһен изгәндә кешеләр күрмәһен өсөн, бикләнәләр*. 2. Тянуть душу из кого.

Йәне-тәне менән – соотв. 1) всеми силами (фибрами) души [ненавидеть, презирать и т. п.] [4, с. 58]. «Надо вам заметить, сударь, что когда я был помоложе, я всеми фибрами души моей стремился к известности» (А. Чехов, «Пассажир 1-го класса»). – *Һезгә өйтергә тейешмен, әфәнде, йәшерек сагымда мин бәтә йәне-тәнем менән билдәлелеккә ынтыла инем.* 2) до кончиков ногтей [4, с. 94].

Йән йәннәттә [була], йәнгә рәхәт – соотв. душа радуется. «Кулигин: Вид необыкновенный! Красота! Душа радуется!» (А. Островский, «Гроза»). – *Кулигин: Җәзәттән тыш күренеш! Хозурлык! Йәнгә рәхәт!*

Йән көскә – соотв. изо всех сил (всей силы).

Йән үксәгә китте, йөрәк ярылды – соотв. душа уходит (ушла) в пятки у кого [4, с. 101]. «У меня, понимаешь, Юрка, от этих слов душа ушла в пятки» (С. Злобин, «Пропавший без вести»). – *Минең, Юрка, аңлайһыңмы, ошо һүзәрзән йәнем үксәгә китте.*

Йән фарман – соотв. 1) во весь дух (мах, опор) [бежать, мчаться и т. п.] [4, с. 48]. «Они дорогой самой краткой домой летят во весь опор» (А. Пушкин, «Евгений Онегин»). – *Улар иң кыска юл менән сабалар өйгә карап йән фарман.* 2) во все лопатки [бежать, мчаться и т. п.]. 3) во всю прыть [бежать, мчаться, ехать и т. п.].

Йән әсәй, йөрәккә кан һауа – соотв. сердце кровью обливается у кого, чьё [4, с. 285]. «Сердце Прасковьи Ивановны обливалось кровью от жалости и ужаса» (С. Аксаков, «Семейная хроника»). – *Кызҗаныу һәм куркыузан Прасковья Ивановнаның йөрәгенә кан һауа.*

Йән әсәрә юк – соотв. ни (одной) души [4, с. 199]. «Можно было пройти по всему дому насквозь и не встретить ни души (И. Гончаров, «Обломов»). – *Бәтә йорт буйлап үтәнен-үтә атларга һәм бер йән әсәрән оратмашка мөмкин ине.*

Йән яфалана, йөрәк өзәлә – соотв. душа (сердце) надрывается кого, чья, у кого, прост. «Борис: ...Только сердце надрывается. Да и с тобой-то не сладишь никак» (А. Островский, «Гроза»). – *Борис: ...Йән генә өзәлә. Үзәнде лә һис һисек тә тыйып булмай* [4, с. 100].

В персидской фразеологии *žan be Azrail nadodan* – букв. 'не дать душу Азраилу (ангел смерти)' обладает семантикой 'отважиться на риск, решиться на отчаянный шаг'.

Фразеологическая единица *žan-e kesi ro kharidan* – букв. купить душу кого-либо. Употребляется в значении 'распростаться, расстаться с кем-чем-л.; покончить, разделаться с чем-л.' [5, с. 73]. *Žan kandan* – соотв. расхрабриться, задрать хвост (выбравшись из трудного положения).

Del-rā zadan – [букв. бить сердце] употребляется в значении 'надоедать'. *Be del gereftan* – [букв. брать к сердцу] – 'принимать близко к сердцу, переживать, обижаться'. *Del kardan* [букв. делать сердце] означает 'ласкать, проявлять нежность'. *Del bastan* [букв. привязывать сердце] – 'привязаться душой и сердцем'.

2. В «Древнетюркском словаре» *jüräk* – сердце [6, с. 286]. В словаре В. Катаринского *йөрәк* – сердце, мужество [1, с. 101].

В сфере чувств и переживаний человека в первую очередь обращают на себя внимание фразеологизмы с общим мотивом 'радость, любовь, страдание, мука, печаль, тоска'. Чаще всего они строятся вокруг стержневого слова *йөрәк* – сердце, реже – его лексического варианта *йән, күңел* – душа [7, с. 247].

В башкирском языке лексема *йөрәк* (сердце) издавна широко использовалась и используется писателями и поэтами для описания душевных переживаний, чувств.

Кроме З.Г. Ураксина, Ш.В. Нафиков также перечисляет фразеологические обороты с *йөрәк*. Примеры: 'от чистого сердца' – *'бәтә йөрәктән', 'йөрәк менән кабул итеү'*; 'сердце упало' – *'йөрәк шыу итеп китте'* и пр. [8, с. 274].

3. В «Древнетюркском словаре» *qut* I. 1) душа; жизненная сила, дух. II. 1) счастье, благо, благодать, благополучие; удача, успех; счастливый удел. 2) перен. достоинство, величие; 3) рел. состояние истинного бытия, блаженства [6, с. 472].

Существительное *кот* в словаре В. Катаринского – присущие духа, благополучие, счастье. *Минең котом сыкты* – соотв. я растерялся, упал духом; *уның өйәнән кот киткән* – соотв. 'в его доме нет счастья'. *Котло* – соотв. счастливый, благополучный [1, с. 150].

Кот алыныу (син.: *кот осоу, койолоп төшөү, кот калмау*) – соотв. ни жив ни мёртв. «Кирила Петрович начал беспокоиться. Мария Кириловна была ни жива ни мертва» (А. Пушкин, «Дубровский»). – *Кирила Петрович борсола башланы. Мария Кириловна бик нык куркып тора ине.*

340

4. Этимология слова «күңел» как общетюркское слово; др.-тюрк. *köñül* «душа, сердце». 1) душа, сердце, внутренний мир. *Күңелем тыуған йортома тартыла* – досл. душа моя тянется к родному дому; 2) настроение. *Йырлап асыла күңел* – досл. от песни повышается настроение; 3) расположение (духа), симпатия. *Минең күңелем күптән һиндә* – досл. я уже давно люблю тебя. *Бәгер, йән, кәйеф* являются синонимами 'күңел'.

Понятие души в традиционном сознании всех народов представляется как место сосредоточения всех эмоций и чувств, сознательного и бессознательного, и является объектом исследования в разноструктурных языках [9, с. 3]. По мнению М.Д. Чертыковой, душа символизирует не только «*орган чувств*» и «*орган желаний*», но и «*орган предчувствий*», следовательно, душа – как бы абсолютный центр всего живого и эмоциональной сферы.

В словаре В. Катаринского, *күңел* – сердце, милость; расположение. *Күңелем һиззә* – моё сердце предчувствовало; *күңел асыу* – веселиться; *күңелләп* – 1) радоваться, веселиться. 2) приниматься за како-либо дело с большой энергией, воодушевляться; *Күңелләндер* – веселить, радовать, утешать, воодушевлять. *Күңелле* – весёлый, радостный, спокойный. *Күңелһез* – печальный. *Күңелсәк* – человек добрый [1, с. 156].

Фразосочетания по типу «күңел – душа» + глагол образуют в башкирском целое семантическое гнездо. Рассмотрим их:

- Синонимический ряд с общим значением «нравиться» составляют следующие фразеологизмы:

- *Күңелгә (йөрәккә) үтеп инеү* – соотв. входить / войти в душу (сердце) [4, с. 61]. *Күңелгә ярау (ятыу) (нимә)* – соотв. по душе (сердцу) [4, с. 234]. *Күңел кылып сиртеу (тибрәтеу)* – соотв. играть на струнах души. *Күңел тартыу (ятыу, ултырыу)* – соотв. по душе. *Күңел үсеү* – соотв. цвести душой. *Күңел яныу* – соотв. душа воспламенилась. *Күңел иреу (йомшарыу)* – соотв. душа оттаяла. *Күңел буллы кемдең* – соотв. быть в хорошем настроении. *Күңел бәйләү (кемгә, нимәгә)* – соотв. вложить душу. Эквивалент в персидском языке *del dadan* [букв. 'вручать сердце'] означает 'вдохновлять', 'отдать сердце', 'влюбиться'.

- Синонимический ряд с общим значением «быть в хорошем настроении» составляют фразеологизмы:

- *Йән теләгәнсә; күңел булгансы* – соотв. как душе угодно (чьей). *Күңел булгансы* – соотв. сколько душе угодно [4, с. 130]. *Күңел күтәрелеу, канатланып китеу* – соотв. воспрянуть духом [4, с. 54].

- Фразосочетания с различной эмоциональной семантикой:

- *Күңелгә якын алыу* – соотв. принимать / принять близко к сердцу [4, с. 250]. *Күңел һалыу* – соотв. вкладывать (вложить) / вложить душу во что [4, с. 45].

- Фразосочетания с отрицательным оттенком:

- *Күңелен төшөрөү, канатын кыркыу (кемдең)* – соотв. подрезать / подрезать (обрезать / обрезать) крылья (кому) [4, с. 233]. *Күңелгә таш һалыу* – соотв. камень лёг на душу. *Күңел ятмау (кемгә, нимәгә)* – соотв. не по душе (сердцу) [4, с. 187]. *Күңел ятмай* – соотв. душа (сердце) не лежит (к кому-чему) [4, с. 100]. *Күңел китеу* – соотв. душа уходит. *Күңел һызлау (өрнеу)* – соотв. душа (сердце) болит [4, с. 99]. *Күңел һызылыу, күңел һыныу* – букв. душа сломалась. *Күңел төшөү* – соотв. вешать / повесить голову [4, с. 41]. *Күңелде өзәү* – соотв. душа надрывается. *Күңел өшөү* – букв. душа мерзнет.

5. *Бауыр*: в «Древнетюркском словаре» *bayır* имеет 4 значения: 1) печень; 2) живот, брюхо [по отношению] к живым существам; 3) перен. сердце 4) родственник кровный [6, с. 78].

В книге Р.Н. Хадыевой «Башкирская этнокультура и язык: Опыт воссоздания языковой картины мира» *бауыр* (печень) тесно коррелирует с компонентом 'душа'. «*Бауыр – йән менән ауаздаш. Хис-тойго, хәстәр, күңел биләмәһе*» [10, с. 184]. *Бала – бауыр ите* – в значении 'родной, дорогой' (букв. 'дита – мясо печени'). *Ят бауыр* – так говорят чужому человеку (букв. 'чужая печень'). *Кара бауыр* – в значении 'злой человек' (букв. 'черная печень').

При создании фразеологических единиц соматизмы продуктивны в разной степени: некоторые используются редко. Например, *бауыр: бауыр басыу (кемгә, нимәгә); Бауырга басыу (кемде); Бауырга инеү (кереу); Бауыр кайнау; Бауыр калкыу (күтәрәү, катыу); Бауыр өзәлөү; Бауыр һөйрәү*. Соответствие в фарси: в персидском языке значение фразеологической единицы 'иметь смелость, отвагу' обладает семантикой *jeğar dāštan* [букв. иметь печень]. В своей диссертационной работе Л.Р. Сакаева отмечает, что в иранских языках важную роль во фразеобразовании единиц сферы душевных переживаний играет соматизм

«печень», сочетаемость которого опирается на переносное значение слова: «яркое, волнующее переживание»: «*гүшаи һигар*» (букв. «уголок печени») – «дорогой», «единственный»; «*дилу һигар*» (букв. «сердце печень») в значении «ближайший», «горячо», «всей душой»; «*мағзи һигар*» (букв. «сердцевина печени») в значении «душа». Оно реализуется во фразеологических единицах с такими глаголами, как «гореть», «есть», «обливать», которые способствуют созданию образно-символических единиц с ярко выраженным эмоционально-экспрессивным колоритом.

Таким образом, соматизмы *күңел*, *йән*, *кот*, *бауыр* в составе фразеологизмов также являются выразителями соматической природы человека. *Күңел*, *йән*, *кот* приобретают статус ещё одного органа чувств, невидимого, не имеющего определённого местонахождения в человеческом теле, выполняющего функции, присущие другим органам чувств. Анализ фразеологических единиц с компонентом-соматизмом позволяет утверждать, что названия частей тела играют наиболее важную роль в них и являются определяющими в передаче оценок и эмоций в башкирском и персидском языках.

Библиографический список

1. Катаринский В. *Башкирско-русский словарь*. Оренбург: Типография Б. Бреслина, 1899.
2. Рубинчик Ю.А. *Персидско-русский словарь*: в 2-х тт. Москва, 1985.
3. Экба З.Н. Персидское *جان [žan]* в лексической системе тюркских языков. Урал-Алтай: через века в будущее: *Материалы IV Всероссийской научной конференции, посвященной III Всемирному курултаю башкир*. Уфа, 2010: 381 – 384.
4. Ураксин З.Г. *Русско-башкирский фразеологический словарь: 1572 фразеологических оборота*. Под ред. Э.Р. Тенишева. Москва: Русский язык, 1989.
5. Голева Г.С. *Фразеология современного персидского языка*. Москва, 2006.
6. *Древнетюркский словарь* Ленинград, 1969.
7. Кульбердина З.Г. Сопоставительный анализ фразеологических единиц конконцепт-*ج* («*йөрәк*») в башкирском и персидском языках. *Актуальные проблемы современного литературоведения и литературы, фольклористики и археографии: к 85-летию академика АН РБ, профессора Г.Б. Хусаинова*. Материалы международной научно-практической конференции; 2013: 247 – 251.
8. Нафиков Ш.В. *Строй башкирского языка*. Рукопись Уфа, 2012.
9. Араева Л.А., Максакова Е.Е. Фрейм «душа» в аспекте лакунарности. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2014; № 1, Ч. 1.
10. Хадыева Р.Н. *Башкирская этнокультура и язык: Опыт воссоздания языковой картины мира*. Москва: Наука, 2005.
11. Абубакирова (Кульбердина) З.Г. Особенности соматических фразеологизмов башкирского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 346 – 349.

References

1. Katarinskij V. *Bashkirsko-russkij slovar'*. Orenburg: Tipografiya B. Breslina, 1899.
2. Rubinchik Yu.A. *Persidsko-russkij slovar'*: v 2-h tt. Moskva, 1985.
3. `Ekba Z.N. Persidskoe *جان [žan]* v leksicheskoj sisteme tyurkskihazykov. Ural-Altaj: cherez veka v budushee: *Materialy IV Vserossijskoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj III Vsemimomu kurultayu bashkir*. Ufa, 2010: 381 – 384.
4. Uraksin Z.G. *Russko-bashkirskij frazeologicheskij slovar': 1572 frazeologicheskikh oborota*. Pod red. `E.R. Tenisheva. Moskva: Russkij yazyk, 1989.
5. Goleva G.S. *Frazeologiya sovremennogo persidskogoazyka*. Moskva, 2006.
6. *Drevnetyurkskij slovar'* Leningrad, 1969.
7. Kul'berdina Z.G. Sopostavitel'nyj analiz frazeologicheskikh edinic konkoncept-*ج* («*jerak*») v bashkirskom i persidskomazykah. *Aktual'nye problemy sovremennogo literaturovedeniya i literatury, fol'kloristiki i arheografii: k 85-letiyu akademika AN RB, professora G.B. Husainova*. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii; 2013: 247 – 251.
8. Nafikov Sh.V. *Stroj bashkirskogoazyka*. Rukopis' Ufa, 2012.
9. Araeva L.A., Maksakova E.E. Frejm «dusha» v aspekte lakunarnosti. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2014; № 1, Ch. 1.
10. Hadyeva R.N. *Bashkirskaya `etnokul'tura i yazyk: Opyt vossozdaniya yazykovoj kartiny mira*. Moskva: Nauka, 2005.
11. Abubakirova (Kul'berdina) Z.G. Osobennosti somaticheskikh frazeologizmov bashkirskogoazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 346 – 349.

Статья поступила в редакцию 17.02.15

УДК 821.161.1

Makhmudov M.O., postgraduate student, Department of Dagestan languages, Dagestan State University (Mahachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF ZONEME PHRASEOLOGICAL UNITS IN DARGIN AND ENGLISH. This article classifies zoonemic phraseological units, which displays both universal and idioethnic features in the way of conceptualizing the objective world by means of zoonemic set phrases in the Dargin and English languages. The presence of these thematic groups in only one of the languages suggests that this feature of Dargin or English phraseology is subjective. This is due to extra-linguistic factors. The research distinguishes 12 semantic groups of phraseological units, such as a group meaning traditions and rituals, temporary units, quantitative units, etc. Our observations allow us obtaining results that have some scientific value in these materials once again confirmed our concept of unique phraseological fund in each of the languages. Mapping Dargin phraseological units with their semantic equivalents in the English language demonstrates interesting data for further comparative analysis.

Key words: phraseological unit, zoonemes, Dargin language, English language, national identity.

M.O. Махмудов, аспирант каф. дагестанских языков ДГУ, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЗООНИМИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ДАРГИНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье проводится классификация зоонимических фразеологических единиц (ФЕ), которая отображает как универсальное, так и идиоэтническое в способах концептуализации объективного мира зоонимическими фразеологическими единицами даргинского и английского языков. Наличие данных тематических групп только в одном из исследуемых языков

говорит о том, что эта особенность, характерная даргинской или английской фразеологии, носит субъективный характер. Наши наблюдения позволяют получить результаты, имеющие определённую научную ценность, и на этих материалах ещё раз подтверждают концепцию о наличии уникального фразеологического фонда каждого языка.

Ключевые слова: фразеологическая единица, фразеологические единицы, даргинский язык, английский язык, национальное своеобразие.

В настоящей работе представлен материал, до сих пор не подвергавшийся анализу – ФЕ с компонентом-зоонимом в даргинском и английском языках. Актуальность данной темы обусловлена, в первую очередь, её неисследованностью. Данное исследование представляет собой первую попытку сопоставительного исследования зоонимических ФЕ даргинского и английского языков. Фразеология обоих исследуемых языков очень богата и разнообразна по форме и семантике. В её составе имеется значительное количество зоонимических ФЕ, отличающихся образностью и стилистической разноплановостью.

Сопоставительный анализ зоонимических ФЕ даргинского и английского языков позволяет представить следующую структуру концептуализации внешнего и внутреннего мира человека:

1. Внешний вид человека:

Дарг. – *хя адам* «собака человек» употреблено конверсивно; *хягуна адам* «собаке подобный человек», *хяли кьацл сахлессе* «чрезвычайно некрасивый человек» (букв. «собака откажется из его рук брать хлеб»).

Англ. – *cat like yes* «глаза как у кошки»; *to bleed like a pig* «истекать кровью как резаная свинья».

2. Физическое состояние человека:

Дарг. – *бецла хлузирад цла кайсуси* «очень храбрый человек, который сумеет выйти из любой ситуации» (букв. «из волчьего глаза огонь добывающий»); *кьапланна ний дерхьибси* «чрезвычайно храбрый, обладающий огромной физической силой» (букв. «питавшийся молоком тигрицы»);

Англ. – *as fat as a pig* «жирный как свинья», *as tired as a dog* «усталый как собака».

3. Психологическое состояние человека:

Дарг. – *т1акьа бек1 сай* «он сошел с ума (букв. голова – коробка)»; *дагьалагуна урк1и* «окрылился, воодушевился (букв. у него петушиное сердце)»; *эмх1е бек1ибсиван* «печалиться, быть печальным (букв. словно у него умер ишак)»; *эмх1ела нийли вахунси* «сойти с ума (букв. вскормленный молоком ослицы)» и др.

Англ. – *black dog* (плохое настроение, уныние), *the black dog on one's back* (букв. чёрная собака на чьей-то спине, т.е. находится в унынии).

4. Социальное состояние человека:

Дарг. – *чегьес шалбар агарси* «очень бедный (букв. не имеющий штанов)»; *беркес кьац1ла кьидикьар агарси* «бедный (букв. не имеющий крошки хлеба)»; *никала бех1цад сек1ал агарси* «голодранец (букв. не имеющий ничего, даже размером с кончик ногтя)».

Англ. – *dog's life* «бедный, брошенный (букв. собачья жизнь)»; *dog's death* (позорная собачья смерть).

5. Черты характера человека:

Дарг. – *кьапланна урк1ила вег1* «мужественный, отважный, бесстрашный (букв. с сердцем или душой льва)»; *мазагуна адам* «спокойный, безвредный (букв. человек словно овечка)»; *г1ярала урк1ила вег1* «трусливый (букв. с сердцем зайца)».

Англ. – *as cunning as a fox* «хитрый как лиса»; *as stubborn as a mule* «упрямый как осёл»; *dog in the manger* (собака на сене), *dumb dogs are dangerous* («в тихом омуте черти водятся»).

6. Характеристика умений, навыков и сноровки человека:

Дарг. – *арцурси арца пух1яла кайсан* «ловкий, хваткий (букв. срывающий с летящей птицы перья)»; *к1иула кесеклизибад дунья бях1язэс кьалтин биран* «в состоянии делать всё, смекалистый (букв. из кусочка нити ткущий ковер, покрывающий страну)» и т.п.

Англ. – *to wind round smith like a snake* «обвиться как змея», *to seize as a tick* «вцепиться как клещ», *to squirm wriggle like a snake* «извиваться как змея».

7. Поведение, образ жизни человека:

Дарг. – *чякнас кьаркьуба итан* «бездельничающий (букв. бросающий от безделья камнями в воробьев)»; *мазала дарес балан* «притворяться смиренным (букв. ходить в овечьей шкуре)».

Англ. – *an ass in a lion's skin* («осел в львиной шкуре»).

8. Репрезентация оценки, выражение отношения:

Дарг. – *ц1уба урчила мурда* «всадник белой лошади, самый лучший, герой», *ц1уба урчиличи атес* «расхваливать при всех (посадить на белую лошадь)», *бухьна кьаца* «старый хрыч (старый козел)», *бухьна т1акьа* «старая коробка (старик)», *бухьна эмх1е* «старый ишак (старый хрыч)», *эмх1еличи атес* «позорить при всех (посадить на осла)», *хяла кец1а* «собачье отродье» и др.

Англ. – *every dog is a lion at home* (ср. «всяк кулик в своем болоте велик»), *let sleeping dogs lie* («не буди лихо, пока оно спит тихо»).

9. Репрезентация отношений между кем-либо:

Дарг. – *житара хяраван* «как кошка с собакой», *бец1ра хяраван* «как волк с собакой», *гурдаци г1яраван* «быть доверчивым» и др.

Англ. – *as fighting like cat and dog* «как кошка с собакой», *dog eat dog* (человек человеку – волк; око за око), *dog does not eat dog* («ворон ворону глаз не выклюет»).

10. Выражение временного значения:

Дарг. – *г1ярэ1яли гидгари барайчи* «пройдет много времени (пока курица снесет яйцо)»; *жаг1ял бик1уси г1яра*, *жаг1ял бик1ули калун* «заяц, говоривший завтра, остался там, где был».

Англ. – *dog days* (знойные, жаркие дни), *dog's age* (долгое время, целая вечность).

11. Выражение количественности:

Дарг. – *х1уйзи кабаресцада* «капля в море (словно брызнуть в глаз)»; *никали х1яли кьисбирули* «очень мало (словно ногтем жир режет)»; *мучила кьаькацад* «очень мало (размером с просо)»; *дунья биц1ари* «очень много (столько, что можно заполнить мир)» и др.

Англ. – *one swallow does not make a summer* (мало, «одна ласточка весны не делает»).

12. Репрезентация предметов и действий, сопряженных с обычаями и верованиями:

Дарг. – *бец1ла мух1ли бизьес* «произнести заговор якобы для того, чтобы волк (другой хищник) не зарезал оставшихся на ночь где-то животных»; *авц1а барх1ула гьез* «волосы первой стрижки, через 40 дней после рождения младенца».

Англ. – *to lead like a lamb to the slaughter* «повести как овечку на заклание»; *to grin like a Cheshire cat* «усмехаться как Чеширский кот».

Данная классификация отображает как универсальное, так и идиозмическое в способах концептуализации объективного мира зоонимическими фразеологическими единицами даргинского и английского языков.

Наличие данных тематических групп только в одном из исследуемых языков говорит о том, что эта особенность, характерная даргинской или английской фразеологии, носит субъективный характер. Это обусловлено экстралингвистическим фактором. Наши наблюдения позволяют получить результаты, имеющие определённую научную ценность, и на этих материалах ещё раз подтверждающие нашу концепцию о наличии уникального фразеологического фонда каждого языка. Нет двух языков, какими бы родственными они ни были, в которых можно было бы обнаружить полные фразеосоответствия. Именно этими факторами – отсутствием эквивалентного соответствия в других языках – обусловлено то, что фразеология в современном языкознании является весьма популярным объектом сопоставительного изучения, особенно в последние десятилетия [1; 2].

Семантическая организация выступает главным компонентом всякой структуры, функционирующей в системе. И даргинская фразеология представлена специфичной семантикой. Ряд её существенных признаков оказывается характерным для всей дагестанской фразеологии. [3; 4].

Сопоставление даргинских ФЕ с компонентом-зоонимом с их семантическими эквивалентами английского языка наглядно демонстрируют интересные данные для дальнейшего сопоставительного анализа ФЕ даргинского языка и английского языков в типологических и лингвострановедческих целях.

Библиографический список

1. Гумбольдт В. *Язык и философия культуры*. Москва, 1985.
2. Гюльмагомедов А.Г. *Основы фразеологии лезгинского языка*. Махачкала, 1978.
3. Исаев М-Ш.А. *Структурная организация и семантика фразеологических единиц даргинского языка*. Махачкала, 1995.
4. Гасанова У.У. *Лексический состав и словообразование хайдакского диалекта даргинского языка*. Махачкала, 2011.

References

1. Gumbol'dt V. *Yazyk i filosofiya kul'tury*. Moskva, 1985.
2. Gyl'magomedov A.G. *Osnovy frazeologii lezginского yazyka*. Mahachkala, 1978.
3. Isaev M-Sh.A. *Strukturmaya organizaciya i semantika frazeologicheskikh edinic darginского yazyka*. Mahachkala, 1995.
4. Gasanova U.U. *Leksicheskij sostav i slovoobrazovanie hajdaksкого dialekta darginского yazyka*. Mahachkala, 2011.

Статья поступила в редакцию 21.02.15

УДК 372.8:811.161.1

Fardzinova M.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Northern Osetia State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: mady-1976@mail.ru

FUNCTIONAL COMMUNICATIVE ASPECT OF STUDY OF COMPLEX SENTENCES AS A MEANS OF SPEECH DEVELOPMENT IN OSSETIAN STUDENTS. The article studies mononuclear sentences in the Russian language in non-native Russian speaking community. The importance of the topic is determined by linguistic complication of Russian grammar, the difficulty that students have in mastering it, and the profusion of semantic stylistic shades of meaning in the sentences. The author comes to the conclusion that purposeful work on activation of compound sentences in the speech of students-bilingual is a necessary component in learning the Russian language, the practical value of studying curt answers doubtless for the development of intellectual, cognitive abilities of students, to understand their resources native language, improve and enrich the syntactic structure of their speech. The author mentions that people who learn Russian are to learn the structural, functional and stylistic properties of complex sentences. The research shows particular shapes of meaning of the Russian complex sentences that are difficult to acquire by Ossetin speakers. The structure of Russian sentence is compared with the structure of the sentence in Ossetin.

Key words: syntax of a language, methods of teaching the Russian language, development and enrichment of speech of students.

М.Д. Фардзинова, канд. пед. наук, ст. преп. Северо-Осетинского государственного педагогического института, г. Владикавказ, E-mail: mady-1976@mail.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ОДНОСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ-ОСЕТИН

В статье рассматриваются вопросы изучения односоставных предложений русского языка в нерусской аудитории. Методическая ценность данной темы определяется лингвистической сложностью грамматического материала, трудностями в усвоении его учащимися, богатством семантико-стилистических оттенков в значении предложения. Автор приходит к выводу, целенаправленная работа по активизации односоставных предложений в речи учащихся-билингвов является необходимым компонентом обучения русскому языку, практическая ценность изучения односоставных предложений несомненна для развития интеллектуальных, мыслительных способностей учащихся, для осмысления ими ресурсов родного языка, совершенствования и обогащения синтаксического строя их речи.

Ключевые слова: синтаксис языка, методика преподавания русского языка, развитие и обогащение речи учащихся.

Из всего многообразия аспектов русского языка наиболее значительным представляется вопрос изучения синтаксиса – одного из сложнейших разделов школьной программы и наиболее важного для развития связной речи учащихся-билингвов, обогащения её синтаксического строя. Односоставные предложения являются средством компактной и экономной передачи информации, а также ярким выразительным средством. В устной и письменной речи учащихся-осетин используются, в основном, двусоставные нераспространенные и распространенные предложения, хотя уместное чередование односоставных и двусоставных предложений сделало бы речь учащихся более выразительной и стилистически разнообразной. Широкие возможности обогащения речи учащихся появляются при изучении темы «Простое односоставное предложение». Методическая ценность данной темы определяется лингвистической сложностью грамматического материала, трудностями в усвоении его учащимися, богатством семантико-стилистических оттенков в значении предложения. Вопрос о природе предложения до сих пор остается одним из самых трудных в синтаксисе. Занимая центральное место в синтаксисе, предложение, тем не менее, не имеет общепринятого определения. Недостаточно изученным остается и вопрос о выразительных возможностях предложения, в том числе и односоставного.

Как и в учебниках для общеобразовательных учебных заведений, односоставные предложения в рассматриваемых учебниках противопоставлены двусоставным. Выделяются две группы односоставных предложений: с главным членом – сказуемым; с главным членом – подлежащим [1, с. 138]. Среди предложений первой группы выделяются: определённо-личные предложения, неопределённо-личные предложения, обобщённо-личные предложения, безличные предложения. Предложения второй группы представлены одной разновидностью – назывные предложения. При изучении синтаксических конструкций (в том числе и односоставных) в школьном курсе синтаксиса недостаточно учитываются возможные связи и отношения, существующие между отдельными типами предложений. В связи с этим, Р.Б. Сабаткоев справедливо отмечает: «В настоящее время изучение односоставных предложений в национальной школе страдает весьма существенным недостатком, который заключается в том, что слабо учитывается взаимосвязь, взаимодействие между основными семантико-грамматическими типами простого предложения, между разными видами односоставных предложений. Каждый вид односоставного предложения чаще всего изучается в отдельности, вне его связи с другими моделями предложений» [1, с. 60].

При работе над односоставными предложениями «очень важно, чтобы учащиеся усвоили не только структурные, но и

функционально-стилистические особенности данных конструкций, чтобы ясно представляли себе, чем отличаются односоставные предложения от двусоставных» [2, с. 279].

Из-за сложности организации односоставных предложений, разнообразия набора признаков эта синтаксическая единица требует многоступенчатого анализа, учитывающего признаки структурного, семантического и функционального плана. В этой связи мы пытались реализовать системный подход, связанный, по определению М.Х. Шапацевой, «с анализом синтаксических единиц на основе выводимости одних моделей из других, с возможностью их синонимических преобразований и определения их стилистической целесообразности в определенной речевой ситуации» [3, с. 243].

При создании методической модели обучения односоставным предложениям особое внимание уделялось функциональной стороне языковых явлений. Чтобы добиться от учащихся осознания структурных различий двусоставных и односоставных предложений, было предложено определить грамматическую основу в следующих предложениях на русском и осетинском языках:

1. Я люблю родной язык. <i>Æз уарзын мæ мадæлон æвзаг.</i>	<i>Люблю родной язык. Уарзын мадæлон æвзаг.</i>
2. На площади строители возводят здание нового театра. <i>Фæзуаты хæдзар аразджытæ амайынц ног театр.</i>	<i>На площади возводят здание нового театра. Фæзуаты амайынц ног театр.</i>
3. Лето теплое. <i>Хъарм сæрд у.</i>	<i>Тёплое лето. Хъарм сæрд.</i>

В результате выполнения этого задания учащиеся приходят к выводу о структурном различии двусоставных и односоставных предложений в русском и осетинском языках, осознают, что наличие одного главного члена предложения – структурная особенность односоставных предложений в обоих языках, второго главный член предложения не требуется и структурно невозможен. В личных предложениях данной структуры называемое лицо является не субъектом, а объектом высказывания, субъект высказывания – неопределенные лица – не выражен, но глагол с ними координируется, принимая форму 3-го лица множественного числа.

Анализируя следующие предложения: *Вечер. Скучно. Иду по улице. – Изæр. Æнкъард. Цæуын уынды,* восьмиклассники определяют, что в обоих языках имеются два основных типа односоставных предложений – сказуемые и назывные (номинативные). Структурной особенностью односоставных предложений является наличие одного главного члена, который может быть выражен формами глагола или имени. Использование знаний учащихся-осетин о простом предложении осетинского языка облегчает процесс усвоения структурных особенностей этих конструкций и высвобождает в дальнейшем время для выявления и осознания их функциональных возможностей. Использование творческих работ малой формы, в частности, сочинений-миниатюр, является одним из реальных средств усиления речевой направленности. Домашнее задание было следующим: напиши миниатюру «Веселый денёк» по данному началу с использованием односоставных и двусоставных предложений:

Стоят зимние дни, хмурые, тоскливые: рассветает поздно, темнеет рано, снега белого не видать. Будто тянутся сплошные, долгие сумерки...

И вдруг улыбнулась погода...

На следующих уроках продолжилась работа над сказуемыми и подлежащими односоставными предложениями, так как дальнейшее соотнесение способа выражения главного члена и семантики предложения служит основой классификации односоставных сказуемых предложений.

Излагая относящийся к определённо-личным односоставным предложениям теоретический материал, использовались знания, полученные учащимися на уроках осетинского языка. Исходя из определений в обоих языках, сказуемое в определённо-личных предложениях выражается формами 1-го и 2-го лица единственного и множественного числа изъявительного наклонения и повелительного наклонения без личных место-

имений: *я – æз, мы – мах, ты – ды, вы – сымах.* Как было отмечено выше, с целью преодоления теоретических затруднений сведения об односоставных определённо-личных предложениях давались на основе сопоставления с двусоставными предложениями. Ср.: *Люблю отчизну я, но странною любовью (Л.). Люблю края родные.* Сопоставление этих предложений показывает, что, в отличие от двусоставных, в них нет подлежащего, а степень конкретизации лица в них одинакова. *Жду твоего письма. Дæ писмомæ дын гæнхæлмæ кæсын. Почему молчишь? Цæмæ ныхъус дæ? Напиши обо всем. Алцæй тыххæй ныффыс.*

При этом сравнение определённо-личных предложений с двусоставными позволяет увидеть незначительность смысловых отличий в них, а способ выражения сказуемого оказывает влияние на значение предложения.

Для выявления смысловой роли и стилистических особенностей определённо-личных предложений, в которых внимание сосредоточено на действии, мы использовали задания и упражнения грамматико-стилистического характера.

1. Выпишите из учебника геометрии текст с определённо-

лично-личными предложениями. Почему в описании математических доказательств уместны определённо-личные предложения?

2. Напишите миниатюру в форме письма, используя глаголы, выражающие благодарность, поздравление, пожелание и т.п.: *благодарю, поздравляю, жму руку, желаю, шлю привет, прошу, целую* и т.д. Для знакомства с эпистолярным жанром дается толкование слова «эпистола» – лат. «письмо, послание».

3. Передайте от первого лица содержание текста по выбору, используя определённо-личные предложения.

В дальнейшем мы использовали подачу нового материала блоком, что позволило сопоставить широкий круг синонимичных построений, а также оценить синтаксическое явление с разных сторон: структуры, семантики, функции. Неопределённо-личные предложения сравнивались с определённо-личными и безличными, обращалось внимание на обобщённо-личные предложения, изучение которых «Программой для национальных школ» не предусматривается [4].

В предлагаемой системе обучения мы намеренно добивались самостоятельного анализа учащимися структурно-грамматических примет неопределённо-личных предложений – выражение главного члена формами глагола 3-го лица множественного числа настоящего, прошедшего и будущего времени изъявительного, желательного и сослагательного наклонений, а также безличной формой глагола в повелительном наклонении. С этой целью было предложено задание: дать характеристику одному из героев нартных сказаний, употребив неопределённо-личные предложения.

В школьном учебнике обобщённо-личные предложения рассматриваются внутри неопределённо-личных предложений. При этом не учитывается, что предложения с обобщённо-личным значением, по форме выражения сказуемого совпадая с определённо-личными и неопределённо-личными, существенно отличаются от них по семантике.

Обращение внимания на семантику предложений важно потому, что семантический подход помогает классифицировать личные односоставные предложения по трём типам: отнесённость действия к определённому лицу (в определённо-личных предложениях), к неопределённому лицу (в неопределённо-личных предложениях) и ко всем или большинству лиц (в обобщённо-личных предложениях). Обобщённо-личные предложения – это удобная форма выражения общих положений, советов или описания действий, которые

относятся ко всем людям. Невнимание к весьма употребительному типу – односоставным обобщённо-личным предложениям – затрудняет их активизацию в речи. Учащимся были предложены задания.

В каких ситуациях можно употребить пословицы в качестве вывода, совета? Есть ли аналоги этих пословиц в вашем родном языке?

1. *Здоровье за деньги не купишь.* 2. *С кем поведёшься, от того и наберёшься.* 3. *Тише едешь – дальше будешь.* 4. *Скажешь – не воротишь, напишешь – не сотрёшь, отрубишь – не приставишь.*

Больше внимания в ходе обучения было уделено односоставным безличным предложениям, поскольку в русском и осетинском языках они имеют расхождения. Под термином «безличность» объединяется многообразие предложений, в зависимости от морфологической природы сказуемого выделяются семантико-грамматические разновидности безличных предложений. Для сравнения мы использовали следующие предложения на русском и осетинском языках.

Я хочу работать. – *Мæн фæнды кусын. Мне надоело работать.* – *Куыстæй бафæладтæн. У меня была книга.* – *Мæммæ уыди чынг. У меня не было книги. Мæммæ чынг нæ уыди. И я хочу сказать.* – *Æмæ мæн фæнды зæгъын.*

Мне хочется сказать. – *Зæгъинæгтæ мын и. Дождь моросит.* – *Къæвда сæлфынæг кæны. На улице моросит.* – *Уынды сæлфынæг кæны.*

Библиографический список

1. Сабатков Р.Б. *Русский язык: Учебник для 8 класса национальной школы.* Санкт-Петербург: Просвещение, 1999.
2. Шакирова Л.З., Сабатков Р.Б. *Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ).* Санкт-Петербург: Просвещение, Казань: Магариф, 2003.
3. Шхарацева М.Х. *Лингвистика и лингводидактика.* Избранные работы. Майкоп: Аякс, 2005.
4. *Программа основной и полной средней школы (русский язык и литература) для 5-11 классов национальных школ Российской Федерации.* Санкт-Петербург: Просвещение, 2002.

References

1. Sabatkov R.B. *Russkij yazyk: Uchebnik dlya 8 klassa nacional'noj shkoly.* Sankt-Peterburg: Prosveschenie, 1999.
2. Shakirova L.Z., Sabatkov R.B. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka (na materiale nacional'nyh shkol).* Sankt-Peterburg: Prosveschenie, Kazan': Magarif, 2003.
3. Shharaцева M.H. *Lingvistika i lingvodidaktika.* Izbrannye raboty. Majkop: Ayaks, 2005.
4. *Programma osnovnoj i polnoj srednej shkoly (russkij yazyk i literatura) dlya 5-11 klassov nacional'nyh shkol Rossijskoj Federacii.* Sankt-Peterburg: Prosveschenie, 2002.

Статья поступила в редакцию 13.02.15

УДК 821.512.145.

Sattarova G.G., postgraduate, Kazan Federal University, assisting teacher at Department of Tatar Philology in Yelabuga Institute (Yelabuga, Russia), E-mail: Gulnaz-sattarova@mail.ru

THE RELATIONSHIP BETWEEN AN INDIVIDUAL AND SOCIETY IN CONTEMPORARY WOMEN'S PROSE. This article discusses the problem of human relationships in modern society. The author's research is based on theoretical data, mainly on works by N. Gimatdinova and F. Bayramova, which reveals existing problems in the society. In the end of XX – the beginning of XXI century the Tatar literature begins also be represented by women writers. Examples of women's prose reveal all features of modern Tatar literature. Their works appeal to traditional topics and new ways of presenting material. The objective of the article is the defining of a role and place of man in the modern society. The article highlights and explains the characteristic features of characters in different works of N. Gimatdinova and F. the Bayramova. The main contents of the research is the analysis of characters and the mapping of their inner world with the surrounding reality. On this basis, the main characters are always alone. They see that the world possesses not only material, but also spiritual wealth.

Key words: modern Tatar literature, women's fiction, morality, tradition in prose.

Г.Г. Саттарова, аспирант Казанского федерального университета, ассистент кафедры татарской филологии в Елабужском институте КФУ, г. Елабуга, E-mail: Gulnaz-sattarova@mail.ru

ВЗАИМООТНОШЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНСКОЙ ПРОЗЕ

В данной статье рассматривается проблема взаимоотношения человека в современном обществе. Основываясь на теоретических данных, на примере творчества Н. Гиматдиновой и Ф. Байрамовой, автор раскрывает имеющиеся проблемы современности. В конце XX – начале XXI вв. в татарскую литературу приходят писательницы. Поэтому именно примеры из женской прозы раскрывают всю особенность современной татарской литературы. Обращение к традиционным темам, новые приемы изложения материала – всё это по-новому показывается в женской прозе. И целью статьи является наиболее точ-

ное изложение роли и места человека в обществе. В статье выделяются и описываются характерные черты героев разных произведений Н. Гиматдиновой и Ф. Байрамовой. Основное содержание исследования составляет именно анализ героев и сопоставление их внутреннего мира с окружающей реальностью. Главные герои всегда одиноки. Они видят в мире не только материальное богатство, а духовное достояние.

Ключевые слова: современная татарская литература, женская проза, нравственность, традиция в прозе.

Традиция (лат. tradition – передача) – это передача художественного опыта от одного поколения художников к другому. Продолжать традиции – значит творчески усваивать опыт предшественников и идти дальше. Каждый новый шаг в искусстве всегда опирается на приобретенный эстетический опыт [1].

На рубеже XX – XXI веков татарская литература пережила ряд изменений. С одной стороны, это связано с переходом на другую ступень развития, с другой, желанием охватить литературой и культурой всего нового.

Во второй половине XX века в мировой литературе и культуре начинается новые поиски. К 1980 годам татарская литература уже имеет сформированные традиции. В прозе на первый план выходит желание в полной мере раскрыть взаимоотношение человека и общества [2, с. 3], а именно, женская проза более ярко отражает данную тематику.

С одной стороны, новые произведения были созвучны с литературными поисками, где философичность, восточная культура, традиций золотой эпохи имели место быть, также прослеживается вовлечение в историю: в прошлое, настоящее, будущее нации и это отражается в теме-проблематике литературы.

В последнее время в татарской реалистической прозе, при оценивании человека и модели жизни в произведении, продолжается использование противоположных принципов, таких как: нравственность и безнравственность, истина и ложь, честь и бесчестье. Авторская позиция является ведущей, и замысел в произведении соответствует этому. Сохраняется единство автора и повествователя, наверное, поэтому татарская проза не может освободиться от публицистических дополнений [2, с. 6]. Интересен этот тип повествования, когда конкретное предметное описание передает субъективную позицию автора, которая, в свою очередь, растворяется в картине быта. В результате простые повседневные детали обретают глубокий символический смысл [3]. В то же время увеличиваются приёмы, повышающие литературность. Символы и метафоры, обогащая материю литературного произведения, оценивают созданную в произведении жизнь. Делаются попытки создания реального и ирреального: это жизнь и смерть, отношение человека к религии. Самое главное, традиционное реалистическое направление обогащается новыми течениями и стиливыми элементами.

Ю.Г. Нигматуллина считает, что одной из национальных особенностей татарской литературы является «переплетение старого и нового, существование событий прошлого в новом историческом этапе» [4, с. 32]. В некоторых произведениях действия героев мотивируются их внутренними переживаниями. Ирреальное, которое нельзя познать и понять, преподносится как действительное. Магический реализм создает две модели жизни: первая модель – живущая по социальным законам, а вторая – подчиняющаяся законам человечества. В произведениях эти две модели противопоставляются и безнравственность, пьянство, порожденные от общественных законов, опровергают социальную модель. Герои, оторванные от земной жизни, духовно богатые, способные к высоким чувствам, зависящие не от умственных способностей выступают как идеалы автора (Н. Гиматдинова «Ак торна каргышы», «Болан», «Китэм димә», «Пәри утарында»). Это течение позволяет соединить как романтическое начало, так и критический реализм [2, с. 7].

В произведении Н. Гиматдиновой «Проклятие белого журавля» («Ак торна каргышы») противопоставляются именно нравственность и пьянство. Нравственность олицетворяется в лице Сары, Арслана и муллы. Они не могут принять те общественные порядки, которые установились в деревне. Пьянство убивает не только одного или двух человек, а эта болезнь всего населения современной деревни. Автор видит только один путь к исправлению – приравнение деревни с землей. Именно природа спасает человечество от гибели.

Журавль в произведении является символом. Когда эти птицы жили парой и своей красотой помогли Саре встать на ноги, доброта, искренность и любовь, казалось бы, смогут спасти всех от гибели. Но пьянство, зло деревенских женщин оказалось сильнее. Убивая журавля, они искоренили веру в добро, то чистое, что было в деревне у Сары и Арслана. Хотелось бы отметить,

что в татарской литературе образ птицы определяется материальным, духовным и нравственным положением персонажей. Птицы могут предвещать какое-либо событие: будь оно хорошее или нет, они направляют героя или, наоборот, сбивают с верного пути. С образом птиц часто связываются мотивы счастья, начала, надежды, утра, весны, солнечного восхода, домашнего уюта и т.д. [4, с. 34].

Созданный автором образ журавля вообрал в себя несколько качеств. Во-первых, этот образ превращается в эталон красоты и чистоты. Во-вторых, образ журавля изображается на фоне женщин прошлых лет. Это, в свою очередь, дает автору возможность сравнить две модели существования. В итоге произведение условно делится на два плана: прошлое и настоящее [4, с. 34]. Автор спасает путём апокалипсиса настоящее, которое не имеет будущего. В произведении духовно богатые Арслан и Сара остаются победителями. Теперь именно таким чистым, добрым людям надо будет строить новую жизнь.

В повести «Ты в долгу передо мной» («Синдә минем хакым бар») автор не изменяет своим традициям, он считает, что счастье человека – это его единство с природой [5, с. 157]. Описывая характеры и жизни героев, она показывает национальную историю. Издавна татарская деревня была гордостью народа, народные достояния, религию сохранили именно в деревнях.

Татарская деревня олицетворяется бабушками в белых платках, такими же чистыми, бескорыстными. Но со временем и эта чистота уходит: в деревню приходят алкоголь, зависть. Люди становятся рабами своей жадности, ничего не видят кроме своего достатка. Все гонятся за деньгами, вместо того, чтобы ценить то, что они имеют. Особенностью творчества Н. Гиматдиновой является описание всех событий настоящего и прошлого. В повести всё начинается с того, что в деревню привозят похоронить Минлекамал. Деревня знала её как Давыл. Образ Давыл является отражением истории. Минлекамал переехала в деревню со своей внучкой, никто ничего не знал о её жизни. 9 Мая она пошла на митинг в орденах и медалях. В военные годы даже женщины, не жалея себя, трудились в тылу за победу. Война не щадила никого, и поэтому против фашизма поднимались все. Все хотели спокойной, мирной жизни – это объединяло народ. Люди, которые видели войну воочию, дорожили мирной жизнью, ценили каждое мгновение. Давыл является именно таким человеком.

В повести главным героем является Хафиз. Его детство прошло рядом с Давыл. Она воспитала в нем любовь к лошадям и справедливости. Но каким бы справедливым и правильным не был Хафиз, его жена продает алкоголь населению. А по законам ислама это – харам. Вот именно из-за алкоголя все традиции в деревнях начали исчезать. Люди работали и зарабатывали деньги, чтоб купить себе выпить. Это приводит к уничтожению всего святого. Автор показывает высказанное естественно и жизненно, эти мысли передаются через сны, думы героев и природные явления.

Н. Гиматдинова показала себя как мастер составления сюжетной линии. Фантазия автора пересекается с национальной историей и тем самым образует единое целое. Уставшие от одиночества, лицемерия люди, ищут покой именно в природе [6, с. 4]. Испорченное общество противопоставляется чистой природе. Чистая, безгрешная жизнь возможна лишь на лоне природы. Природа сохраняет в себе все: и прошлое, и настоящее, молча наблюдает за изменениями.

В литературе конца XX – начала XXI вв. выход вперед психологического начала ещё раз доказывает то, что внутреннее состояние личности выше историко-социальной действительности. Описание личной жизни с психологической глубиной служит для оценивания типа людей. Речь идет о сохранении духовной чистоты при единстве социальной системы, при преобладании коллективных законов нравственности. Нравственная позиция автора – субъективное оценивание героя, философия же отражается через объединение людей в жизненно-естественной модели. Герой и настоящее пребывают в состоянии конфликта, а причиной этого является романтичность автора и резкое высказывание своего мнения. Повести Ф. Байрамовой «Пуг» («Бо-

лын»), «Маска» («Битлек») были первыми произведениями в этом направлении [2, с. 8].

В повести «Луг» («Болын») автор знакомит с героем современности. Алсу – человек, который ищет красоту в нашем мире. Она чуткая и наивная, во всем ищет искренность. В начале произведения автор выделяет её и дает понять, что она не похожа на других. Алсу удивляется черствости окружающих, их отношению к природе. Например: «Я не могу понять их безразличность к природе и деление всего только на полезное – бесполезное. Они всю жизнь работают, но не находят времени для восхищения миром» («Аларның шулай матурлыкка битараф булуларын, табигатьтәгә һәр нәрсәгә файдалы-файдасызга булелп кенә кабул итүләрен аңлый алмыйм. Алар гомер буе эшчиләр дә эшчиләр, дәнъяга сокланьрга аларның вакытлары да юк») [7, с. 84]. И тут же Алсу высказывает главную идею произведения: «...Они не смогли сломать мою душу, которая подчиняется только красоте» («...матурлыкка табынган жанымны сындыра алмадылар») [7, с. 85]. Исходя из этого, Алсу дает понять, что она и окружающие не смогут услышать друг друга: «Ведь наши с ними души разные» («Безнең бит жаннарыбыз төрле алар белән») [7, с. 85].

В произведении «Маска» («Битлек») автор продолжает выбранное направление. Но тут сюжет развивается по другой линии. Человек становится злым и безжалостным, испорченным – это история вживания маски в лицо. Символ выводится даже в название повести, он выполняет функцию оценивания, описания всех героев. Автор составляет условную модель жизни, с её помощью показывает катастрофичность отречения от всего естественного [7, с. 110].

Произведение начинается с истории, что Рашида во время обучения в университете, выходит замуж за Зиннура. После окончания, они остаются в городе: муж устраивается на работу, Рашида сидит дома с ребёнком: «Ей казалось так легче: ни за что не надо отвечать, никуда не надо спешить. Она сейчас отвечает только за двоих: муж и ребёнок» («Аңа шулай жайлырак та кебек иде: бернәрсә өчен җавап бирәсе, бер жирәә ашыгасы, бәргәләнесе юк. Ул хәзер ике генә кеше өчен җавап

бирә: ире дә баласы») [7, с. 110]. Но Зиннур не в силах взять всю ответственность на себя. Автор готовит Рашиду к изменениям в обычной жизни, находит на это своё объяснение. «Если женщина начинает думать и анализировать, она не остановится. Чем больше умственной деятельности, тем меньше чувств; нежность заменяется на жесткость, вместо старая приходит сила и уверенность» («Ө хатын-кыз уйлый, анализлай башладымы, ул инде җавабын тапмыйча, төбенә төшмичә туктамый. Акыл зирәкләнгән саен, хис ераграк яшеренә, назны кырыслык алмаштыра, уңайсызлану, курку урынына тәвәккәллек, көч килә») [7, с. 112]. Рашида берёт всю ответственность за семью на себя.

Таким образом, её одиночество раскрывается в философской плоскости. Одиночество – неизбежность, которая всю жизнь сопровождает человека. Но автор отмечает, что такое состояние морально обогащает, заставляет задуматься. У женщин одиночество порождает грусть и печаль, которые передаются из поколения в поколение. Следует отметить, что данная идея находит свое место в произведении: «Можно прожить и без философии, татарские женщины родили детей и ушли оставив за собой грусть» («Фәлсәфәсез генә тормыш алып барып та, җир өсте тулы бала, жаннар тулы моң калдырып киткән татар хатыннары...») [7, с. 142] – этим выражением автор открывает печаль как духовное богатство, которое передаётся по наследству и рассматривает это наряду со смыслом жизни.

Делая выводы, можно сказать, что в росте литературы одно бесспорно: она, обогащаясь новыми ценностями, идёт вперед [2, с. 10]. Женская проза на стыке двух веков показала, что есть продолжение художественно-философской традиции в татарской прозе. Произведения Н. Гиматдиновой и Ф. Байрамовой являются ярким примером и доказательством этого. Женская проза конца XX – начала XXI вв. основываясь на имеющихся традициях, создаёт новые произведения и образы, которые являются отражением современной реальности. Проблемы современности, философия жизни всегда были актуальными, и поэтому авторы вновь и вновь обращаются к ним.

Библиографический список

1. Ференц Н.С. *Основы литературоведения*. Available at: http://uchebnikonline.com/literatura/osavstva_-_ferents_ns
2. Загидуллина Д.Ф. *На новой волне (Традиции и нововведения в татарской прозе 1980-2000 годов)*. Казань, 2005.
3. Зайцев В., Олесина Е., Стукалова О., Манн Ю. *Мировая художественная культура. XX век. Литература*. Available at: <http://www.e-reading.mobi/bookreader.php/1003191>
4. Габидуллина Ф.И., Хабибуллина Л.И. Образ птицы в татарской литературе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2014; № 9. Ч. 1: 32 – 34.
5. Гыйматдинова Н. *Ты в долгу передо мной*. Казань, 2011.
6. Гыйниятуллина А. Новизна Н. Гиматдиновой в татарской литературе. *Просвещение*. 2000; 19 августа.
7. Байрамова Ф. Луг: повесть. *Огни Казани*. 1983; 9: 82 – 126.
8. Байрамова Ф. *Луг: повести. «Болын», «Чакрым баганалары», «Битлек»*. – Казань: Тат. кн. изд., 1986.
9. Гыйматдинова Н. *Одинока: повести и рассказы*. Казань: Тат. кн. Изд., 2003.

References

1. Ferenc N.S. *Osnovy literaturovedeniya*. Available at: http://uchebnikonline.com/literatura/osavstva_-_ferents_ns
2. Zagidullina D.F. *Na novej volne (Tradicii i novovvedeniya v tatarskoj proze 1980-2000 godov)*. Kazan', 2005.
3. Zajcev V., Olesina E., Stukalova O., Mann Yu. *Mirovaya hudozhestvennaya kul'tura. XX vek. Literatura*. Available at: <http://www.e-reading.mobi/bookreader.php/1003191>
4. Gabidullina F.I., Habibullina L.I. *Obraz pticy v tatarskoj literature. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2014; № 9. Ch. 1: 32 – 34.
5. Gyjmatdinova N. *Ty v dolgu peredo mnoj*. Kazan', 2011.
6. Gyjniyatullina A. Novizna N. Gimatdinovoj v tatarskoj literature. *Prosveschenie*. 2000; 19 avgusta.
7. Bajramova F. *Lug: povest'. Ogni Kazani*. 1983; 9: 82 – 126.
8. Bajramova F. *Lug: povesti. «Bolyn», «Chakrym baganalary», «Bitlek»*. – Kazan': Tat. kn. izd., 1986.
9. Gyjmatdinova N. *Odinoka: povesti i rasskazy*. Kazan': Tat. kn. Izd., 2003.

Статья поступила в редакцию 9.02.15

УДК 811.112.2

Tumanova Ye. O., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Social Humanities, Moscow Municipal University of Management of Moscow Government (Moscow, Russia), E-mail: ekaterina.msu@mail.ru*

LEXICAL-SEMANTIC CHARACTERISTICS OF APHORISMS IN ELMAR SHENKEL'S BOOK "WHEN 'I' IS LATE". The article describes the lexical-semantic structure of modern German aphorisms referring to sayings from "When 'I' is late", a book by Elmar Schenkel, the German writer and traveler. The study focuses on the analysis of the structure of the semantic field of aphorisms by highlighting key words, building them into thematic groups and semantic fields. The author of the article offers to define eight major semantic fields in E. Schenkel's aphorisms, covering the most important areas of human existence. The author comes to the con-

clusion that the thematic groups may not always be formed by synonymous lexemes, because in the text of aphorisms they can get additional figurative meaning. The author discusses theoretical problems of organization of a semantic field, its structure and components. The article proves the idea of including binary oppositions in the structure of the thematic groups.

Key words: aphorism, semantic field, key words, thematic group, modern German literature

Е.О. Туманова, канд. филол. наук, доц. каф. социально-гуманитарных дисциплин Московского городского университета управления Правительства Москвы, г. Москва, E-mail: ekaterina.msu@mail.ru

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АФОРИЗМОВ В КНИГЕ ЭЛЬМАРА ШЕНКЕЛЯ «КОГДА Я ОПАЗДЫВАЕТ»

В данной статье рассматривается лексико-семантическая структура современных немецкоязычных афоризмов на примере изречений из книги немецкого писателя и путешественника Эльмара Шенкеля «Когда я опаздывает». Исследование посвящено анализу структуры семантических полей афоризмов путем выделения ключевых слов, объединения в тематические группы и семантические поля. В результате исследования предлагается выделить восемь основных семантических полей в изречениях Э. Шенкеля, затрагивающих основные сферы человеческого существования. Автор приходит к выводу о том, что тематические группы не всегда могут быть образованы лексемами, близкими по своему языковому значению, так как в тексте афоризмов они могут приобретать дополнительные оттеночные значения. В статье обосновывается мысль о включении бинарных оппозиций в состав тематических групп.

Ключевые слова: афоризм, семантическое поле, ключевые слова, тематическая группа, современная немецкая литература.

В 2006 году в России был издан сборник заметок и афоризмов немецкого писателя и путешественника Эльмара Шенкеля «Когда я опаздывает» [1]. Сборник насчитывает более 300 изречений с их переводом на русский язык. Данное собрание мудрых мыслей отличает широта тематического круга, а также особая семантическая структура включенных в него афоризмов. Изречения Э. Шенкеля находятся в фокусе нашего внимания в виду того, что они отражают мировоззрение и языковую картину носителя немецкого языка, обобщая представления об окружающем мире его современников и собственные наблюдения, философские замечания.

Для определения тематического круга афоризмов и афористических высказываний популярного немецкого писателя Эльмара Шенкеля мы провели их семантический анализ, выделяя представленные в изречениях ключевые слова.

В нашем представлении афоризмы отличаются от афористических высказываний по объему: афоризмы состоят из одного – двух предложений, а афористические высказывания – из трёх и более.

Ключевые слова обозначают явления и понятия, которые находятся в центре социального внимания. К ним могут относиться как высокочастотные имена собственные, так и имена нарицательные [2, с. 92].

По мнению А.В. Корольковой, семантическая характеристика афоризмов базируется именно на анализе их ключевых слов, которые формируют «тематический стержень» высказывания и выступают маркерами его стилистической окрашенности [3, с. 210]. Опорные слова в афоризмах позволяют адекватно и объективно определить их тематику. Без определения ключевых слов в афоризмах «невозможно извлечь изречение из целого текста, невозможно постигнуть его смысл, невозможно произвести семантический анализ» [3, с. 203].

В афоризмах, отличающихся концептуальной целостностью, смысловой и понятийной завершенностью, допустимо выделение одного слова, реже – словосочетания или двух-трёх ключевых слов. В исключительно сложных афористических конструкциях допустимо выделение пяти ключевых слов. Спорные случаи возникают при анализе экспрессивных изречений, выражающих чувства автора, или в афоризмах, имеющих поэтическую организацию. В таких высказываниях следует устанавливать самостоятельно ключевые слова, «восстанавливать» их из контекста [3, с. 204 – 206].

Ключевые слова представляют собой лексические единицы, которые могут объединяться в тематические группы, а тематические группы, в свою очередь, образуют семантические поля. Схематически данные отношения мы можем представить на Рисунке 1.

Тематическую группу О.С. Ахманова определяет как несколько слов, близких по своему основному семантическому содержанию, то есть принадлежащих к одному семантическому полю [4, с. 118]. В когнитивистике зачастую синонимом тематической группы выступает понятие «микрополе», которое во взаи-



Рис. 1. Структура семантического поля.

мозвизии с другими полями образует лексико-семантическую сеть в виде «макрополя» [5, с. 156]. В виду наличия многочисленных терминов в когнитивистике, обозначающих одни и те же явления, мы будем придерживаться терминологии, принятой А.В. Корольковой для семантического анализа русской афористики [3].

Термин «семантическое поле» трактуется как частичка действительности, выделенная в человеческом опыте и теоретически имеющая «в языке соответствие в виде более или менее автономной лексической микросистемы» [4, с. 334].

Семантическое поле образуют единицы разных частей речи, способные вступать в синтагматические, парадигматические и ассоциативно-деривационные отношения. Отношения гипонимии позволяют структурировать элементы семантического поля. Необходимо подчеркнуть, что гипонимию следует трактовать как иерархическую систему, основанную на родовидовых отношениях [6, с. 266].

А.В. Королькова предлагает различать в структуре семантического поля ядро, центр и периферию. Ядром основных семантических полей станут ключевые слова, способные соединить, сконцентрировать вокруг себя лексические единицы, составляющие изречения. В разных афоризмах семантика может быть выражена как одинаковыми лексическими единицами, так и семантически смежными, лежащими на периферии этого поля единицами [3, с. 213].

При семантическом анализе афоризмов Э. Шенкеля тематические группы и семантические поля были выделены нами после изучения всех ключевых слов афоризмов. После определения опорных лексем, они были распределены по тематическим группам, а группы были объединены нами в семантические поля.

Исследуемые нами семантические поля афористики Эльмара Шенкеля являются лексической реализацией концептов. Сразу отметим, что многие афоризмы и афористические высказывания автора можно отнести сразу к нескольким тематическим группам за счёт их обобщающего содержания, например:

1. Афоризм «Dass der Computer ein Kriegsspielzeug ist, zeigt sich ja zum Beispiel in der Sprache: den Befehlen» возможно от-

нести к двум разным тематическим группам и, соответственно, разным семантическим полям: «человек как высшее разумное существо» и «знание и информация».

2. Изречение «In einer dunklen Nacht zeugten *Erinnerung* und *Vergessen* die Sprache» находится на границе двух семантических полей «человек как высшее разумное существо» и «время, изменение времени».

Процесс семантического анализа афоризмов мы проводили по следующим этапам:

1. Выделение ключевых слов/лексем: Traum – Im Traum aufgeschnappt: Nur die Geschichten, die eine Zahl haben, überleben. Aphorismus – Jeder Aphorismus ist die Spitze eines Eisbergs an in-neren Gesprächen.

2. Объединение ключевых компонентов в тематические группы.

3. Сведение тематических групп к семантическим полям.

4. Анализ состава полученных семантических полей.

Изучение ключевых слов и соответствующих им лексических единиц в книге афоризмов Э. Шенкеля «Когда я опаздывает», содержащей 337 изречений, позволяет нам определить следующие основные семантические поля: «человек как высшее разумное существо», «язык и речь», «мир бытия», «жизнь», «управление», «знание и информация», «культура, ментальность» и «время, изменение времени».

Особый интерес, на наш взгляд, вызывают семантические поля «язык и речь» и «культура, ментальность», отражающие личностную картину мира автора, являющегося заядлым путешественником, мастером слова – талантливым писателем, автором многих статей, рассказов, затрагивающих проблемы литературоведения и лингвистики.

1. Семантическое поле «человек как высшее разумное существо» включает 153 изречения. Оно образовано следующими тематическими группами, включающими определённые лексические компоненты:

- Человеческие взаимоотношения реализованы в лексемах «wir», «Polygamie», «Missverständnis», «Alte», «Junge», «Jugend»: Ein *Missverständnis* ist es auch, wenn die *Alten* glauben, über die *Jungen* urteilen zu können, weil sie diese irgendwie in sich enthalten. Von Enthalten kann keine Rede sein, allenfalls in dem Sinn, wie man eine leere Hülse mit sich herumträgt. Die *Alten* sehen nur noch die Schalen der *Jugend*. Dasselbe gilt natürlich auch umgekehrt (1).

- Детство, как период становления и формирования личности, заключено в лексемах «Kind», «Ferienbeginn», «Schule»: Das *Kind* eines deutsch-asiatischen Paares: „Ich bin überall Ausländer. In Japan, in Amerika, in Deutschland.“ Nach einer kurzen Pause: „Ich weiß, was ich bin. Ich bin ein Ichländer“ (2).

- Игрушки, как атрибут детства, находят свое отражение в лексемах «Kriegsspielzeug», «Spielzeuge», «Computer»: Zuerst wird das *Kind* die teuren und komplizierten *Spielzeuge* zerstören (3).

- Тело, физическая оболочка, организовано лексемами «Gegenstände», «Leib / Leiber», «der Körper»: Das *Werk*, ein zweiter *Leib*. Die Unzufriedenheit mit dem ersten *Leib* treibt den Künstler dazu, sich einen zweiten, wenn man will, auch unendlich viele *Leiber* zu erschaffen. Sie sollen ein eigenes Nervensystem ausbilden und mit der Welt auf neue Art korrespondieren (4).

- Самочувствие представлено бинарной оппозицией здоровье – болезнь и лексемами «Krankheit», «Gesundheit», «Virus», «Kreislaufstörungen». К данной тематической группе относится также настроение, реализованное ключевым словом «Stimmung»: In einer *Gesundheitsdiktatur*. Hier wird das Essen in Restaurants nicht nach den Wünschen der Gäste gereicht, sondern nach ihrem Gewicht und ihrem biologischen Zustand zugewiesen (5).

- Самосознание человека включает лексемы «sein», «ich», «Bewusstsein»: Was soll nur *Bewusstseins*erweiterung? Hat der Geist über seine Verhältnisse gelebt und will den Gürtel nicht enger schnallen? (6).

- Идентификация себя по отношению к миру и себя в этом мире представлена в лексемах «einander», «Selbstfindung», «Traum-Ich», «Wach-Ich», «Identität», «sich erkennen», «sich identifizieren», «Identität»: Heute heißt es nicht mehr: *Erkenne dich selbst*, sondern: *Identifiziere dich* vor der Maschine. Dein Mantra sei dein Passwort (7).

- Размышления, процесс порождения мыслей, включают лексемы «denken», «Gedanken», «Verstehen», «Missverstehen»,

«erzählen», «Denken»: Darauf achten, ob man wiederverwendbare *Gedanken* produziert. Wer nichts mehr zu *erzählen* hat, muss mit allem rechnen (8).

- Философия, занимающаяся исследованием процессов проблем осознания бытия и места человека в этом мире, реализована в ключевых словах «Philosoph», «philosophieren»: Kann man in einem hochklimatisierten, mit Reichtum glänzenden Gebäude *philosophieren* – so wie in einem verfallenen Haus oder einem alten Caf? (9)

- Психиоанализ представлен лексемами «Psychoanalyse», «Psychoanalytiker»: Eintragung in ein Lexikon der Zukunft: *Psychoanalyse* – begründet von S. Freud (q.v.), jüngerer Zweig der griechischen Mythologie (q.v.) (10).

- Память, включающая бинарную оппозицию¹ воспоминания – забвение, заключена в опорных лексемах «Erinnerung», «sich erinnern», «Vergesslichkeit», «Vergessen»: Ich: Zustand von *Vergesslichkeit* (11).

- Мир грёз, иллюзий – основополагающих процессов творения и создания, находящихся на грани реального–ирреального, представлен ключевыми компонентами «Traumdiaktor», «Traum/Träume», «Träumer», «Wecker», «Phantasie», «Wünsche», «Scheherazade» «Flucht vor der Wirklichkeit», «Signal einer anderen Wirklichkeit», «aufwachen», «wünschen», «träumen», «erträumen», «erwachen»: Ihr *Werk* war ein einziges Plagiat ihrer *Träume*. „Ihrer“ *Träume*? (12) In welchem der vielen Betten, die ich *erträumte*, werde ich *erwachen*? (13).

- Мир реальности, справедливости, морали, противопоставленный миру грёз, находит своё воплощение в лексемах «wahrhaft», «Wahrnehmungsform», «Realisten», «Realität», «Wirklichkeit», «Realen», «Gerechtigkeit», «Moral», «Flucht», «Blindheit»: Die *Realität* ist ständig auf der *Flucht* – vor dir (14).

- Мистика как мир, не постижимый человеческим разумом, реализована в лексемах «Mystik», «Mythologie», «Mystiker», «Mythos», «Kommunikationen mit den Toten»: Wenn *Mystik* inkognito geht, wählt sie das Paradox (15).

- Любовь как чувство, находящееся за гранью человеческого разумного понимания, заключено в лексемах «Liebe», «einverleiben» u «Verliebtheit»: Es gibt auch verschiedene Formen von Blindheit, etwa die der *Liebe* und die der *Gerechtigkeit* (16).

Мы видим, что семантическое поле человеческого разума действительно обширно, разносторонне, содержит много противопоставленных, но не исключających, а подразумевающих друг друга тематических групп и лексем. Возможно, что такой нескончаемый интерес к природе человеческого мышления, соотношения реальности и виртуальности, мистики и здравого психиоанализа заключен в самой человеческой сути. Данная сфера знания изучается с древних времён по наши дни, но с каждым новым исследованием к поставленным вопросам «проявляются» очертания ответов и возникают новые задачи, новые проблемы, возникает очередной материал для изучения. Игнорировать новые вопросы и задачи недопустимо, так как их неверный анализ или недостаточное изучение может сбить учёного с пути к «истине». Одно можно сказать с уверенностью, что именно разум, разумное мышление, способность к самоанализу и самооценке позволяют нашему обществу развиваться и эволюционировать. Поставленные перед наукой задачи стимулируют процессы мышления, восприятия и обработки информации. Вероятно, что сама цель человеческой жизни – это вечный поиск ответов.

2. Семантическое поле «жизнь» построено на 86 мудрых высказываниях, которые могут быть разделены по следующим темам:

- Жизнь как философская категория реализована лексемами «Leben», «Ontologie», «Tage», «Erfahrungen», «Erinnerung», «die schönen Momente», «Vergangenheit», «Kindheit», «Neues erschaffen», «Anfang», «Mitte des Lebens», «Hälfte des Lebens», «Ende», «leben», «erreichen»: An der Universität belegte er das Fach *Ontologie*, im *Leben* widmete er sich aber mehr der *Kontologie* (17). Im Nachhinein: die bösen *Erfahrungen* höhnen die *schönen Momente* der *Erinnerung* aus. Wie ein Lauffeuer verbreitet sich die Nachricht in der *Vergangenheit* (18). Wer mit dem *Anfang* lebt, *erreicht das Ende* (19).

- Смысл жизни представлен конструкциями «Das Leben besteht in», «Der satte Sinn», также противопоставлением «sinnleere Welten» – «sinngesättigte Welten»: *Sinn*gesättigte *Welten* sind ge-

¹ Бинарная оппозиция – это оппозиция, в которой один компонент семантически противопоставлен другому, но при этом является его неразрывной частью. Познание и исследование одного компонента обязательно затрагивает ему противоположный.

nauso gefährlich wie *sinnleere Welten*. *Der satte Sinn* schlägt immer in Gewalt um, wie der leere (20).

- Смерть как неотъемлемый компонент бинарной оппозиции «жизнь – смерть» описана лексемами «*Tod*», «*die Toten*», «*Trennung von Geist und Körper*», «*die Spiritisten*», «*lebendig*», «*töten*», «*Auferstehung*», «*Vergeisterung*» и сочетанием, построенным на сходстве по признаку тишины «*Friedhöfen und Bibliotheken*». Die Ähnlichkeit von *Friedhöfen* und *Bibliotheken*. (21) Erst heilt die Zeit vieles. Dann *tötet* sie – alle (22).

- Цель – это необходимое условие жизни, которое заключено собственно в лексеме «*Ziel*», лексеме «*Straßen*» как пути к цели и глаголе «*vornehmen*» для выражения своих намерений: Wo ein *Ziel* ist, ist auch kein *Weg* (23).

- Путь – это процесс движения к цели, который выражен в лексемах «*Weg*», «*Ziel*», «*Straße*», «*Bewegung*», «*Halbschlaf*», «*Wiederholung*», «*Straßen bauen*», «*Überraschung*», «*Wege machen*», «*der unbefestigte Weg*», «*den Weg befestigen*», «*in die Wege eingebaut sein*», «*unsinnig*», «*sich bewegen*», «*sich wiederholen*», «*gehen*», «*mitnehmen*», «*verlieren*», «*zur Straße machen*», «*Bahnhof*», «*Züge*», «*Straßenbahn*», «*Haltestelle*», «*Nummer*», «*Fahrt*», «*Asphalt*», «*Highway*», «*Bewegung*», «*Wegedienst*», «*Autobahn*», «*Loch*», «*einsteigen*», «*fahren*», «*Entfernung*», «*rasen*»: Wer den *Weg* aus den Augen *verloren* hat, hat plötzlich auch kein *Ziel* mehr (24). Das weiße Papier vor dir ist ein *Bahnhof* (25). Wie eine *Straßenbahn* durch die *Haltestelle fuhr* – ohne *Nummer*, ohne *Ziel*. Keiner stieg ein. Ich hatte es eilig und *stieg ein*. Wohin? (26) Die *Straße* sagt: nichts ist unsinniger als die *Entfernung*. Sie sagt: Ohne das *Ziel* bin ich nichts (27).

- Середина как обозначение половины пройденного пути передана собственно лексемой «*Mitte*»: Die Wahrheit liegt in der *Mitte*, sicherlich. Aber nur von den Extremen her ist sie zu sehen. Die *Mitte* selbst ist blind (28). Er zielt immer auf die *Mitte*. Was hat die *Mitte* denn dir Böses getan, fragt der Meister (29).

3. Семантическое поле «**культура, ментальность**» охватывает 69 изречений, посвящённых следующим тематическим блокам:

- Культурное развитие отражает прогресс цивилизации и представлено следующими ключевыми словами: «*Literatur*», «*Kunst*», «*Kultur*», «*Erziehung*», «*Kulturgut*», «*Staat*»: Phantom-schmerzen einer *Kultur*. Das Ich begibt sich fortwährend in die Regionen, die amputiert wurden (30).

- Искусство, виды искусства как составляющие культурно-го наследия зафиксированы в лексемах «*Weltall*», «*Fernsehen*», «*Fotografie*», «*Film*», «*Filmstars*», «*Malen*», «*Schreiben*», «*Humor*», «*Kunst*», «*Sprachrohr*», «*Trompete*», «*Marschmusik*», «*Wiederholung*», «*Echo*», «*Musik*», «*Zeichnen*»: *Malen* und *Schreiben* sind ungesellig, nicht dagegen die *Fotografie*. Deshalb ist sie auch so weit verbreitet (31). Zuerst *Sprachrohr*, dann *Trompete*, schließlich *Marschmusik* (32). Beim *Zeichnen*: der Raum zeichnet sich selbst, wenn ich mich aus dem Spiel lasse (33).

- Тематическая группа «литература» объединяет такие подтемы, как книги, чтение, литературные жанры, реализованные в следующих словах: «*Lesen*», «*Bücher*», «*Buchtitel*», «*Roman*», «*Erzählen*», «*Aphoristiker*», «*Aphorismus*», «*Essay*», «*Krimi*», «*Leser*», «*Bibliothek*», а также именами собственными немецких авторов Гёте и Витгенштейна: Die besten *Bücher* sind die, bei denen man das *Lesen* verlernt (34). Variation eines alten Dilemmas: Alle *Aphorismen* lügen (35). Variationen zu *Wittgenstein*: Wovon man nicht reden kann, davon soll man schreiben. Wovon ich nicht reden kann, davon sollst du schweigen (36). Einen *Krimi* schreiben, in dem der *Leser* der Mörder ist. Variation: ein *Krimi*, der so langweilig ist, dass der *Leser* zum Mörder wird (37).

- Религия как форма ментальной духовности, основы культурного мировоззрения выражена следующими ключевыми словами: «*Religion*», «*Gott*», «*Heiligum*», «*Götter*», «*Juden*», «*Christen*», «*Tempel*», «*Gott*», «*Satan*», «*Gott*», «*Ekstase*», «*Theologie*», «*Buddhismus*»; лексемой «*Engel*» – *высшего существа, наблюдающего за человечеством*, лексемой «*Bibel*» – *основы христианской религии*: *Religionen*: Die Berge sind verschieden, die Gipfel gleich (38). Die Menschen sollen die Stundenpläne von *Gott* abschreiben! (39) Was sagt die *Bibel* zum Internet? „Alle, die da Netze weben, werden erleichen“ (Is. 99.9) (40).

4. Семантическое поле «**язык и речь**» включает в себя 58 изречений и охватывает следующие тематические группы:

- Строй языка образован лексемами «*Sprache*», «*die einzelnen Buchstaben*», «*ein langer Satz*», «*die Substantive*», «*Schlagwörter*», «*die Grammatikampel*»: Man schneidet die Übergänge aus der *Sprache* heraus und isoliert die *einzelnen Buchstaben*. Dadurch

wird die Sprache nicht nur unverständlich, sondern dämonisch (41). Eine neue Epoche bricht an, wenn die *Substantive* kippen (42).

- Особенности перевода заключены в лексемах «*Übersetzer*», «*Texte zum Fremdgehen*», «*Übersetzungsvorgang*», «*Übersetzung*», «*Text*», «*Ursprungssprache*», «*das ungeschriebene Original*», «*sich annähern*»: *Moral des Übersetzers: Texte zum Fremdgehen* ermuntern (43). *Übersetzungsvorgang*: nacheinander verschiedene Fenster öffnen (44).

- Коммуникация, средства массовой информации реализованы лексемами «*die elektronischen Medien*», «*der Wetterbericht*», «*Fernsehen*», «*die Medien*», «*eine globale Kommunikation*», «*Signale*», «*sprachlos*»: Kein Wunder, dass die *elektronischen Medien* so heißen: sie sind äußerst sensibel für okkulte Vorgänge. Je höher die Komplexität, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass sie mit anderen konkreten Formen von Intelligenz sich verbinden wollen (45).

- Особенности языка и речи описаны лексемами «*keine fremde, unverständliche Sprache*», «*eigene Sprache*», «*Sprache*», «*Stimmbereich*», «*Zuhörer*», «*Redner*», «*reden*», «*Schwierigkeiten mit der Sprache*», «*Sprachlosigkeit*», «*der Ursprung des Schreibens*», «*Schreiben ohne Sprache*», «*Sprachkritiker*», «*Sprachkritik*», «*Gebäude der Sprache*», «*Wahrnehmungskanäle der Sprache*», «*Purist*», «*im Speicher der Sprache*», «*Wörtern*»: *Schwierigkeiten mit der Sprache*: erste Bedingung, sie nicht im Stich zu lassen (46). *Sprachlosigkeit* ist nicht nur *der Ursprung des Schreibens*, sie ist auch das *Ziel*: *Schreiben ohne Sprache* (47).

- Тематическая группа «письмо и переписка» является составляющим компонентом человеческого общения, обмена информацией и творчества, реализующим наши языковые и речевые умения, представлена в следующих лексемах: «*Handschrift*», «*Post*», «*schreiben*», «*schreibereiter Füller*», «*Künstler*», «*Lebenswerk*», «*Vielschreiberei*», «*Plagiat*», «*Medium*», «*Ghostwriter*», «*korrespondieren*», «*Werk*», «*Enzyklopädie*», «*Versandung*», «*Brief*», «*Maschinenschrift*»: Die *Handschrift* ist dem unbefestigten *Weg* verwandt, der durch *Wettersturz*, *Erdrutsch* oder *Pöbelei* sehr schnell seine Gestalt verlieren kann. *Maschinenschrift* befestigt den *Weg* und macht ihn zur *Straße* (48).

5. Семантическое поле «**мир бытия**» охватывает 56 афоризмов и афористических высказываний и представлено в следующих тематических группах:

- Окружающий мир (природа, погода, звери) описан лексемами «*die Umweltverschmutzung*», «*Sonnenuntergang*», «*relativ*», «*Relativitätstheorie*», «*es dämmer*», «*Regenschirm*», «*Regen*», «*Wasser*», «*Fußspuren*», «*Wind*», «*Delphine*», «*Wale*»: Je höher die *Umweltverschmutzung*, desto schöner der *Sonnenuntergang*. (49) Alles ist *relativ*, sagte der Philosoph, nur nicht meine *Relativitätstheorie* (50). Es gibt nur ein sicheres Mittel, den *Regenschirm* nicht zu vergessen, und das heißt: *Regen* (51).

- Планета как место обитания человека выражена лексемами «*das Kennzeichen unseres Planeten*», «*den ganzen Globus*», «*auf der Erde*», «*auf dieser Erde*», «*global*»: *Auf der Erde* gibt es bald keine *Fußspuren* mehr, weil es keine Orte mehr ohne sie gibt (52).

- Путешествия (отель/гостиница) как способ познания окружающего мира представлены лексемами «*Hotel*», «*Abfahrt*», «*Welt*», «*sammeln*», «*Ort*», «*Sammlung*», «*Reise*», «*Reisetagebuch*», «*das Reisen*», «*die Tatsache*», «*nichts Neues*», «*der Reisende*», «*beobachten*», «*jeder Reisende*», «*wohin gehen*», «*woher kommen*», «*unterwegs*», «*die Bewohner eines fremden Landes*», «*auf die / der Reise*», «*das Interesse*», «*einpacken*», «*Tourismus*», «*der Rückkehrende*», «*nach jeder Reise*», «*das Klicken der Kameras*», «*reisen*», «*bleiben*»: *Jeder Reisende* hat ein ganz banales Geheimnis: *wohin geht er, woher kommt er und warum ist er unterwegs?* (53) *Wer reist*, notiert; *wer bleibt*, wird stumm (54).

- Дистанция как символ пространства описана лексемами «*Ferne*», «*die Distanz zwischen Anfang A und Ende B*»: Je mehr *Ferne* in die Wege eingebaut ist – je größer also die *Distanz zwischen Anfang A und Ende B* –, desto mehr werden die Sinne vernachlässigt. Es ist, als bewege man sich auf eine Welt jenseits der Sinne zu (55).

- Мир как универсум воспроизводится лексемами «*ändern*», «*sich ändern*», «*Welt*», «*Raum*», «*Umwelt*», «*die Unendlichkeit*», «*das Universum*»: Es soll einst eine *Welt* gegeben haben. Heute müssen wir uns mit der *Umwelt* begnügen (56).

6. Семантическое поле «**знание и информация**» образуют 9 тематических групп, образованных 49 афоризмами и афористическими высказываниями:

- Обладание знаниями реализовано лексемами «*Wissen*», «*Unwissen*», «*Nicht-Wissen*», «*wiederverwendbar*», «*Begriff*», «*be-*

griffen», «Erkenntnis», «Lernen», «Vergessen», «Lust am Lernen», «Information»: Wie kommt das Wissen zurück in den Menschen? (57) Wer alles auf den Begriff bringen will, hat nichts begriffen (58).

- Поле информации образовано лексемой «Information»: Der Gegensatz von Wissen ist nicht mehr Unwissen, sondern Information (59).

- Учёба/обучение как способ получения знаний образовано лексемами «Universität», «Fach», «Fehler», «Lehrer», «Seminare»: Du machst noch zu wenig Fehler, sagte der Lehrer (60).

- Наука как прогресс развития знаний и технологий заключена в лексемах «Theorie», «Archäologe», «feststellen»: Die erstaunlichste Ähnlichkeit zwischen Theorien und Witzten besteht darin, dass man sie in kürzester Zeit vergisst (61).

- Профессия описана лексемами «Beruf» и «spezialisieren»: Neuer Beruf: Wissensvernichter. (63) Sich auf das Nicht-Spezielle spezialisieren (62).

- Запах как способ восприятия мира содержится в лексемах «Volksmundgeruch» и «Geruch»: Wo es einen Volksmund gibt, da gibts auch einen Volksmundgeruch. (63) Welche Gedanken in einem Geruch verborgen liegen (64).

- Компьютер как центр и источник сосредоточения информации и информационных технологий представлен лексемами «Computer», «Software», «Softbrain», «Internet», «ablösen», «Austauschbarkeit», «Computerisierung», «Systeme integrieren», «Archivierungskünsten», «Speicherungsmöglichkeiten», «Befehlen», «Auslöschung», «Dateien», «auslöschen», «Bildschirm», «digital», «die elektronischen Medien», «sich verbinden», «(die) totale Mobilmachung», «Eingaben», «Eingebung», «Maschinen», «meditieren»: Der Weg ist kurz von Software zu Softbrain (65).

- Техника и оборудование как способы развития информационных технологий и их реализации заложены в лексемах «Mikroelektronik», «Raumflug», «die elektronische Revolution», «Speicherungsmöglichkeiten», «Techniken», «Telefon», «Geräte», «Fernsehen», «Maschine»: Geräte binden die Aufmerksamkeit. (66) Die Maschine zeigt dem Menschen, was ihm fehlt (67).

- Математика как составляющая информатики, информатизации представлена в лексемах «Mathematisierung», «rechnen», «Zahlenwelt»: Mathematisierung, eine höhere Form der Infantilisierung. (68) Die vollständige Mathematisierung des Lebens ist das letzte Kapitel in der Herrschaft des Verstandes über die Natur. Wenn alle Systeme integriert sind, können wir mit dem großen Um Schlag rechnen (69).

7. Семантическое поле «время, изменение времени» включает в себя 33 афоризма и охватывает следующие тематические группы:

- История, охватывающая революции, войны, отражает наше прошлое и образовано ключевыми словами «Kulturge-schichte», «historisch», «Geschichte», «geschehen», «Vergangenheit»: Geschichte ist eine intelligente Krankheit, die sich selbstständig: sprachbegabt und kombinierfreudig, ein Virus, den die Menschen nie besiegen werden (70).

- Время как линия от прошлого к будущему (прошлое, настоящее, будущее), дающее возможность хронологического анализа событий, реализовано лексемами «Gegenwart», «Vergängliche», «Vergangenheit», «Zukunft», «Hoffnung»: Gegenwart: eine subtile Form der Hypnose (71). Nur das Vergängliche überdauert die Zeit (72).

- Часы, отражающиеся в лексемах «Uhr» и «Digitaluhr», измеряют время, символизируют его и противопоставляются ему: Die Zeit ist eine Linie, doch die Uhr ist rund (73). Seit wir Digitaluhren haben, wissen wir: es gibt keine Geschichte mehr (74).

- Утро, день, ночь – части суток, временные промежутки – реализованы ключевыми словами «Tag», «Nacht», «morgens», «Morgentoilette»: Der Tag ist lang, das Leben ist kurz (75).

- Восприятие времени человеком отражается в лексемах «leben», «dämmern», «Linie», «Lasso», «Ende», «Anfang», «Punkt», «erscheinen», «Ewigkeit», «Zeitgenosse», «Zeit», «Zeitnutzung», «Mitte des Lebens», «Verständnis der Zeit», «Hälfte des Lebens», «Kindheit», «pausenlos», «Zeitmesser»: Die Zeit ist keine Linie. Sie bildet vielmehr Beutel und Knoten, sie schnürt ein oder fliegt wie ein Lasso. Am Ende winkt sie mit Anfängen (76).

- Новый год как начало нового этапа отражен в лексеме «Neujahrstag», «Anfang», «Null», «anfangen»: Eine Welt, in der am

Neujahrstag alle Menschen wieder von Null anfangen müssen. Jedes Jahr sind am Anfang alle gleich (77).

Время есть во всём, в каждом предложении, содержащем глагол, мы обнаруживаем указания на временной интервал и на состояние предмета речи.

Афоризмы, представляющие собой именные односоставные предложения, кажутся застывшими в воздухе, вечно актуальными истинами.

8. Семантическое поле «управление» базируется на 15 высказываниях, распределённых по нескольким тематическим группам:

- Государство как высшая форма организации управления описано лексемами «Staat», «Gesetzgebung», «Steuern», «Institutionen», «Guillotine». «Bundesrepublik», «Ameisenstaat»: Ein Staat, in dem alles durch Hypnose geregelt würde: Gesetzgebung, Steuern, Verkehr, Medien, Erziehung, Literatur, Kunst (78).

- Власть как обязательная составляющая управления и формы государства реализована в лексеме «Macht»: Wissen ist Macht? Aber Macht ist Wissen. (79) Unwissen ist Macht. Wissen ist Ohnmacht. (80) Einst hieß es, die Phantasie an die Macht! Doch wieder einmal kam die Macht an die Phantasie (81).

- Управление рынком, деньгами и производством представлено такими ключевыми словами, как «Einlösen», «Scheck», «Industriegebieten», «Markt», «Schlachtfeld», «Taschendieb», «Kraftwerk»: Die Fahnen an Tankstellen und in Industriegebieten. Der Markt ist ein Schlachtfeld (82).

Незначительная часть афоризмов содержит лексемы «любовь», «музыка», но любовью к языку и людям пронизаны сами афоризмы Шенкеля, они сами являются «музыкой» для нашего восприятия и размышлений.

Результаты проведённого анализа свидетельствуют о сложной семантической организации афоризмов. Распределение их по тематическим группам с опорой на ключевые слова оказывается практически невозможным. Во многих случаях тематические группы образованы не схожими по своему толкованию словами, однако, в высказываниях Э. Шенкеля они приобретают дополнительный смысл, что позволяет расширить семантическую структуру данных слов. Поиск семантических полей стал возможен благодаря многоэтапному семантическому анализу афоризмов. Зачастую нами обнаруживались бинарные оппозиции в составе одной тематической группы. Опираясь на обнаруженные примеры, мы можем полагать, что тематическая группа может быть образована не только словами, совпадающими по своему стержневому значению, как утверждала О.С. Ахманова [4], но и включать противоположные по своей семантике лексемы, характеризующие одно явление или предмет.

Данное явление объясняется тем, что лексема в (художественном) тексте может не совпадать по своему значению с лексемой в языковом поле [5, с. 156].

Чаще всего бинарной характеристике подвергаются абстрактные, философские понятия, что, например, находит отражение в двусмысленном понимании Э. Шенкелем времени. Автор демонстрирует двойное отношение к данному явлению. Мы встречаем не лексическую бинарную оппозицию, а афористическую. Сравним изречения № 73 «Die Zeit ist eine Linie...» и № 76 «Die Zeit ist keine Linie...»

Количество афоризмов в одной тематической группе может варьироваться в зависимости от восприятия реципиента, его картины мира, представлений о человеческих ценностях. Афоризмы Шенкеля – неисчерпаемый фонд для размышления и лингвистического анализа. Даже самый искушённый и критически настроенный читатель будет сражён широтой и меткостью высказываний, зачастую имеющих «сверхкраткую» структуру.

В нашем исследовании мы предприняли попытку семантической и тематической организации (классификации) сборника афоризмов Э. Шенкеля, что позволит провести их дальнейший литературный и лингвистический анализ, а также упростит изучение данного сборника. Настоящая статья также позволяет ознакомиться с современной немецкоязычной афористикой и творчеством Эльмара Шенкеля.

Библиографический список

1. Schenkel E. Ichverspätungen. Notizen und Aphorismen. *Когда «Я» опаздывает. Заметки и афоризмы.* Казань, 2006.
2. Земская Е.А. Активные процессы современного словопроизводства. *Русский язык конца XX столетия (1985 – 1995).* Москва, 2000.

3. Королькова А.В. *Русская афористика в контексте фразеологии*: диссертация... доктора филологических наук. Смоленск, 2005.
4. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва, 2004.
5. Степанова Ю.В. К вопросу об индивидуально-авторских лексико-семантических полях как способах репрезентации понятия «образ автора» в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов, 2015; Ч. I, №1 (43): 156-166.
6. *Современный русский язык*. Под ред. В.А. Белошапковой. Москва, 1999.

References

1. Schenkel E. Ichverspätungen. Notizen und Aphorismen. *Kогда «Я» опаздывает. Заметки и афоризмы*. Kazan', 2006.
2. Zemskaya E.A. Aktivnye processy sovremennogo slovoпроизводства. *Russkij yazyk konca XX stoletiya (1985 – 1995)*. Moskva, 2000.
3. Korol'kova A.V. *Russkaya aforistika v kontekste frazeologii*: dissertaciya... doktora filologicheskikh nauk. Smolensk, 2005.
4. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moskva, 2004.
5. Stepanova Yu.V. K voprosu ob individual'no-avtorskih leksiko-semanticheskikh polyah kak sposobah reprezentacii ponyatiya «obraz avtora» v romane M.A. Bulgakova «Master i Margarita». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov, 2015; Ch. I, №1 (43): 156-166.
6. *Sovremennyy russkij yazyk*. Pod red. V.A. Beloshapkovoj. Moskva, 1999.

Статья поступила в редакцию 11.02.15

УДК 82-3

Tyuleneva Yu. O., postgraduate (third year), specialty code: 10.01.01 "Russian literature", Department of History of Literature and Folklore, Kurgan State University; teacher of Russian language and literature, Kurgan Secondary and High School No.50 (Kurgan, Russia), E-mail: heil38@mail.ru

FEATURES OF AUTOBIOGRAPHY IN THE PROSE OF ANDREY RUBANOV. The research paper discusses the problem of specificity of creation of an autobiographical character in works by a contemporary novelist Andrey Rubanov. The main contents of the research is an analysis of the following novels: "Plant and It'll Grow" and "The Great Dream", as well as the stories from a collection book "Shameful Deeds". The work is based on the study of these texts and shows that a key characteristic of an autobiographical character by Rubanov is the maximum similarity with the author himself and that the stories by Rubanov are actually autobiographical novels, which are based on the events from the life of the writer. This conclusion of the article's author reveals the creative concept of Rubanov: literary works should be created only on the material, which is well known to the writer. The author believes that the autobiographical character of Rubanov is also an attempt of the writer to draw a portrait of "the lost generation", i.e., the Russian youth, whose worldview was formed in the period of change of the political system in Russia in the late twentieth century: from socialism to capitalism.

Key words: autobiographical style, artistic image, autobiographical character, autobiographical novel.

Ю.О. Тюленева, аспирант третьего года обучения по специальности 10.01.01 «Русская литература» кафедры истории литературы и фольклора ФГБОУ ВПО «Курганский государственный университет»; МБОУ г. Кургана «СОШ № 50», учитель русского языка и литературы, E-mail: heil38@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ АВТОБИОГРАФИЗМА В ПРОЗЕ А. РУБАНОВА

В данной статье рассматривается проблема специфики создания автобиографического героя в творчестве современного прозаика Андрея Рубанова. Основное содержание исследования составляет анализ следующих произведений писателя: романов «Сажайте, и вырастет» и «Великая мечта», а также рассказов из сборника «Стыдные подвиги». На основе изучения указанных текстов установлено, что ключевой характеристикой автобиографического героя Рубанова является его максимальное сходство с автором и что сюжеты автобиографических произведений писателя основаны на событиях, происшедших в жизни самого прозаика. Это обусловлено творческой концепцией Рубанова: литературные произведения должны создаваться только на том материале, который хорошо известен писателю. Автор приходит к выводу, что автобиографический герой Рубанова также является своеобразной попыткой прозаика нарисовать портрет «потерянного поколения», то есть русской молодежи, чье мировоззрение формировалась в период смены политического строя в России конца XX века: от социализма к капитализму.

Ключевые слова: автобиографизм, художественный образ, автобиографический герой, автобиографический роман.

Одной из проблем исследования современной прозы является проблема поиска героя. Литературоведы и критики постоянно пытаются найти произведение, главный герой которого станет знаковым для современности, или писателя, чье творчество всесторонне передаст специфику русской действительности первых десятилетий XXI века [1]. В этом отношении автобиографический герой Андрея Рубанова занимает свою нишу в системе современных героев.

Автобиографические произведения характеризуются рядом общих признаков: установкой на воссоздание истории индивидуальной жизни, идентичностью автора и повествователя, или повествователя и главного героя [2]. Понятие «автобиографический герой», на наш взгляд, имеет синтетический характер. Мы в него включаем: образ автора (автор, по М.М. Бахтину, – «носитель напряженно-активного единства завершенного целого, целого героя и целого произведения, трансдиентного каждому отдельному моменту его» [3, с. 16]), собственно героя текста и писателя как реально существующей личности. Таким образом,

автобиографический герой находится на границе собственно художественного пространства текста и реальной действительности.

Одной из ключевых черт творчества современного прозаика Андрея Рубанова является автобиографизм. По мнению Андрея Викторовича, писать книги нужно только о том, что хорошо известно автору. «Я работаю только на собственном материале, ни в коем случае не с чужих слов. <...> Либо я использую то, что со мной уже происходило раньше, а если ещё нет, то я делаю так, чтобы это произошло, и только потом перекладываю это на бумажку» [4].

По словам Рубанова, его творчество о человеке: «Пишешь всё время о человеке, и только о нём» [5]. В своих книгах писатель исследует в первую очередь внутренний мир героя нового типа, который является воплощением эпохи 1990-х гг., отражённой в мировоззрении человека.

Вместе с тем реалистические книги Рубанова содержат описание российской действительности 1990–2010-х гг. Одни из

них основаны на реальной биографии писателя – «Сажайте, и вырастет», «Великая мечта», «Йод», сборники рассказов «Тоже Родина», «Стыдные подвиги» и описывают события, которые происходили в жизни самого прозаика. Имя героя данных книг созвучно имени автора, повествование ведётся от первого лица. Другие же не имеют связи с событиями из жизни автора, – романы «Жизнь удалась», «Готовься к войне», «Психодел». Повествование в них ведётся от третьего лица, а главным героем является не Андрей Рубанов, т. е. образ, максимально приближенный к автору, а иные персонажи.

Два первых романа писателя «Сажайте, и вырастет» и «Великая мечта», а также сборник рассказов «Стыдные подвиги» с разных сторон описывают три основных периода из жизни рубановского героя: поиск себя в «лихие» 90-е, занятие бизнесом, заключение в тюрьме. Именно эти события стали ключевыми в формировании личности прозаика и главного персонажа его автобиографических произведений.

По словам Рубанова, он воплотился в герое этих произведений на девяносто процентов из ста: «Если говорить об автобиографических книгах, то меня в них на девять десятых» [5]. Сходство Рубанова-прозаика и его автобиографического героя проявляется в следующем:

1. Герой носит полное имя автора – Рубанов Андрей Викторович.

2. Рубанов-персонаж во многом дублирует биографию Рубанова-писателя. Он также родился на юге Московской области в семье сельских учителей, детство провёл в деревне. В подростковом возрасте Андрей переехал в город Электросталь. После окончания школы переехал в столицу, чтобы поступить в Московский государственный университет на факультет журналистики, мечтал сделать карьеру. Учёбе помешала служба в армии (по набранному на вступительных экзаменах баллам Андрей прошёл только на вечернее отделение), после возвращения из которой герой попадает в совершенно другую страну, где, в отличие от Советского Союза, стать успешным журналистом без связей и материальной поддержки было практически невозможно. Рубанов-персонаж бросает учёбу и решает заняться бизнесом, но это получается у него не сразу. Несколько лет проходят в мучительных поисках «золотой жилы», с помощью которой можно разбогатеть. В итоге герой создает собственный банк, деятельность которого незаконна. По этой причине юноша-бизнесмен в итоге оказывается в тюрьме, где проводит три года.

3. Автобиографический герой Рубанова перенимает даже внешность писателя. Хотя полного портрета Рубанова-персонажа нет ни в одном из исследуемых нами произведений, но по отдельным описаниям мы можем легко узнать в герое самого писателя. Например, герой-подросток в рассказе «Брусли» так описывает свои уши: «Да, они большие и торчат...» [6, с. 11].

4. Автобиографическому герою свойственны многие черты характера Рубанова-прозаика:

А) По типу темперамента Рубанов-герой, как и сам писатель, – холерик: «Сам я родился и вырос типичным холериком – такая психика, ничего не подделаешь» [7, с. 15].

Б) Своим главным грехом автобиографический герой Рубанова считает гордыню: «Знаю доподлинно: я смертный грешник, обуянный гордыней, и меня следует наказать...» [7, с. 158]; «Её мир, сильный и цветной, сейчас пытался вылечить меня от самого главного моего порока, застарелого, хронического: от гордыни» [6, с. 164-165].

В) Герой Рубанова очень самолюбив. Именно неудовлетворённое самолюбие всё время заставляет его двигаться вперёд. Благодаря этой черте характера Рубанов-герой смог разбогатеть, решиться на обман государства в 1990-е гг., создать свой банк. Прокладывая путь к своему первому миллиону, он так выражал собственные желания: «Хотелось прогнать. Осчастливить человечество. Усовершенствовать Вселенную. Конвертировать личный гений в его доказательство. Вычислить секретную формулу, гарантирующую счастье всех людей. Получить за это Нобеля, Оскара, Букера, Пулитцера. И денег.

Хотелось женщин, автомобилей, коньяков. Хотелось приключений, драк, путешествий по краю. Риска. Хитрого манёвра. Удачи. И денег.

Хотелось положить всю планету перед собой, словно горячий кровавый бифштекс, разять и сожрать» [7, с. 27].

Г) Рубанову-герою, как и автору, присущ «неудовлетворённый комплекс миллиона» [8]. Он всё время в окружении денег.

Д) Рубановский герой непрерывно исследует свой внутренний мир, при этом постоянно критикует собственные суждения,

причём с огромной долей иронии: «...проклинаешь себя – бесплотнового, бестолкового, безмазового лузера, недальновидного кретина, легкомысленного придурка, легковесного чмыря, глупца и неврастеника» [7, с. 319]. Герой постоянно копается внутри себя, оценивает каждый собственный поступок, что выражено в обширных внутренних монологах. «Перед сильными прогибаешься, а слабым жалеешь» [7, с. 251]. – к такому выводу о самом себе приходит Андрей в романе «Великая мечта».

Е) Вместе с тем, Рубанов-герой – личность деятельная. Для него главное в жизни – это движение вперёд. Андрей никогда не стоит на месте, всё время двигается, экспериментирует, ищет себя в различных амплуа: журналист – бандит – бизнесмен и т.д.

5. Герой Рубанова, как и сам писатель, занимается творчеством. Причём в книгах он подробно повествует о том, как пришёл к решению стать писателем, как учился писать прозу: «К шестнадцати годам я полностью сформировался как писатель: я знал, что буду делать лёгкую и злую сюжетную прозу. Смешную и горькую. Точную и отвязную. Я решил, что от моих книг чуваки и чувики будут балдеть, как восьмиклассника от первой сигареты. Я поклялся себе, что буду работать без сна и отдыха, до обмороков, до темноты в глазах, – но превзойду всех. Стану самым лучшим. Великим. Неподражаемым» [9, с. 48-49].

6. В этих словах прослеживается ещё одна черта рубановского героя – безграничная целеустремленность и напористость во всём. Андрей уверен в своих силах, для него нет ничего невозможного: «...если Гварнери и Страдивари смогли – значит, и я смогу» [6, с. 11] – так рассуждает герой в рассказе «Брусли», пытаясь собственноручно изобрести скрипку.

7. По своим идеалистическим взглядам Рубанов-герой – «совок». Этим термином себя определяет и сам писатель: «Я – «совок». Я в красном галстуке ходил, я был комсорг класса, а потом, в армии, комсорг роты. И я во многом разделяю эту идеологию» [8]. Воспитанный в Советском союзе, герой привык видеть перед собой чёткую картину своего будущего, моделировать его. Отсутствие такой модели вызывает у Андрея страх. Например, в рассказе «В бегах» юноша-банкир боится не самой тюрьмы, а неизвестности, того, что он не сможет планировать свою жизнь, что теперь за него это будут делать другие люди: «Я слишком привык твёрдо знать, что со мной будет завтра и послезавтра. Но моё завтра конфисковано и опечатано, моим завтра распоряжаются чужие люди»; «Мне моя судьба нужна упорядоченная, расчерченная и размеченная; я хочу видеть своё будущее, проникать его волей и фантазией...» [6, с. 138; 137 – 138].

8. Рубановский герой – хронический трудоголик, причём Андрею не чужд как умственный, так и физический труд. Он способен трудиться по четырнадцать часов в сутки: «Рабочий день длиною в четырнадцать часов измотал нас до последней степени» [9, с. 80].

9. У героя Рубанова очень интересные отношения с законом. На первом месте для него закон не государственный, а моральный. В любой, даже самой сложной ситуации он старается оставаться человеком. Например, в романе «Великая мечта» Андрей задумал своему старому знакомому, Сергею Знаеву, приличную сумму денег, но не смог погасить долг полностью. Для того, чтобы вернуть оставшиеся деньги, Знаев предпринимает попытку отнять машину у Рубанова с помощью судебных приставов. Однако герой отдаёт ключи не служителям закона, а самому Сергею лично в руки, потому что так поступить велит ему совесть.

Именно моральный стержень мешает герою разбогатеть, ведь для того, чтобы быть состоятельным человеком и сохранить своё богатство, нужно уметь переступить через интересы других людей, а Рубанов-герой не может быть эгоистом. Он любит людей, думает в первую очередь не о себе, а об окружающих: «Всё предусмотрел, просчитал и обдумал – а о людях забыл. Точнее и честнее сказать: забыл не о людях, а о себе, с детства приученному думать в первую очередь именно о людях. Ничего не подделаешь, не вырос я в толстокожего жлоба, которому на всех наплевать» [7, с. 166].

10. Рубанов-писатель называет себя представителем «потерянного поколения»: «Таких людей, как я, много. Перестройка, резкое разочарование в ценностях, совпадает по времени с возвращением из армии. Возвращаешься, а всё, к чему ты себя готовил, теперь ничего не стоит. Что делает тогда человек пассивный? Он начинает весь мир презирать, уходит в жёсткий андеграунд. Делает деньги, даже идёт на преступления...» [8].

Личность прозаика формировалась на сломе двух эпох, когда буквально рухнула вся заложенная в нём, в его социалистическом счастливым детстве система ценностей, и Рубанов был

вынужден выживать в новом для себя государстве. Таким же является и его герой. Он не смог простить своей стране обманутых надежд и ожиданий, смены идеологии, поэтому «ушел в андеграунд» – стал заниматься незаконным денежным оборотом: «Я бы хотел простить государству, но не смог. Мою маму и моего папу кидать нельзя, – я сразу приду и уничтожу тех, кто это сделал. А будет меня потом искать милиция или не будет – неважно» [6, с. 124].

11. Герой автобиографических произведений Рубанова находится не на своем месте, занимается не тем, чем бы ему хотелось заниматься. Он постоянно вращается в мире бизнеса, пытается подчинить себе деньги, заставить их работать на себя, общается с влиятельными людьми (банкирами, бизнесменами, криминальными авторитетами), которые готовы поступиться моральными принципами ради денег, пойти против воли окружающих и близких. Сам герой не такой – он чище и добрее окружающих: «На самом деле я есть классический интеллигент из династии сельских учителей, человеколюбивый и добрый малый, правдолюбец и среброненавистник» [7, с. 178], поэтому ему

и не удается занять свою нишу в мире бизнеса. Рубанов-исатель также признается, что он «плохой бизнесмен» [10], что ему по душе заниматься литературой, но он вынужден существовать в мире бизнеса, чтобы заработать себе на жизнь. «Литература для меня – страсть, ей подчинена вся моя жизнь, но деньги на хлеб я зарабатывал и зарабатываю самыми разными путями» [11].

Таким образом, герой автобиографических произведений Андрея Рубанова – это отражение личности самого автора: его внешности, характера, мировоззрения, образа жизни. В своих книгах писатель не просто изображает череду событий, которые происходили в его жизни в тот или иной период, но и рисует две разные эпохи, социалистическую и капиталистическую, сформировавшие его жизненную идеологию. Его автобиографический герой, по нашему мнению, – это оригинальная попытка Рубанова-прозаика исследовать, с одной стороны, самого себя, разобраться в своём внутреннем мире. С другой – написать портрет человека переходной эпохи, какой и увиделась писателю историческая реальность конца минувшего столетия.

Библиографический список

1. Буслакова Т.Н. *Современная русская литература: тенденции последнего десятилетия. Учеб пособие*. Москва: Высшая школа, 2008.
2. Савина Л.Н. *Проблематика и поэтика автобиографических повестей о детстве второй половины XIX века: Л.Н. Толстой «Детство», С.Т. Аксаков «Детские годы Багрова-внука», Н.Г. Гарин-Михайловский «Детство Тёмы»*: автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Волгоград, 2002. Available at: <http://31f.ru/author-abstract/page,9,147-avtoreferat-problematika-i-poetika-avtobiograficheskix-povestey-o-detstve-vtoroj-poloviny-xix-v.html>
3. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1986.
4. Интервью (2008). Available at: <http://www.timeout.ru/msk/feature/2468>
5. Масленников Р. *Я бы хотел прочитать книгу Брюса Ли*: [интервью с А. Рубановым]. Available at: <http://pr-maslennikov.livejournal.com/292809.html#cutid1>
6. Рубанов А. *Стыдные подвиги*: рассказы. Москва: Астрель, 2012.
7. Рубанов А. *Великая мечта*: Роман. Санкт-Петербург: Лимбус Пресс, ООО «Издательство К. Тублина».
8. Старобинец А. Человек из Общей Хаты: [интервью с А. Рубановым]. *Русский репортер*. 2010; 3 (131). Available at: http://expert.ru/russian_reporter/2010/03/andrey_rubanov
9. Рубанов А. *Сажайте, и вырастет*: Роман. Санкт-Петербург: Лимбус Пресс, 2006.
10. Масленников Р. *Я бы хотел прочитать книгу Брюса Ли*: [интервью с А. Рубановым] Available at: <http://pr-maslennikov.livejournal.com/292809.html#cutid1>
11. Интервью (2006). Available at: <http://www.km.ru/glavnoe/2006/12/12/intervyu/andrei-rubanov>

References

1. Buslakova T.N. *Sovremennaya russkaya literatura: tendencii poslednego desyatletiya: Ucheb posobie*. Moskva: Vysshaya shkola, 2008.
2. Savina L.N. *Problematika i poetika avtobiograficheskikh povestey o detstve vtoroj poloviny XIX veka: L.N. Tolstoj «Detstvo», S.T. Aksakov «Detskie gody Bagrova-vnuka», N.G. Garin-Mihajlovskij «Detstvo Temy»*: avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Volgograd, 2002. Available at: <http://31f.ru/author-abstract/page,9,147-avtoreferat-problematika-i-poetika-avtobiograficheskix-povestey-o-detstve-vtoroj-poloviny-xix-v.html>
3. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorcestva*. Moskva: Iskusstvo, 1986.
4. Interv'yu (2008). Available at: <http://www.timeout.ru/msk/feature/2468>
5. Maslennikov R. *Ya by hotel prochitat' knigu Bryusa Li*: [interv'yu s A. Rubanovym]. Available at: <http://pr-maslennikov.livejournal.com/292809.html#cutid1>
6. Rubanov A. *Stydnye podvigi*: rasskazy. Moskva: Astrel', 2012.
7. Rubanov A. *Velikaya mechta*: Roman. Sankt-Peterburg: Limbus Press, ООО «Izdatel'stvo K. Tublina».
8. Starobinec A. Chelovek iz Obschej Haty: [interv'yu s A. Rubanovym]. *Russkij reporter*. 2010; 3 (131). Available at: http://expert.ru/russian_reporter/2010/03/andrey_rubanov
9. Rubanov A. *Sazhajte, i vyrastet*: Roman. Sankt-Peterburg: Limbus Press, 2006.
10. Maslennikov R. *Ya by hotel prochitat' knigu Bryusa Li*: [interv'yu s A. Rubanovym] Available at: <http://pr-maslennikov.livejournal.com/292809.html#cutid1>
11. Interv'yu (2006). Available at: <http://www.km.ru/glavnoe/2006/12/12/intervyu/andrei-rubanov>

Статья поступила в редакцию 09.02.15

УДК 801

Ulianova N. N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: natascha297@rambler.ru

Pankina Ye. V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: gololobovaev@mail.ru

Hlystunova Yu. Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: pivovarova_julia@mail.ru

EMOTIONALLY DETERMINED REALISATION OF LOW VOCABULARY IN GERMAN DISCOURSE. The article is dedicated to differentiation of low vocabulary through individually defined sphere from the point of view of its emotional coloring. Dealing with the emotional part is determined by its permanent quality, which often prevails over the intellectual part. Emotionally determined realization of the choice of low words is represented by the positions “chief – employee”. The speaker in the position of “a chief” uses low lexical units to establish relations and in the position of “an employee” – to overcome a conflict. The detailed analysis is fulfilled on the basis of fiction and publicistic discourse due to their significant ability of reflecting and expressing the linguistic phenomenon

under study. After a thorough analysis of the research material the authors state that slang and colloquial lexical units are natural for publicistic discourse and colloquial and vulgar are typical for fiction German discourse.

Key words: low lexis, literary discourse, publicistic discourse, emotionally determined realization of low lexis, emotions, pragmatics.

Н.Н. Ульянова, канд. филол. наук, доц. Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: natascha297@rambler.ru

Е.В. Панькина, канд. филол. наук, доц. Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: golobovaev@mail.ru

Ю.Ю. Хлыстунова, канд. филол. наук, доц. Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: pivovarova_julia@mail.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ СНИЖЕННОЙ ЛЕКСИКИ В НЕМЕЦКОМ ДИСКУРСЕ

Данная статья посвящена дифференциации сниженных лексических единиц в субъектно-обусловленном пространстве с позиции её эмоциональной окраски. Обращение к эмоциональной составляющей не случайно, так как она обладает имманентным свойством, которое часто превалирует над интеллектуальной. Эмоционально обусловленная реализация сниженной лексики представлена позициями «начальник – подчинённый». Говорящий в позиции «начальник» использует лексемы с целью нахождения взаимопонимания, в позиции «подчинённый» – для преодоления конфликта. Анализ фактологии происходит на материале художественного и публицистического дискурсов, которые наиболее полно отражают и выражают исследуемый лингвистический феномен.

Ключевые слова: сниженная лексика, художественный дискурс, публицистический дискурс, эмоционально обусловленная реализация сниженной лексики, эмоции, прагматика.

В начале 21-го столетия постепенное формирование интегративной парадигмы гуманитарных наук, а также антропоцентризм в научных исследованиях привели к образованию более тесной связи лингвистики с различными дисциплинами. Анализируя сложные механизмы функционирования естественных языков, подверженные влиянию экстралингвистических факторов, современное языковедение вынуждено вторгаться в сферу некоторых других наук. Период «чистой лингвистики», не вышедшей за границы языковой среды, подходит к концу, уступая место периоду «лингвистической экспансии». Это означает, что происходит сближение лингвистики с другими гуманитарными областями знания, что, в свою очередь, становится причиной дифференциации внутри самой лингвистики, в рамках которой в настоящее время выделяются психолингвистика, социолингвистика, когнитивная лингвистика, лингвосинергетика, этнолингвистика и так далее [1, с. 168].

Субъектность языкового пространства проявляется в человеческой жизни, деятельности, общении, самосознании. Субъект – это не нечто пассивное, только воспринимающее воздействие извне и перерабатывающее его, а носитель активности, который характеризуется единством индивидуально-личностных свойств человека. Субъектно-обусловленное пространство направлено на идентификацию человека в его социокультурном окружении. Для данной статьи актуально обращение к проблеме сниженной лексики, которая выходит за рамки нормы любого языка. Данная лексика характеризуется: 1) отсутствием чётких границ между лексемами внутри сниженного стиля, 2) эмоциональностью, конкретностью, экономичностью. 3) ненормативностью, которая проявляется в процессе общения, в конкретной ситуации, в дискурсе. Сниженная лексика представлена: разговорной лексикой, жаргонами, сленгом, инвективами, вулгаризмами и обценной лексикой [2, с. 30]. Употребление данной немецкой лексики адекватно интеллектуальным, психологическим и другим характеристикам личности, которые и определяют фактор субъектности языкового пространства. В рамках предлагаемой статьи рассматривается эмоционально обусловленная реализация сниженных лексем на основе эмотивной нейтральности (разговорная лексика, жаргон, сленг) и экспрессивной маркированности (обценная лексика, вулгаризмы).

С.Л. Рубинштейн отмечает, что «эмоции – переживание человеком его отношения к окружающему миру и к самому себе – одна из форм отражения объективной действительности» [3]. Эмоции составляют мотивационную основу деятельности человека, вступающего в различные отношения с другими людьми, предметами и явлениями окружающей действительности. Многие лингвисты считают, что эмоциональность в языке – это трудно объяснимое явление ещё и в силу того, что оно окказионально, поскольку эмоции создаются каждый раз заново из разнообразных мельчайших компонентов и потому неповторимы в

своём качестве. Однако их индивидуальность не препятствует коммуникации, поэтому исключение эмоциональности из лингвистических исследований неправомерно, так как, во-первых, из неё одновременно вытесняется тем самым человеческий фактор и, во-вторых, происходит редукция информативного объёма сообщения. Как замечает Р. Якобсон, «... анализируя язык с точки зрения передаваемой им информации, мы не должны ограничивать понятие информации когнитивным аспектом языка. Когда человек пользуется экспрессивными элементами, чтобы выразить гнев или иронию, он, безусловно, передает информацию» [4, с. 179].

Эмоции представляют собой особую форму отношения к предметам, явлениям, ситуациям действительности, которые либо соответствуют, либо не соответствуют потребностям человека. Эмоции, по мнению Р.С. Сакиевой, изначально делятся на положительные и отрицательные. В соответствии с этим для определения эмоциональной составляющей сниженной лексики в немецком дискурсе необходимо выявить ситуации, для которых характерно превалирование положительности или отрицательности. Сниженные лексические единицы изначально обладают эмоциональным компонентом, поэтому интерес представляют именно коммуникативные ситуации, в которых проявляется данный феномен.

Интеллектуальная и эмоциональная составляющие представляют собой две системы, которые тесно взаимосвязаны друг с другом. Однако последняя по причине своего имманентного свойства часто превалирует над интеллектуальной. Под эмоциональной обусловленностью реализации сниженной лексики в исследовании понимается такое проявление «чувств», эмоций, которое имеет референцию в виде объекта, субъекта и ситуации в целом.

С позиции коммуникативно-прагматического подхода публицистический и художественный виды дискурса представляют собой идеальный объект для изучения функционирования сниженной лексики, так как в силу свойств публицистики (сообщение, воздействие, агитация) и художественной литературы (сообщение, воздействие) они отражают действие совокупности прагматических факторов, каковыми являются: «коммуникативные задачи, ориентация на определённого адресата, воздействие на получателя информации» [5, с. 161].

Материалом исследования послужили произведения художественной литературы (общим объёмом 600 страниц), немецкие журналы (общим объёмом 600 страниц) за последние 10 лет. Выбор материала был обусловлен объектом исследования и содержанием фактических текстов.

В публицистическом дискурсе отрицательные эмоции, актуализирующие пренебрежение, антипатию, безответственность, отвращение, возмущение демонстрируют разговорные лексические единицы.

1. Wie kommt Ihr mit den Lehrern klar?

– In der 7. Klasse fanden wir alle Lehrer *doof*. Wir haben alles in Frage gestellt: Warum lerne ich das überhaupt? Das ist doch total unsinnig, das brauche ich später nie. Eigentlich interessiert es mich auch überhaupt nicht [6, p. 23].

Прагматический потенциал представленного текста актуализируется через выраженную негативность субъекта к объекту высказывания (alle Lehrer → *doof*), причём это отрицательное отношение дополнительно эксплицируется лексическими единицами (total unsinnig) и грамматическими маркерами (nie, nicht). Если лексему «*doof*» заменить лексемой «*dumm*», то потребуются также дополнительные языковые средства для актуализации информации о неспособности учителей вызывать интерес учащихся к предметам: In der 7. Klasse fanden wir alle Lehrer *dumm/ beschränkt/ fade/ uninteressant*. В синонимическом ряду лексемы *dumm* представлено 20 языковых единиц, среди которых *doof* включает такой показатель «как встречаемость в детском обиходе» [7, с. 121-122]. При этом в семантическом потенциале лексемы *doof* ведущим компонентом является неособразительность именуемого, его простота с точки зрения говорящего, а не имманентное свойство личности, не способной к корректному мышлению, например, (*dumm, idiotisch, hirnlos, blödsinnig* или *läppisch, unintelligent*). Поэтому использование фамильярного слова *doof* обусловлено не стремлением говорящего к уничижительному вербальному действию, а лишь трудностями во взаимопонимании: Взрослые не понимают потребности детей. Такие отношения входят в схему «начальник – подчинённый», когда продуцент находится в позиции подчинённого.

2. Im letzten Jahr hat er seinen Realschulabschluss gemacht. Er will Informatiker werden. Doch auf seine Bewerbungen erhält er nur Absagen. Sein Abschlusszeugnis sei einfach zu *mies*, hält er fest [8, с. 23].

Адресант использует разговорную лексему *mies* с целью показать своё презрительное отношение к объекту высказывания, к его результатам, к ситуации в целом. Субституция данной лексемы другой лексической единицей «Sein Abschlusszeugnis sei einfach zu *schlecht / übel / ohne Ergebnis, ungenügend / mangelhaft / negativ*, hält er fest» представляет высказывание с явной оценкой объекта (Sein Abschlusszeugnis), тогда как лексема «*mies*» ориентирована на отношение говорящего к протагонисту (er) и его деятельности, имплицитно оценку субъекта. Иными словами, в прагматический потенциал лексемы «*mies*» включается несколько компонентов: объект, субъект, действие, межличностное взаимодействие в отношениях «начальник – подчинённый», когда говорящий занимает позицию начальника. Воздействие на адресата оказывается оптимальным не только в результате высокого прагматического потенциала представленной лексемы, но и в силу того, что коммуникант использует усилительную частицу *zu* и глагол *festhalten*, которые, с одной стороны, показывают однозначность / недвусмысленность выбранной языковой единицы, а, с другой, – тоталитарное отношение к данной проблеме, к ситуации в целом, его «надположение» по отношению к объекту высказывания.

3. „Danach haben wir 24 Stunden lang die Halle mit ein paar Freunden aufgeräumt. Wir haben festgestellt, dass 22 Poster mit wunderschönen Südseemotiven *geklaubt* waren. Anschließend sind wir *am Stock gegangen*,“ meint Alex [9, с. 16].

4. Mit den Fotos als Vorlage entwarfen die Comic-Zeichner dann eine *kesse Göre* mit blonder Pony-Prisur [9, с. 38].

5. Unsere *Klamotten* machen wir auch selbst [9, с. 27].

6. Oder sie *schipperten* mit ihrem selbst gebauten Paddelboot, der *Mistbiene*, an den Badestränden entlang, um nach Mädchen Ausschau zu halten [6, с. 15].

7. „Dort haben wir früher oft die Ställe *ausgemistet* und die Tiere gefüttert“, – erzählt Sara [8, с. 14].

Использование разговорной лексики в публицистическом дискурсе даёт возможность избежать литературных клише, «разбавить» речь близкими простому читателю фразами (*klauen, kesse Göre, Klamotten, schippen, Mistbiene, ausmisten*), тем самым приблизить информацию к адресату, иницируя внешнюю и внутреннюю рефлексии.

Разговорные лексические единицы употребляются субъектом высказывания как по отношению к объекту коммуникации, так и к предмету, выражая при этом отрицательные эмоции (пренебрежение, антипатия, безответственность, отвращение, возмущение).

356

Сленговые лексические единицы в публицистических текстах имеют, в большей степени, наоборот, положительный оттенок: удовлетворение, надежда, интерес, чувство ответственности, уважение, симпатия, гордость, восхищение, благодарность, доброжелательность.

8. Doch manchmal dauert es dann noch eine ganze Weile, bis der *Funke überspringt* [6, с. 26].

9. Beim *Racen* starten im Gegensatz zu den anderen Bereichen mehrere Teilnehmer gleichzeitig und fahren auf einer speziellen Strecke mit Steilkurven und vielen kleinen Hügeln um den Sieg [6, с. 20].

10. Laut Jugendschutzgesetz muss ich um 24 Uhr zu Hause sein, aber meine Eltern sind total *cool* und erlauben mir am Wochenende bis 1 Uhr weg zu bleiben [6, с. 34].

11. „Wir haben mit einer Umfrage gute Tipps von Leuten in der Fußgängerzone gesammelt. Die besten müssen wir jetzt aussuchen, damit der Beitrag *fetzig* wird. So schwierig haben wir uns das nicht vorgestellt. Uns läuft die Zeit weg“ [9, с. 17].

12. Die meisten Leute waren *cool*, das Wetter spitze und die Betreuer ziemlich gut drauf [8, с. 36].

Тексты (9, 10, 12) представляют собой заимствования из английского языка. Высказывания (8, 11) демонстрируют переосмысление значения, пример (13) – образование новой лексической единицы. Данные лексемы относятся к сленгу, пока их не стал понимать и употреблять весь окружающий мир.

Лексическая единица (*fetzig*) образована от *Fetzen* с прибавлением суффикса *-ig*. С одной стороны, видно, что составные части лексемы (11) не новы, но, с другой стороны, в речи молодых людей, они получают новое значение, новую коннотацию, которая отделяет их «язык», ставя черту между миром молодёжи и всем остальным.

Использование данных лексем обусловлено ситуативно. Чтобы процесс коммуникации состоялся нужно достичь понимания. «Понимание человека человеком происходит через объект (в данном случае – это сленг). Понимание диалогично, и эта диалогичность заключается в учёте говорящим знаний слушающего и предвидении его ответа, а со стороны понимающего – в осознании этого учёта и предвидения» [10, с. 40]. Сленг – это именно тот язык, который понимает и признаёт молодёжь.

13. – Was ist eine Alternative zu „*uncool*“?

– Schule finde ich total mühsam, *blöd*, weil man dort nicht machen kann, was man will [8, с. 43].

Использование адресантом сленговой лексемы *uncool* способствует созданию доверительной обстановки между коммуникантами и формирует условия для оптимального воздействия на адресата. Если заменить имеющуюся языковую единицу на нейтральную, то, с одной стороны, снизится прагматический эффект, а с другой, коммуникация не будет иметь достаточного успеха для взаимодействия: – Was ist eine Alternative zu *unwichtig/unmodern/unpopulär*?

– Schule finde ich total mühsam, *schlecht*, weil man dort nicht machen kann, was man will. Корреспондент не просто использует сленговую единицу *cool*, он изменяет её, добавляет немецкий префикс *un-*, тем самым демонстрируя своё понимание проблем молодёжи, в частности, проблем в школе. Реакция адресата – это употребление разговорной лексемы *blöd*, которая показывает сформировавшиеся неформальные отношения между коммуникантами.

Эмоциональный фактор в публицистическом дискурсе представлен как положительностью, так и отрицательностью. Причём разговорные лексемы служат, в основном, для передачи негативного отношения в какой-либо производственной сфере / ситуации, то есть в той ситуации, в которой имеются отношения по схеме «начальник – подчинённый». Сленговые лексические единицы употребляются в ситуациях, ориентированных, в большинстве случаев, на положительные эмоции, связанные с достижением успеха, личной свободой, реализацией собственного «Я». В данном случае коммуникация происходит между равными участниками коммуникации, которые находятся в одной плоскости общения. Употребление сленговых лексем происходит по схеме «равноправный – равноправный».

Актуализация сниженной лексики с позиции эмоциональной обусловленности в художественном дискурсе проявляется более чётко по сравнению с публицистическим, что связано с общим глобальным смыслом произведения. Художественный дискурс включает коммуникативную ситуацию, оперируя языковыми и речевыми средствами адекватной стилиевой окраски.

14. «*Scheißblöde Kuh*», sagte Herr Lehmann und wandte sich dann wieder an den Hund. <...> «Noch denkst du, dass du im Vorteil bist, aber das kannst du vergessen. Strategisch bist du im Nachteil. Der Mensch ist dem Tier überlegen. Wenn du ein Wolf wärst und ich irgendein *Bauerndieb*, der durch den Wald *latscht*, dann hättest du vielleicht eine Chance. Aber wir sind hier in der Stadt. Es werden Leute kommen und mir helfen. Außerdem ist der Mensch im Gegensatz zum Tier in der Lage, Werkzeuge zu benutzen, Werkzeuge, *du Scheißtyp*, denk mal drüber nach <...> Komm doch her! Komm doch, wenn du was willst, *du fette Wurst!* <...> Weg da, *Scheißkerl*», sagte Herr Lehmann [11, с. 14-16].

Общение происходит между разумным существом и неразумным. С одной стороны, герой пытается разговаривать, убеждая себя в собственной правоте, логически доказывая своё превосходство над животным. Однако, в данном случае адресат имеет виртуальный статус, поскольку представляет воображаемого оппонента. Использование вульгарной лексики (*Scheißblöde Kuh*, *du Scheißtyp*, *du fette Wurst*, *Scheißkerl*, *Typ*, *Kerl*, *Kuh*) определено критической ситуацией, связанной с ощущением слабости человека, что обусловлено состоянием страха. Прагматическая значимость лексических единиц раскрывается в осознании собственной слабости, а именно беззащитности, уязвимости, беспомощности, а также нелепости ситуации, поскольку, находясь на высшей ступени эволюции по сравнению с животным (схема: «начальник – подчиненный»), человек оказывается не в состоянии себя защитить, что вызывает недоумение, беспокойство и страх, как апогей эмоциональной сферы.

15. «Geben Sie mir mein Geld, *verdammst noch mal!*» (1)

Der Anreißer nahm zehn Mark aus einem Bündel Geldscheine.

«Komm her, *du Schlappschwanz!*» (2) schrie Max [12, с. 25].

Высказывание (1) носит двойственный характер, который актуализируется противоречием: с одной стороны, вежливое обращение Sie и разговорная лексема *verdammst noch mal*, с другой стороны, неформальное обращение du и фамильярная лексическая единица *Schlappschwanz*. В данном случае прагматическая значимость предлагаемого высказывания заключается в том, что использование Sie-форм вместе со сниженными лексемами является причиной употребления лексических единиц более сниженного уровня, например, фамильярного. Иными словами, речь, которая включает в себя вежливые формы вместе со сниженными лексемами, провоцирует употребление ещё более сниженных лексем. Прагматическая направленность сниженных лексических единиц усиливается с помощью вежливого именованного. В данном примере наблюдается процесс «обоюдного» фамильярного оскорбления, что связано с эмоциональной возбуждённостью коммуникантов. Различие в словоупотреблении обусловлено фактором интеллектуальной состоятельности, что коррелирует с позицией «начальник – подчиненный»: (Sie) ИСЛ «начальник» – (du) ИНСЛ «подчиненный».

16. Wie sollte sie ihm dieses Unglück bloß erklären? Erst der Kuchen und nun *diese Schweinerei* [13, с. 28].

Использование сниженной лексической единицы в тексте (19) направлено на самого адресанта, на характеристику его психологического состояния (презрение, недовольство своей неловкостью, неумелостью в ведении домашнего хозяйства). Суффикс –ei придаёт действию значение оценочной характеристики с отрицательным оттенком (Eselei, Barbarei, Deutelei).

17. «*Du Bengel*», sagte er, «war das Ganze gespielt» [13, с. 146].

Данное высказывание носит инвективный характер. Фамильярное оскорбление исходит от отца, который узнал, что его взрослый сын проиграл все деньги. Коммуникация происходит по схеме «начальник – подчиненный», причём позиция адресанта-«начальника» актуализируется посредством адресатного личного местоимения «du», которое обладает социально-регулятивной функцией и служит для выражения неравноправных социальных отношений между говорящими, в данном случае «отец – сын». Прагматическая значимость предлагаемого текста актуализируется через уничижение оппонента.

18. Und Sie *Scheißkerl*, Ihrretwegen ist mein Agent tot [12, с. 101].

19. Sie warten hier, Sie *blöde Bulle* [14, с. 89].

20. Vorsicht! Sie *Schwachkopf!* [12, с. 43]

Высказывания (18, 19, 20) включают пейоративную оценку. Однако особенность данных коммуникативных ситуаций заключается в том, что адресант использует личное местоимение (Sie – *вежливая форма*), которое, с одной стороны, подчёркивает

враждебное отношение между коммуникантами, а с другой, придаёт высказыванию иронично-фамильярный характер.

21. Sie sehen *beschießen* aus [12, с. 51].

В тексте (21) представлена лексема с пометой вульгарности «*beschießen*». Данная лексическая единица служит для обозначения внутреннего состояния как неадекватного, что исходит из самооощущений, то есть восприятия самой личности, и свидетельствует об интеллектуальной несостоятельности субъекта, поскольку для описания такого состояния личности с более высоким интеллектуальным потенциалом вполне могли быть использованы иные лексические единицы, типа ... *verlegen*, *konfus*, *die Blamage haben*, например: Die Tatsache, dass sich 18.031 Fans zur Dresdner Heimpremiere ins Dresdner Rudolf-Harbig-Stadion zum Duell gegen Eintracht Braunschweig verirren, ist aus Dynam-Sicht mehr als positiv. Durch den hohen Andrang ging es vor Spielbeginn rund um die Arena jedoch sehr *konfus* zu, so dass die Partie gegen Braunschweig mit einer zehninütigen Verspätung angepiffen wurde (*Kaiser*).

22. Der Film war *Scheiße*, dachte er. Es ist überhaupt alles *Scheiße* [16, с. 39].

Характеристика жизни адресанта актуализируется через использование вульгарных лексических единиц сниженного стиля (*Scheiße*), что обусловлено психофизиологическим состоянием героя: в контексте описан детский алкоголизм, причиной которого является неудовлетворённость собой и своей жизнью.

23. Nachmittags ging er jetzt oft zu Buddi. Als die alten Teves Betriebsferien machten, kam er ohne die übliche Flasche. Buddi motzte:

– Ich denke, du bist so ein *Superklauer!* [16, с. 31]

В данном высказывании лексема «*Superklauer*» имеет иронично-уничижительное прагматическое значение, которое выражается в недовольстве и насмешке над адресатом.

24. «Pass auf», versuchte Herr Lehmann seinen Worten Gewicht zu verleihen, «wenn ich dich gleich loslasse, und du machst überhaupt nur noch eine Bewegung außer weglaufen, dann *hau* ich dich so zu *Klump*, dann *hau* ich dir so was auf die *Fresse*, dann...» – er dachte fieberhaft darüber nach, wie er diesen Satz überzeugend zu Ende bringen konnte – «... dann mach ich dich so alle», ging er inhaltlich ein Stück zurück, «dann *hau* ich dir so eine rein, dass, dass...» – ich lese die falschen Bücher, dachte Herr Lehmann, ich bin nicht vorbereitet – «... dass du nicht mehr weißt, wo oben und unten ist». Na ja, dachte er, wenn das mal wirkt. «Hast du das *kapiert*, *du Arschloch?*» [11, с. 99]

В рассматриваемом примере с главным героем произошла неприятная история в баре. Адресант – это интеллигентный человек, который с трудом находит в своём словарном запасе подходящие для данной ситуации слова. Употребление сниженных лексических единиц (разговорных, вульгарных) господином Леманом не оказали должного эффекта на адресата, но способствовали эмоциональному уравниванию главного героя.

25. «Okay, der Knabe ist zurzeit ziemlich in diese USA-*Tussi verknallt*», sagte Murat und inhalierte den Rauch. «Aber das geht vorbei, *Darling*. Und dann kriegst du ihn wahrscheinlich wieder. Der gute, alte Leon ist ja ziemlich traditionell veranlagt, will mir scheinen. Eines Tages wird er reumütig zu dir zurückkommen, und dann, *zack*, ist alles wieder gut» [14, с. 55].

Неофициальная обстановка общения, близкие, дружественные отношения между коммуникантами – это те ситуации, в которых происходит употребление рассматриваемых лексем. Прагматический эффект текста (25) заключается в том, что говорящему удалось показать, с одной стороны, свою пренебрежительность к третьему лицу (сленг: *Tussi*, фамильярная лексема: *verknallen*), а с другой – свою симпатию по отношению к адресату (разговорная лексическая единица: *kriegen*, *Darling*), тем самым психологически поддержать его.

26. Als plötzlich Harald und zwei andere Typen vor ihm standen, erschrak Roland. Harald wirkte nervös, und Roland wusste erst gar nicht, was das alles sollte.

– Wir wollen den *Kies* sehen! –

– Welchen *Kies*?

– Die 250 *Eier*, die du uns schuldest. –

– Wieso euch? Harald hat doch gesagt, dass ich... –

– Harald hat nichts zu sagen. Los, jetzt mal raus mit den *Mäusen!* [16, с. 71-72].

Адресант намерен вернуть свои деньги, чтобы придать своему высказыванию коммуникативную силу, он использует синонимические фамильярные лексические единицы (*Kies*, *Eier*,

Mäuse), которые выполняют в тексте особую «выделительно-информативную» функцию [17, с. 36].

27. – «Was ist das?», fragte ich.

– «So eine Art *Fitnesspillen*», sagte Samir. «Pass auf, die *bringen dich wieder auf den Damm*» [14, с. 69].

В рассматриваемом высказывании говорящий намеренно использует разговорную лексику, чтобы сблизиться со слушающим, войти к нему в доверие, оказать помощь, видя, что коммуникант переживает сложный период в своей жизни. Психологические проблемы адресата и адекватно ситуации подобранные слова адресанта становятся причиной того, что Мари начинает употреблять наркотики (*Fitnesspillen*).

28. «Wie lange kennt ihr euch schon?»

«Du meinst, wie lange wir zusammen sind? Wie lange wir schon *ficken*, oder was?»

«Na ja, irgend so was».

«Ha!» Sie holte ihn ein, öffnete vor ihm die Tür und hielt sie ihm auf. «Zwei Jahre. Zwei Jahre für nichts» [11, с. 230].

29. Ein Kumpel von mir war letztes auf so 'ner Party in Schöneberg, das geht zwei, drei Tage in einem durch, da liegen die in ihrer Scheisse und *ficken* [11, с. 88].

Представленные тексты (28, 29) содержат обценную лексическую единицу *ficken*. Сферой употребления является художественный дискурс. Однако стоит отметить, что подобное использование резко отрицательных сниженных (табуированных) лексем является, скорее всего, исключением из правил и не может трактоваться как этическая норма, характерная для рассматриваемого дискурса.

30. «Du kannst froh sein, dass ich dazwischen gegangen bin. Wenn Herr Lehmann erst mal Ernst gemacht hätte, dann wärst du jetzt nur noch Knochenmehl. Und jetzt *hau ab*, du *Arschmade*». Er schubste ihn von sich. Der Mann stolperte ein paar Schritte von ihnen und drehte sich dann noch einmal um. Er stieß einen Finger in ihre Richtung und sagte mit überschnapperender Stimme: «Ich *kriege euch noch*» [11, 101-102].

31. Aus dem Bus kamen jetzt die ersten Beschwerden: „Ich *schmeiß* doch dich, *den Blödmann*, raus“ [11, с. 151].

Предлагаемое высказывание (30) эмоционально маркировано именно через стилистическую сниженность лексических единиц. Лексема *abhaue* является производной от глагола *hauen* (*рубить*, *наносить удар*), т.е. использовать силу для выполнения действия и префикса *ab*. Одно из значений данного префикса – это удаление от какого-либо предмета, отделение части от целого, поэтому мотивированность данного словоупотребления опирается на новое значение: насильственное изменение местоположения, удаление из общего пространства, что приобретает негативную коннотацию и сниженную окраску (рус.: убирайся), императивность высказывания подтверждает

тезис о стилистической сниженности вследствие грубости говорящего.

Вторая лексическая единица *die Arschmade* носит инвективный характер с оценочным компонентом, особенно в сочетании с местоимением *du*, выступая в функции обращения. Метафорический перенос происходит через сравнение человека с низшими организмами, что имеет пейоративную оценку и выходит за рамки нормированной речи.

Текст «Ich *kriege euch noch*» как раз демонстрирует взаимный «обоюдный» диалог с ответной реакцией. По мнению В.Б. Кашкина, «Цель коммуникативного процесса – не передача информации в одном направлении, а получение отклика у получателя, совместное действие с ним, не воздействие, а взаимодействие» [18, с. 113]. Адресант с помощью разговорной лексической единицы (*kriegen*) отвечает на высказанное оскорбление по отношению к себе. Это «комиссив, который возлагает на говорящего обязательство совершить некоторый поступок» [19, с. 58], в рассматриваемом примере – это угроза в адрес обидчиков.

Следующее высказывание (31) предлагает схожую картину, что и в тексте (30). Отправитель данного высказывания – это водитель, который находится на своём рабочем месте, поэтому его речь не настолько снижена, как в описанном выше примере, где место действия – бар. Глагол (*rausschmeißen*) образован от глагола (*schmeißen*) и полупрефикса (*raus*). Данный полупрефикс является разговорным вариантом (*heraus*). Далее компонента (*Blödmann*), включающая компонент негативной оценки, оскорбления (*Blöd*), благодаря чему нейтральное слово (*Mann*) приобретает оттенок бранности, вульгарности. Вследствие этого они выпадают за рамки этической нормы и воспринимаются как ненормативная лексика.

Реализация сниженной лексики обусловлена эмоциональным фактором, но в каждом из дискурсов по-своему. Прагматическая значимость использования разговорных и сленговых лексических единиц в публицистическом дискурсе служит для привлечения внимания читателя, а не для описания взаимоотношений между коммуникантами. Следует отметить, что разговорные стили являются одним из способов преодоления конфликтов, нахождения взаимопонимания в сложных / неожиданных жизненных ситуациях. Сниженная лексика может быть рассмотрена с двух позиций: в кругу друзей и знакомых / малознакомых людей. С одной стороны, актуализируется приватностью отношений (использование разговорной лексики), а с другой, враждебность (использование вульгарной лексики). И в том, и другом случаях достигнута цель коммуникации, понимание.

Библиографический список

1. Панькина Е.В. *Экспериментально-теоретическое исследование восприятия звукоподражаний в разносистемных языках иноязычными носителями (на материале русского, английского, алтайского и монгольского языков)*: диссертация ... кандидата филологических наук. Кемерово, 2009.
2. Гранкова Н.Н. *Прагматические особенности актуализации сниженной лексики в немецком дискурсе*: диссертация ... кандидата филологических наук. Бийск, 2011.
3. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии* Available at: http://krotov.info/lib_sec/shso/77_rub6.html
4. Якобсон Р. *Избранные работы*. Москва, 1985.
5. Андрухина Т.В. Прагматический аспект функционирования сложных слов и конверсивов в газетном тексте. *Прагматика и стилистика*: Сборник научных трудов. Выпуск 245. Москва: Московский ордена дружбы народов государственный педагогический институт иностранных языков имени Мориса Тореза, 1985.
6. *Juma: Jugenmagazin*. Uunter Redaktion C. Vogeler. Köln, 2005: 1.
7. Рахманов Н.В. *Немецко-русский синонимический словарь*. Москва, 1983.
8. *Juma: Jugenmagazin*. Unter Redaktion C. Vogeler. Köln, 2004: 2.
9. *Juma: Jugenmagazin*. Unter Redaktion C. Vogeler. Köln, 2003: 4.
10. Васильев Л.Г. Понимание и научные парадигмы. *Языковое общение: Единицы и регулятивы*: межвуз. сборник научных трудов. Калинин: Калининский гос. ун-т, 1987.
11. Regener S. *Herr Lehmann*. München, 2003.
12. Serin S. *Föhn mich nicht zu*. Hamburg, 2010.
13. Townsend S. *Das Intimleben des Adrian Mole, 13 ¼ Jahre*. Pößneck, 2002.
14. Frey J. *Höhenflug abwärts. Ein Mädchen nimmt Drogen*. Bindlach, 2008.
15. Kaiser-Elf konfus. Available at: http://www.kicker.de/news/fussball/3liga/startseite/515228/artikel_Kaiser-Elf-konfus.html
16. Ladiges A. *Hau ab, du Flasche!* Hamburg, 2006.
17. Шелякин М.А. *Очерки по прагматике русского языка*. Москва, 2010.
18. Кашкин В.Б. *Основы теории коммуникации*. Москва, 2007.
19. Шенкхет Т.В. *Прагматический потенциал антропонимических номинаций*. Барнаул, 2007.

References

1. Pan'kina E.V. *Ėksperimental'no-teoreticheskoe issledovanie vospriyatiya zvukopodrazhanij v raznosistemnyh yazykah inoyazychnymi nositelyami (na materiale russkogo, anglijskogo, altajskogo i mongol'skogo yazykov)*: dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Kemerovo, 2009.
2. Grankova N.N. *Pragmaticheskie osobennosti aktualizacii snizhennoj leksiki v nemeckom diskurse*: dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Bijsk, 2011.
3. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii* Available at: http://krotov.info/lib_sec/shso/77_rub6.html
4. Jakobson R. *Izbrannye raboty*. Moskva, 1985.
5. Andryuhina T.V. Pragmaticheskiy aspekt funkcionirovaniya slozhnyh slov i konversivov v gazetnom tekste. *Pragmatika i stilistika*: Sbornik nauchnyh trudov. Vypusk 245. Moskva: Moskovskij ordena družby narodov gosudarstvennyj pedagogicheskij institut inostrannyh yazykov imeni Morisa Toreza, 1985.
6. *Juma: Jugenmagazin*. Uunter Redaktion C. Vogeler. Köln, 2005: 1.
7. Rahmanov N.V. *Nemecko-russkij sinonimicheskij slovar'*. Moskva, 1983.
8. *Juma: Jugenmagazin*. Unter Redaktion C. Vogeler. Köln, 2004: 2.
9. *Juma: Jugenmagazin*. Unter Redaktion C. Vogeler. Köln, 2003: 4.
10. Vasil'ev L.G. Ponimanie i nauchnye paradigmy. *Yazykovoe obschenie: Edinicy i regulyativy*: mezhvuz. sbornik nauchnyh trudov. Kalinin: Kalininskij gos. un-t, 1987.
11. Regener S. *Herr Lehmann*. München, 2003.
12. Serin S. *Föhn mich nicht zu*. Hamburg, 2010.
13. Townsend S. *Das Intimleben des Adrian Mole, 13 ¼ Jahre*. Pößneck, 2002.
14. Frey J. *Höhenflug abwärts. Ein Mädchen nimmt Drogen*. Bindlach, 2008.
15. Kaiser-Elf konfus. Available at: http://www.kicker.de/news/fussball/3liga/startseite/515228/artikel_Kaiser-Elf-konfus.html
16. Ladiges A. *Hau ab, du Flasche!* Hamburg, 2006.
17. Shelyakin M.A. *Ocherki po pragmatike russkogo yazyka*. Moskva, 2010.
18. Kashkin V.B. *Osnovy teorii kommunikacii*. Moskva, 2007.
19. Shenkneht T.V. *Pragmaticheskij potencial antroponimicheskikh nominacij*. Barnaul, 2007.

Статья поступила в редакцию 09.02.15

УДК 81.373

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

PHRASEOLOGICAL NICKNAMES AS A MEANS OF LITERARY CHARACTERIZATION. The article deals with the problem of phraseological nicknames of English Literature characters. These nicknames are considered as part of the English language phraseological system. The author deals with their double nature, which combines the features of proper names and idioms. The major emphasis is placed upon the causes of such units that function in literary texts. Their structural and semantic features have been studied. Particular attention is paid to the process of nomination in such units. Their dependence on the genre of the book is discussed and described. The bulk of the material is devoted to phraseological nicknames as a means of literary characterization. The research is done on the material of novels by such writers as W. Scott, Ch. Dickens, Th. Hardy, G. Eliot, H. James. The issue of the author's intention is also raised. Among the studied literature works the most number of phraseological nicknames was found in novels by W. Scott: *Ivanhoe*, *Waverley*, *Quentin Durward*, *Woodstock*.

Key words: phraseological unit, personal phraseologism, phraseological nickname, evaluation, connotation, proper names, phraseological nomination, historic event, literary text, literary imagery, personage, author's intention

N.A. Загрядская, канд. филол. наук. доц. Московского государственного областного университета, г. Москва,
E-mail: ntalie@mail.ru

АВТОРСКИЕ ЛИЧНОСТНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ПЕРСОНАЖА

Статья посвящена фразеологическим прозвищам персонажей англоязычной художественной литературы XIX–XX вв. Автор останавливается на двойственной природе данных единиц, совмещающих свойства имён собственных и фразеологизмов английского языка. В работе затрагиваются предпосылки появления подобных прозвищ, анализируются их структурные, семантические и функциональные особенности. Особое внимание уделяется номинативным признакам, лежащим в основе возникновения единиц данного класса, а также различию между единицами, функционирующими в текстах разных жанров. Отдельно поднимается вопрос об использовании личностных фразеологизмов как средства создания образа персонажа художественного произведения. Исследование проводилось на материале произведений таких авторов как Вальтер Скотт, Чарльз Диккенс, Джордж Элиот, Томас Гарди и Генри Джеймс.

Ключевые слова: фразеологическая единица, личностный фразеологизм, фразеологическое прозвище, оценочность, коннотативное значение, имя собственное, фразеологическая номинация, исторические события, художественное произведение, образность художественного текста, персонаж, авторский замысел.

Проблема функционирования личностных фразеологизмов английского языка неоднократно затрагивалась в лингвистической литературе последних десятилетий. Исследователи рассматривали их двойственную природу, описывали их структурно-семантические свойства, выявляли особенности процесса номинации и анализировали лингвострановедческий потенциал. Особый акцент был сделан на частотности возникновения новых единиц в таких сферах как спорт, политика и телекоммуникации.

В ходе исследования было выявлено, что традиция присвоения сверхсловных прозвищ в англоязычном мире уходит в глубь веков, и среди многочисленных единиц данного класса как наименования, возникшие в эпоху правления англо-саксонских королей, так и появившиеся в течение последних недель. Гибкая фразеологическая система английского языка молниеносно реагирует на происходящие изменения в расстановке политических сил, события в королевской семье и появление новых звёзд телеэкрана или социальных сетей. Обычай давать прозвище на-

столько укоренился в быту английского народа, что стал практически социальным явлением, оставаясь при этом исключительно интересным языковым феноменом. Появление любого прозвища, а фразеологического особенно, затрагивает целый пласт информации как об объекте номинации, так и о её субъекте, так как разные люди обращают внимание на разные характерные особенности интересующей их личности. Некоторых будет интересовать внешность человека, других – его характер, а третьи отметят положительные или отрицательные результаты его деятельности. Однако обладатель хороших манер, скорее всего, постарается избежать упоминания физических особенностей номинанта, а остролов не просто назовёт, но и «оценит» объект, заставляя окружающих как минимум улыбнуться. Присвоенное прозвище рисует психологический портрет своего создателя, повествуя о его добродушии, жестокости или ироничности, но, прежде всего, несомненно, о его наблюдательности. Бесспорным остаётся тот факт, что в случае с личностными фразеологизмами, называющими реальных исторических персоналий, автор прозвища далеко не всегда известен. В большинстве ситуаций это единица, возникающая «в народе», передающаяся от человека к человеку, а затем закрепляющаяся за своим носителем. Однако даже в истории были исключения. В наши дни, благодаря средствам массовой информации, обнаружить источник такого прозвища не составляет труда, что, вместе с тем, не снижает частоту возникновения новых личностных фразеологизмов.

Очевидно, что привычка нарекать людей такими сложными, сверхсловными наименованиями свидетельствует об определённой особенности национального характера и является отражением национальной культуры. Английской коммуникации свойственна ироничность. По мнению А.А. Горностаевой, ирония весьма востребована в коммуникации англичан. «Востребованность иронии, её частое использование сказываются на английском стиле коммуникации и формируют такую его черту как ироничность» [1, с. 72].

Склонность носителей английского языка подмечать характерные особенности как своих врагов, так и друзей не осталась без внимания представителей классической английской литературы. В разные исторические периоды авторы художественных произведений присваивали как однословные, так и фразеологические прозвища своим героям с целью сделать их образ более ярким и правдоподобным, оживить повествование, донести до читателя исторический, национальный и местный колорит. В данной работе предпринимается попытка проанализировать фразеологические прозвища, встречающиеся в англоязычной художественной литературе XIX века, а именно в романах таких авторов как Вальтер Скотт, Чарльз Диккенс, Джордж Элиот, Томас Гарди и Генри Джеймс. Необходимо отметить, что, хотя степень представленности единиц данного класса в произведениях указанных авторов различна, каждый из них использует их с яркостью и точностью, свойственными именно его стилю и отражающими жанровую специфику текста.

Как и фразеологические прозвища реальных людей, литературные личностные фразеологизмы (мы предлагаем называть их «авторскими») обладают своими структурными и семантическими особенностями, отличающими их от нефразеологических (однословных) прозвищ, с одной стороны, и непровищных фразеологизмов – с другой. Их двойственная природа, совмещающая свойства антропонимов и фразеологизмов, является очевидной. Их цель – одновременно именовать и характеризовать объект, во многих случаях выражая к нему отношение номинирующего лица. Их значение всегда больше значения их компонентов, хотя степень идиоматичности и способы переосмысления могут иметь разительные отличия. По классификации А.В. Кунина их следует отнести к единицам вторичной косвенной номинации [2]. Очевидным является и факт их структурной моделированности и семантической уникальности. В значительном числе произведений можно встретить похожие прозвища, несущие в себе абсолютно разные коннотации. Это напрямую связано с содержанием произведения и является одним из средств реализации авторского замысла. В каждой конкретной ситуации автор создаёт это «второе» имя действующего лица, вплетая его в канву повествования, выстраивая его взаимоотношения с другими героями и создавая, таким образом, уникальный новый мир.

Особенности структуры и фразеологической семантики, безусловно, заслуживают отдельного глубокого исследования. Однако в данной статье хотелось бы остановиться на использовании личностных фразеологизмов в тексте и их роли в создании образов героев. Исследование проводилось на материале таких

произведений как «Айвенго», «Уэверли», «Квентин Дорвард», «Вудсток» Вальтера Скотта, «Посмертные записки Пиквикского клуба» Чарльза Диккенса, «Адам Бид», «Сайлес Марнер» Джордж Элиот, «Вдалеке от обезумевшей толпы», «Джуд Незаметный», «Возвращение на родину», Томаса Гарди, «Посланники» Генри Джеймса. Период публикации данных романов охватывает почти столетие с 1814 – «Уэверли» по 1903 – «Посланники». За эти годы английская проза претерпела жанровые и стилистические изменения, пройдя путь от романтизма до психологического романа. Каждое из произведений отличается не только своеобразием и оригинальностью сюжета, но и намерением автора донести до читателя своё видение мира и представление о человеческих типажах. Следовательно, в каждом из произведений личностные фразеологизмы, называющие персонажей, выполняют свою собственную функцию.

В литературоведении «персонаж» (от лат. *persona* – лицо, маска) определяется как «вид художественного образа, субъект действия, переживания, высказывания в произведении» [3, с. 218]. Создавая литературного героя, писатель обычно наделяет его тем или иным характером: односторонним или многосторонним, цельным или противоречивым, статичным или развивающимся, вызывающим уважение или презрение. Имя персонажа или тем более его прозвище даётся автором намеренно, с определённой целью. В работах, посвящённых художественному тексту, отмечаются огромные экспрессивные возможности и конструктивная роль имён собственных в тексте. Имена передают не только содержательно-фактическую, но и подтекстовую информацию, способствуют раскрытию идейно-эстетического содержания текста, выявляя его скрытые смыслы. «Входя в художественный текст семантически недостаточным, имя собственное выходит из него семантически обогащённым и выступает в качестве сигнала, возбуждающего обширный комплекс определённых ассоциативных значений» [4, с. 106]. По словам Н.А. Николиной, имена собственные в их взаимодействии образуют ономастическое пространство текста, анализ которого позволяет выявить связи и отношения, существующие между разными персонажами произведения в их динамике, раскрыть особенности его художественного мира [5, с. 196].

Среди перечисленных произведений наибольшее число фразеологических прозвищ было выявлено в романах Вальтера Скотта «Айвенго», «Уэверли», «Квентин Дорвард» и «Вудсток». Все они принадлежат к жанру исторического романа, что во многом объясняет обилие личностных фразеологизмов, называющих как главных, так и второстепенных действующих лиц. Это разные по структуре и семантике единицы, однако их объединяет стремление автора передать атмосферу описываемой эпохи. Так в романе В. Скотта «Айвенго» присутствует значительное число фразеологических прозвищ, называющих рыцарей, принявших участие в рыцарском турнире. В ряде случаев это имя, принятое самим героем в соответствии с правилами и рыцарским кодом того времени и используемое в дальнейшем другими персонажами при обращении к нему, например: **The Disinherited Knight** («*Рыцарь, лишенный наследства*»). Это имя будет неоднократно обыгрываться, сокращаться и вновь развёртываться до своего полного варианта, в зависимости от того, из чьих уст оно будет звучать. В некоторых других случаях рыцарь получает прозвище за свои манеры, поведение или цвет доспехов, например: **The Blue Knight** («*Синий Рыцарь*»), **The Black Knight** («*Чёрный рыцарь*»), **The Black Sluggard** («*Чёрный Ленивый*») или **The Sluggish Knight** («*Ленивый рыцарь*»). Два последних прозвища также подвергаются активной трансформации, особенно в случае обращения к рыцарю, и появляются в таких вариантах как **Friend Sluggard** и **Sir Sluggard** в речи святого отшельника, в реальности члена разбойничьей шайки. Такое употребление разновидностей известного героям прозвища характеризует его как ироничного и смелого человека и снимает с него маску. Король Ричард I, являющийся носителем некоторых из этих номинаций, упоминается в романе и под своим историческим прозвищем **Lion Heart** («*Львиное Сердце*). Этот личностный фразеологизм не является чисто авторским, но вводится автором для правдивости описания периода, в который происходит действие романа. Встречаются в романе и высокопарные поэтические прозвища-фразеологизмы, восхваляющие женскую красоту согласно канонам того времени. Такие единицы в некотором смысле лишены индивидуальности и находятся на пути к переходу в фразеологические названия лица, то есть имена нарицательные, например: **The Lily of the Valley** («*Ландыш*»), **The Rose of Sharon** («*Роза Шарона*») – прозвище Ребекки. Её красота описывается

подобными фразами, представляющими собой обратные эпитеты, весьма часто употребляемые в Средневековье. Однако здесь в контексте романа они вновь обретают оригинальность. Примером своего рода самоназвания с отрицательной оценкой является **The Son of the Witless** («Сын Дурака») – прозвище раба Вамбы. Это своего рода клеймо, налагаемое на своего носителя хозяевами. Но номинируемое лицо знает и принимает своё прозвище, использует его, представляется им, идентифицируя его с самим именем. Это тоже тенденция, свойственная той эпохе, и она сполна находит отражение в романе. В романе «Квентин Дорвард» активно используется прозвище разбойника **The Wild Boar of Ardenne** («Арденский Бородастый Вепрь»). Оно содержит топоним, свидетельствующий о месте обитания номинируемого лица, однако, в нём представлен номинативный признак «жестокость». Персонаж известен под этим именем всем другим героям, и в произведении многократно поясняется, по каким причинам он его получил. В романах «Уэверли» и «Вудсток» появляются положительные герои «из народа», заслужившие положительную оценку за свои моральные качества и способности, например: **Gifted Gilfillan** – («Одаренный Гилфиллан») и **Trusty Joe** – («Доверчивый Джо»). Они являются предводителями своих единомышленников и получили свои имена как дань уважения со стороны менее замечательных личностей.

Ч. Диккенс и в жизни славился склонностью давать фразеологические прозвища окружающим его людям. В своем знаменитом романе «Посмертные записки Пиквикского клуба» он неоднократно даёт прозвища как незначительным действующим лицам, так и главному герою, например: **Dismal Jemmy** («Мрачный Джемми») – один из гостей на собрании; **Old Fireworks** («Старина Порох») – мистер Пиквик. В данном случае обе единицы показывают ироническое отношение присутствующих к называемым персонажам. Добрый мистер Пиквик никак не оправдывает своего прозвища, и его употребление в разговоре вызывает смех.

Дж. Элиот в своих произведениях о сельской жизни «Адам Бид» и «Сайлес Марнер» не только наделяет некоторых персонажей прозвищами еще в самом начале романа. Она подробно останавливается на источниках и причинах их появления. При этом все пояснения даются в авторском тексте. В описании мастерской Адама Биды читатель встречает работников, представляемых ему одновременно по именам и прозвищам, например: **Sandy Jim** («Рыжий Джим»); **Wiry Ben** («Крепыш Бен»); **Old Joshway** («Старина Джошвей»). Автору кажется интересным поразмышлять как и почему жители этой деревни стали так называть друг друга, вместе с тем в словах рассказчика звучит мягкий юмор по отношению к этим людям, чья тяжёлая трудовая жизнь оставляет им мало времени для собственных размышлений. Интересен фрагмент представления нескольких второстепенных героинь-крестьянок. Одна из них получает прозвище **Chad's Bess** («Бесс из семьи Чэда») по имени своего отца. Другая жительница той же деревни с тем же именем нарекается **Timothy's Bess** («Бесс из семьи Тимоти») для того, чтобы односельчане могли в разговоре не ошибиться и точно знать, о какой из двух женщин идет речь. Однако процесс номинации продолжается, и

когда сын второй Бесс подрастает, жители деревни нарекают его **Timothy's Bess's Ben** («Бен из семьи Бесс, которая из семьи Тимоти»). Это уже пример третичной номинации. При попытке перевода становится очевидной трудность передать авторский замысел на русском языке, учитывая, что не во всех случаях возможно даже просторечное употребление притяжательных прилагательных, образованных от собственных имен. Однако и такие сложные по структуре прозвища живут и функционируют в произведении, создавая образы жителей английской деревни рубежа XVIII-XIX веков. С другой стороны, **Old Master Marner** («Старик Марнер») – главный герой ещё одного романа Дж. Элиот – получает свое оскорбительно-уважительное прозвание от маленьких жителей деревни. Дети одновременно боятся и его и восхищаются им за его отстранённость и выдержку.

Личностные фразеологизмы романов Т. Гарди многочисленны и довольно просты по структуре и семантике. Их основная функция – оживить разговор местных жителей. Такие единицы как: **Old Twills** («Старина Твиллс»), »); **Farmer Oak** («Фермер Оук») – персонажи романа Т. Гарди «Вдалеке от обезумевшей толпы» или **Physician Vilbert** («Лекарь Вилберт») – герой романа «Джуд Незаметный» передают атмосферу сельской ярмарки или встречи в пабе, где стираются социальные различия и люди оказываются в одном кругу. Определённое исключение составляет личностный фразеологизм **Father Time** («Старичок Время») – прозвище маленького сына Джуда. Это сложная переосмысленная единица, функционирующая как истинное прозвище. Оно было присвоено маленькому мальчику за его мрачный вид и недетские рассуждения. Он сам сообщает о нём отцу и мачехе, и они невольно соглашаются с его точностью. Оно неожиданно, броско и буквально одним штрихом заканчивает портрет ребёнка, которому суждено сыграть роковую роль в жизни главных героев.

Роман Г. Джеймса «Посланники» является последним в хронологическом ряду проанализированных произведений. Он был написан уже в XX веке и во многом отличается от романов XIX века. Это сложный текст, насыщенный внутренней речью главного героя и передающий малейший оттенок его психических состояний. Здесь нет места балагурству гардиевских персонажей или добродушному подшучиванию рассказчика Дж. Элиот. Герои романа – люди другой социальной среды. Каждое их слово имеет вес само по себе, их речь правильна и лишена диалектных особенностей. Тем более неожиданным представляется присвоение прозвища-фразеологизма **The Sitting Bull** («Сидящий Бык») Мистеру Уэймаршу – другу и антагонисту главного героя Ламберта Стрезера. Оно встречается в речи светской дамы Мисс Баррса и выражает высшую степень иронии по отношению к объекту номинации. Употребление этого прозвища вызывает удивление её собеседника. Правильное понимание прозвища требует широкого контекста и прочтения скрытых смыслов.

Данная статья не претендует на исчерпывающую трактовку вопроса. В ней делается попытка затронуть малоисследованный пласт английской прозвищной фразеологии и намечаются пути дальнейшей работы.

Библиографический список

1. Горностаева А.А. Ирония в английском и русском дискурсах: сопоставительный анализ. *Вестник РУДН. Серия Лингвистика*. 2013; 4.
2. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*. Москва, 1996.
3. *Введение в литературоведение*: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. Л.В. Чернец и др. Москва, 2011.
4. Кухаренко В.А. *Интерпретация текста*. Москва, 1988.
5. Николина Н.А. *Филологический анализ текста*. Москва, 2003.

References

1. Gornostaeva A.A. Ironiya v anglijskom i ruskom diskursah: sopostavitel'nyj analiz. *Vestnik RUDN. Seriya Lingvistika*. 2013; 4.
2. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva, 1996.
3. *Vvedenie v literaturovedenie*: uchebnik dlya stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya. L.V. Chernec i dr. Moskva, 2011.
4. Kuharenko V.A. *Interpretaciya teksta*. Moskva, 1988.
5. Nikolina N.A. *Filologičeskij analiz teksta*. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 19.03.15

УДК 811. 161 +378/147 (082+0,75.8)

Konyashkin A.M., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian Language and Methods of Teaching, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru

Baikova Yu.S., postgraduate, Department of Russian Language and Methods of Teaching, Khakass State University
n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: julija_55@list.ru

REMINISCENCES AND QUOTES IN WORKS BY YE. YEVTUSHENKO. The article deals with reminiscences and quotations as stylistic means functioning in the works of Yevgeny Yevtushenko. The authors conclude that the reminiscences are multifunctional: they carry a communicative (reminiscences-statements), informative, stylistic, motivating, teaching, axiological and other functions. In Ye. Yevtushenko's works reminiscences reveal themselves as a very constructive language material. Citation is used to create an artistic space that can be opened and closed. The research is based on the analysis of the functioning of allusions and quotations in poetry and prose texts by Yevgeny Yevtushenko, it was found that the reminiscences and quotes largely determine such traits of the writer and form his idiosyncrasy, as an artistry, aesthetics, aphoristic. Citations are used in the author's ballad, which are effective syntactic and stylistic means that reflect the author's worrying and give psychological influence upon a recipient.

Key words: quotation, reminiscence, contrast, method, repetition, sentence, semantic, style, syntax, analysis.

A.M. Коняшкин, д-р филол. наук, проф. каф. русского языка и методики преподавания Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru

Ю.С. Байкова, аспирант каф. русского языка и методики преподавания Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: julija_55@list.ru

РЕМИНИСЦЕНЦИИ И ЦИТАТЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Е. ЕВТУШЕНКО

В статье рассматриваются реминисценции и цитаты, функционирующие в произведениях Евгения Евтушенко как стилистические средства. Авторы приходят к выводу, что реминисценции многофункциональны: они выполняют коммуникативную функцию (реминисценции-высказывания), информативную, стилистическую, мотивирующую, дидактическую, аксиологическую и др. В произведениях Е. Евтушенко реминисценции проявляют себя как весьма конструктивный языковой материал. Цитирование используется для создания художественного пространства, которое может быть открытым и замкнутым. На основании анализа функционирования реминисценций и цитат в поэтических и прозаических текстах Е. Евтушенко установлено, что реминисценции и цитаты в значительной мере определяют такие черты идиостиля писателя, как художественность, эстетичность, афористичность.

Ключевые слова: цитата, реминисценция, контраст, метод, повтор, предложение, семантика, стиль, синтаксис, суждение.

В произведениях Е. Евтушенко в качестве эффективных стилистических приемов широко представлены реминисценции и цитирование.

Реминисценции – это различного рода отсылки к другим текстам. «Реминисценция (от позднелат. *reminiscentia* – воспоминание) – риторический приём, состоящий во включении в речь (текст) хорошо узнаваемого фрагмента чужого (прецедентного) текста, иногда несколько трансформированного, без упоминания его названия и автора для усиления экспрессивности выражаемой мысли или создания какого-либо другого стилистического эффекта» [1, с. 552].

Например: *Страх – это хамства основа. Охотнорядские хари, вы – это помесь Ноздрёва и человека в футляре* (Танки идут по Праге); *Вновь проявилась сущность челоуечка – получише раздобыть себе местечко* (Крестный ход); *Народ имеет ту литературу, которую заслуживает он* (Цензура равнодушья); *Кто был ничем, не станет всем* (Тринадцать). В первом примере представлено реминисцентное сочетание, состоящее из фамилии гоголевского героя и названия чеховского рассказа. Во втором – реминисценция крылатой фразы Грибоедовского героя: Фамусов *Как станешь представлять к крестнику ли, к местечку, Ну как не порадеет родному челоуечку!*.. (А. Грибоедов. Горе от ума). Третий пример – реминисценция афоризма графа Ж. де Местра: *Каждый народ имеет то правительство, которое он заслуживает*. Четвёртый – реминисценция одной из строчек «Интернационала».

Реминисцируемые пословицы в текстах Е. Евтушенко обычно трансформируются: *Отчего же пословицу древнюю повторяют феллахи и птицы, что боятся все люди времени, а оно пирамид боится* (Братская ГЭС); *От любви, как от сумы и от тюрьмы, не зарекайся* (Ягодные места); *Что у трезвого на уме, то у пьяного на языке, как говорится* (там же).

В отдельных случаях на реминисцирование может указывать контекст: *Как сказал поэт, на свете счастья нет, а есть простор и воля. Гриша... всегда вместо слова «покой» ставил «простор»* (там же).

Сочетание реминисценций рождает глубокий подтекст. Например: *Понимают ли они, что означает «Мальчики кровавые в глазах?» Нет, для многих «мальчика не было»* (Ягодные места).

Первая реминисценция – это отсылка к пушкинскому тексту: Борис Годунов намекает на гибель царевича Дмитрия; вторая – к горьковскому: Клим Самгин, пораженный быстрой и неожидан-

ной гибелью своего сверстника, не может поверить в случившееся и непроизвольно задает себе вопрос: «А был ли мальчик?» Герой Е. Евтушенко вкладывает в эти крылатые выражения другой смысл: «Понимают ли они, что такое зло и муки совести? Нет, многие не понимают».

Реминисценции многофункциональны: они выполняют коммуникативную функцию (реминисценции-высказывания), информативную, стилистическую, мотивирующую, дидактическую, аксиологическую и др.

В произведениях Е. Евтушенко реминисценции проявляют себя как весьма конструктивный языковой материал. Так, вступительная часть поэмы «Братская ГЭС» «Молитва перед поэмой» почти полностью состоит из реминисценций:

Дай, Пушкин, мне свою певучесть, свою раскованную речь, свою пленительную участь – как бы шалья, глаголом жечь; Дай, Лермонтов, свой желчный взгляд, своей презрительности яд и келью замкнутой души; Дай, Некрасов, уняю мою резвость, боль иссеченной музыки твоей – у парадных подъездов, у рельсов и в просторах лесов и полей; О, дай мне, Блок, туманность вешую и два кренящихся крыла; Дай, Пастернак, смещение дней, смущенье веток, сраченье запахов, теней с мученьем века, чтоб слово, садом бормоча, цвело и зрело, чтобы вовек твоя свеча во мне горела; Есенин, дай на счастье нежность мне к березкам и лугам, к зверью и людям и ко всему другому на земле, что мы с тобой так беззащитно любим; Дай, Маяковский, мне глыбастость, буйство, бас, непримиримость грозную к подонкам, чтоб смог и я, сквозь время прорубаясь, сказать о нём товарищам потомкам.

Однако в данных примерах обнаруживается отступление от правил реминисцирования – названы фамилии авторов, что является характерным признаком цитирования. Впрочем, это отступление необходимо и обязательно, ибо оно диктуется требованиями жанра: в молитве не может быть не упомянут тот, к кому она обращена.

Собственно-стилевые черты «Молитвы перед поэмой» – искренность, уважительность, преклонение, пиетет – определяются исключительно реминисценциями и личным обращением поэта к гениям русской классической литературы.

Как правило, прецедентный текст или его фрагменты включаются в новый текст в трансформированном виде. Точное же воспроизводство текста с указанием авторства квалифицируется лингвистикой как цитирование. Например: *Ему нравились чьи-то строчки, кажется, Киплинга: «После прерии бесконечной*

кофе я пью» (Ягодные места); *Космонавт вспомнил слова Тютчева: «В Россию можно только верить»* (там же).

«Цитата – это высказывание, вырванное из ситуации, в которой оно было сказано впервые (транспонированное высказывание), и помещённое в иной контекст. При таком перемещении происходит частичное неизбежное изменение значения и приобретение некоторого другого смысла – «резерва смысла» (П.А. Лекант), базы для возникновения коннотативных значений.

Когда цитата становится фактом языка, сужается её грамматическое значение: категория предикативности сменяется категориями номинативной конструкции» [2, с. 749 – 750].

Цитаты, как и реминисценции, многофункциональны. Так, начальная строчка романа «Ягодные места» «По небу полночи ангел летел...» – это дословное цитирование начальной строчки стихотворения М.Ю. Лермонтова «Ангел».

Цитирование используется для создания художественного пространства, которое может быть открытым и замкнутым. Летящий космонавт одинаково остро воспринимает внутреннее, замкнутое, пространство корабля и бесконечность космоса. Цитирование точно передаёт это состояние.

У Е. Евтушенко цитирование зачастую репрезентируется как стилистическая доминанта больших текстовых фрагментов и отдельных произведений. Например:

*Я представляю страх и обалденье,
когда попало в Третье отделение
«На смерть Поэта»...
И шеф жандармов...
Дойдя до строк: «Но есть,
есть божий суд, наперсники разврата...» -
он, вздрогнув, огляделся воровато
и побоялся ещё раз прочесть.*

*Уже давно доладец был состряпан,
и на Кавказ М. Лермонтов запрятан,
но Бенкендорф с тех пор утратил сон...
«Есть божий суд...» – в смятенье слышал он.*

*«Есть божий суд...» – метель ревела в окна.
«Есть божий суд...» – весной стонала Волга
в раздольях исстрадавшихся степных.
«Есть божий суд...» – кандальники брэнчали.
«Есть божий суд...» – безмолвствуя, кричали
глаза скидавших шапки крепостных.*

*И шеф, трясась от страха водянисто,
украдкой превратился в атеиста.
Шеф посещал молебны, как всегда,
с приятцей размышляя в кабинете,
что всё же бога нет на этом свете,
а значит, нет и божьего суда...*

Библиографический список

1. Сковородников А.П. Реминисценция *Культура русской речи. Энциклопедический словарь-справочник*. Москва, 2003.
2. Емельянова О.Н. Цитата *Культура русской речи. Энциклопедический словарь-справочник*. Москва, 2003.

References

1. Skovorodnikov A.P. Reminiscenciya *Kul'tura russkoj rechi. `Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik*. Moskva, 2003.
2. Emel'yanova O.N. Citata *Kul'tura russkoj rechi. `Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik*. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 16.03.15

УДК 811. 161 +378/147 (082+0,75.8)

Konyashkin A.M., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian Language and Methods of Teaching, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru
Baikova Yu.S., postgraduate, Department of Russian Language and Methods of Teaching, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: julija_55@list.ru

SENTENCES OF IDENTITY AS A LANGUAGE FORM OF APHORISMS BY YE.A YEVTUSHENKO. The article discusses features of the syntax in Yevgeny Yevtushenko's poetry: identities which are one of the linguistic forms of aphorisms. The authors of the article find sentences of the following models: nominative – nominative, infinitive – nominative, infinitive – nominative. The researchers study their semantics and ways of functioning in poetic texts of the poet and present the results of their study. On the basis of studying the functions of sentences of identity, acting as a linguistic form of aphorisms, it was found that they perform an image-defining function. These sentences have another function of binominative structures. The authors conclude that bi-infinitive sentences,

in comparison with binominative sentences, are not typical to the style of the poetry of Ye. Yevtushenko. On the whole, the paper clarifies the basic functions of the sentences of identity of communicative and stylistic types.

Key words: aphorism, infinitive, nominative, linking verb, repetition, sentence, semantic, syntax, comparison, analysis, identity.

А.М. Коняшкин, д-р филол. наук, проф. каф. русского языка и методики преподавания Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru

Ю.С. Байкова, аспирант каф. русского языка и методики преподавания Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: julija_55@list.ru

ПРЕДЛОЖЕНИЯ ТОЖДЕСТВА КАК ЯЗЫКОВАЯ ФОРМА АФОРИЗМОВ Е.А. ЕВТУШЕНКО

В статье рассматриваются особенности синтаксиса поэзии Евгения Александровича Евтушенко – предложения тождества, являющиеся одной из языковых форм афоризмов. Исследуются следующие модели: *номинатив – номинатив, инфинитив-номинатив, инфинитив-номинатив*, – их семантика и особенности функционирования в поэтическом тексте. На основе изучения функций предложений тождества, выступающих в качестве языковой формы афоризмов, установлено, что они выполняют образно-дефинитивную функцию. В наибольшей степени этой функции соответствует языковая природа биноминативных предложений. Авторы приходят к выводу, что биинфинитивные предложения, по сравнению с биноминативными, представлены в поэзии Е. Евтушенко в меньшем количестве. В статье выяснены основные функции предложений тождества (коммуникативная и стилистическая).

Ключевые слова: афоризм, инфинитив, номинатив, глагол-связка, повтор, предложение, семантика, синтаксис, сравнение, суждение, тождество.

Предложения тождества (ПТ) – это один из структурно-семантических подтипов простого двусоставного предложения, востребованный и широко представленный в качестве языковой формы афоризмов – кратких, высокохудожественных, глубоких по смыслу, выразительных, служащих для обобщения высказываний – в отечественной поэзии, в частности – в стихотворениях и поэмах известного талантливой поэта Е. Евтушенко.

С точки зрения синтаксической структуры, ПТ характеризуются тем, что их основу составляет конструкция тождества, с точки зрения семантики – значением отождествления. В зависимости от особенностей оформления предикативной основы в современной русистике выделяются ПТ, строящиеся по схеме: **номинатив – номинатив** (биноминативные предложения), **номинатив – инфинитив, инфинитив – инфинитив** (биинфинитивные предложения). Например: *Москва – столица России; Наша задача – учиться; Сомневаться – значит искать*.

Предложения тождества характеризуются реальной обратимостью. Ср.: *Столица России – Москва; Учиться – наша задача; Искать – значит сомневаться*.

Однако в этом случае необходимо указать на то, что возможности реальной обратимости не у всех разновидностей ПТ одинаковая: у биинфинитивных предложений, в силу грамматической неизменяемости инфинитива, они ограничены.

«Основными условиями реальной обратимости являются конструкции тождества и равный смысловый объём двух составов» [1, с. 66].

Таким образом, отождествление и реальная обратимость существуют только во взаимосвязи.

Одной из функций ПТ, выступающих в качестве языковой формы афоризмов, – является образно-дефинитивная функция. В наибольшей степени этой функции соответствует языковая природа биноминативных предложений, и это подтверждает статистический анализ.

Примеры: *Политика – игра без правил* (Давлѣныши); *Такая двусердечность – бессердечность* (Голубь в Сантьяго); *Жизнь – очко с беззубой каргой* (Спасибо); *Жизнь – восстание против смерти* (там же); *Политика – профессия от дьявола* (Монолог послезавтрашнего человека); *Жизнь без познания – мёртвая трибуна* (Голубь в Сантьяго); *Жизнь без ребёнка – нищета, С ребёнком – ты ребёнок сам* (Прогулка с сыном); *В любви полмига – полстолетья* (Нет лет); *Война гражданская – воронка* (Тринадцать).

Нетрудно заметить, что если первый номинатив репрезентируется в прямом значении, то второй полисемантичен, поскольку выражает различные добавочные значения: оценочные, характеристические, сопоставительные, метафорические. Это позволило квалифицировать такие предложения как предложения тождества с метафорическим значением предиката [2].

Биноминативные предложения – это один из логико-грамматических подтипов предложения тождества: если их грамматическое содержание составляет значение отождествления, то

логическое – логическая пропозиция, представляющая собой результат умственных операций [3, с. 12].

Таким образом, инвариантное значение биноминативных предложений, как, впрочем, и других разновидностей ПТ, представляет собой сложный синтез логического и грамматического.

Включение в двухэлементную структуру сказуемого (связка – основной компонент) негатива НЕ меняет инвариантное значение на противоположное: *Стыд не смерть* (Померкло блюдечко во мгле); *Безнравственность – уже не русскость* (Возрождение); *Чёрной сотни свобода – уже не свобода* (Подневольная вольная русская пресса).

Как правило, в предложениях тождества связки, включая представленные примеры, не эксплицируются, то есть имеет нулевую форму. В биноминативных предложениях это нулевая форма «бытийной» связки *есть*, находящейся в «генетическом родстве» со связкой *быть*. Связка *есть* – это чистая форма, поскольку абстрагированность грамматического значения достигает в ней наивысшей степени. Например: *Прижатость есть вид непокорства* (Карликовые берёзы).

В настоящее время в связке *есть* обнаруживается оттенок архаичности, что позволяет говорить о ней как о стилистическом средстве и что в определённой мере объясняет редкие случаи её экспликации в поэтическом синтаксисе.

В тавтологических биноминативных предложениях типа *Но волк есть волк наоборот* (Тому назад...) связка *есть* является показателем самоотжественности субъекта, то есть тождественности самому себе, своему значению, обязательно известному реципиенту, которому и «адресована» концентрация внимания на одном слове. Это идеальные, абсолютные предложения тождества – тождества в «чистом виде».

Связка *есть* (во всех формах) нередко сочетается с присвяточными частицами *вот, это*, осложняющими семантическую структуру предложения добавочным значением указательности, присвяточными частицами союзного типа *словно, как*, сигнализирующими о том, что отождествление контаминируется со значением сравнения.

Примеры: *Животные – это другие народы, и не слезливой, как люди, породы* (Последние слёзы); *Страх – это хамства основа* (Танки идут по Праге) *Проклятые века – это спешка* (Карликовые берёзы); *Искусство, спрятанное от народа, – это обкрадывание людей* (Смерть в Токио); *Всепоколенийность – вот гениев удел* (Нет лет); *Любовь – как плаванье в нигде* (Тому назад...); *Счастье – словно взгляд из самолёта* (Зашумит ли клеверное поле).

Присвяточная частица *он* характерна для разговорного синтаксиса: *Стыд – он делу венец* (Стыды).

ПЧ лишь осложняет семантическую структуру биноминативного предложения добавочным значением ограничительности, и это усиливает категоричность суждения: *Безвыходность – лишь плод воображенья* (Голубь в Сантьяго).

Присвязочные частицы полифункциональны: они фиксируют связку, грамматическую форму сказуемого, а значит, и синтаксическую структуру предложения в целом, осложняют семантическую структуру добавочными значениями, однако облигаторными эксплицитными компонентами они не являются, поскольку их формальная репрезентированность в поэтическом тексте диктуется не только синтаксическим строением предложения, но и ритмикой и метрикой стиха.

Предложения строящиеся по схеме *инфинитив – номинатив* входят в группу инфинитивно-подлежащих предложений. Как нам кажется, разночастеречные инфинитив и номинатив способны к предикативному сочетанию потому, что они – начальные формы парадигмы: инфинитив – глагольной, номинатив – предложно-падежной; а за начальными формами легче закрепляются функции. Это подтверждается многофункциональностью рассматриваемых форм: и номинатив (в биноминативных предложениях), и инфинитив (в биинфинитивных предложениях) могут выполнять как функцию подлежащего, так и функцию сказуемого.

Одним из важнейших показателей грамматической формы сказуемого является препозиция инфинитива. Например: *Не знать, как ты ведешь себя, – вот счастье* (Голубь в Сантьяго); *И верить в спасенье – нелепость...* (Казанский университет. Фигнер); *Жалеть людей наездом, свысока, отделившись подачкой, – оскорбленье* (Северная надбавка); *В России быть поэтом – приговор* (Баллада о Твардовском).

Однако поэт отдаёт предпочтение инверсии обратному порядку слов как более экспрессивному средству. Критериями обнаружения сказуемого в этом случае становится абстрактный характер оценочно-характеристического значения номинатива, а также, во многих случаях, его эмоциональная окрашенность. Например: *Геройство есть – поднять свою семью* (Северная надбавка); *Скучища – хороши себя вести. Тоска – вести себя нарочно плохо*. (Голубь в Сантьяго).

Помимо инверсии, в предложениях тождества представлены и другие стилистические средства, что усиливает их востребованность в качестве языковой формы афоризмов.

Например, синтаксический параллелизм – идентичность синтаксического строения: *Но не забывать – это право забытых, как сниться живым – это право убитых* (Забудьте меня).

Одинаковые по строению конструкции представляют собой предикативные части в составе сложного предложения, в котором, помимо СП, дважды представлена тавтология.

Кольцевая тавтология указывает на циклический характер действий: *Заметать преступлений следы – подготовка других преступлений* (Коррида).

Анафора – повтор слов в начале стихотворных строк: *Любой из нас – мозаика кровинок. Любей еврей – араб, араб – еврей* (Перепутанные бирки).

Хиазм – перекрёстное расположение языковых элементов с целью усиления выразительности: *Две молодости прижавшиеся – старость, но старость – это молодость вдвойне* (Голубь в Сантьяго).

Оксюморон – парадоксальное сочетание анатомически противопоставленных слов: *Единственная роскошь бедных есть роскошь ада...* (Роскошь бедных).

Эпитет: *И русский дух – всечеловечный дух* (Обида раба);

Таким образом, система стилистических средств имеет в ПТ весьма широкое представительство. Способность к абсорбции стилистических фигур и тропов, обозначение логических пропозиций и особенности синтаксического строения – всё это обуславливает лапидарный характер ПТ, собственно-стилевыми чертами которых являются лаконичность, ясность и выразительность.

Как и в основе биноминативных предложений, в основе биинфинитивных предложений (БИП) лежит принцип бинарности: предикативное ядро формируется путём повтора инфинитива (в биноминативных – номинатива); выражается значение отождествления, опирающееся на конструкцию тождества. Например: *Не родиться – это умереть* (Спасибо); *Ну а обманывать тебя – обманывать себя* (Среди любовью слышшего сплетенья рук и бед...); *Жить – это причинять всем ближним боль* (Голубь в Сантьяго).

Таким образом, биинфинитивные и биноминативные предложения, относящиеся к ПТ, образуют подгруппу бинарных предложений. В то же время биноминативные предложения относятся к номинативно-подлежащему типу предложений, а БИП – к инфинитивно-подлежащему. Это означает, что бинарные предложения формируют «буферную зону» между данными типами простого двусоставного предложения.

Биинфинитивные предложения, по сравнению с биноминативными, представлены в поэзии Е. Евтушенко значительно реже. Очевидно, по причине более универсального характера последних.

Итак, востребованность ПТ в качестве языковой формы афоризмов обуславливается определёнными соответствиями между языковой природой предложений тождества и жанровой природой афоризмов: прежде всего это лапидарность стиля, полисемантность и полифункциональность.

Восприятие подтекста конкретных произведений Е. Евтушенко сопряжено с контекстным прочтением, выходящим за рамки этих произведений.

В семантической структуре ПТ актуализируются различного рода признаки – функциональные, семантические, аксиологические, стимулирующие интенцию афоризма.

Основными функциями предложений тождества, выступающих в качестве языковой формы афоризмов Е. Евтушенко, являются коммуникативная и стилистическая.

Библиографический список

1. Лекант П.А. *Синтаксис простого предложения в современном русском языке* Москва: Высшая школа, 1986.
2. Миргородская В.В. *Предложения тождества с метафорическим значением предиката в современном русском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 1984.
3. Шмелёва Т.В. *Семантический синтаксис*: текст лекций из курса «Современный русский язык». Красноярск, 1988.

References

1. Lekant P.A. *Sintaksis prostogo predlozheniya v sovremennom russkom yazyke* Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
2. Mirgorodskaya V.V. *Predlozheniya tozhdestva s metaforicheskim znacheniem predikata v sovremennom russkom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 1984.
3. Shmeleva T.V. *Semanticheskij sintaksis*: tekst lekcij iz kursa «Sovremennyy russkij yazyk». Krasnoyarsk, 1988.

Статья поступила в редакцию 16.03.15

УДК 81.161.1`373.21

Nosenko N.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: nnossenko@mail.ru

SPEECH GAME IN MODERN URBAN NOMINATION. The article considers business names (proper names of companies, firms and organizations) as part of specific communication between the creator and the target addressee and it is devoted to the study of methods and techniques of speech play used in modern names of organizations' creation. The relevance of the topic being studied is that the names of the city objects have a high degree of reproducibility in the modern communicative process: entering the mind of a native speaker, they participate in the formation of his or her world picture. Special attention is paid to studying the implementation

of speech play on the level of word formation, the semantics and structures of names-contaminants, as well as actualizing of false morphemes are considered in detail. Analysis of a large amount of factual material, accumulated during many years of research of Novosibirsk nominations, entitles to prove the relevance and efficiency of the above mentioned methods of creation of city names.

Key words: business names, speech play, world building, names-contaminants, abbreviation.

Н.В. Носенко, канд. филол. наук, доц. Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: nnossenko@mail.ru

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В СОВРЕМЕННОЙ ЭРГОНИМИЧЕСКОЙ НОМИНАЦИИ

Статья посвящена исследованию приёмов языковой игры, характерных для создания названий организаций и предприятий современного города. Актуальность изучаемой темы заключается в том, что названия городских объектов имеют высокую степень воспроизводимости в современном коммуникативном процессе: войдя в сознание носителя языка, они участвуют в формировании его картины мира. Особое внимание в статье уделено изучению реализации языковой игры на уровне словообразования, подробно рассматривается семантика и структура эргонимов-контантинтов, полногласных аббревиатур и графодериватов, а также случаи актуализации ложных морфем. Анализ большого фактического материала, накопленного в ходе многолетних исследований новосибирских номинаций, позволяет говорить об актуальности и продуктивности перечисленных выше способов образования городских названий.

Ключевые слова: эргоним, языковая игра, словообразование, контаминация, аббревиация, эргонимы-контантинты.

Названия организаций и предприятий современных мегаполисов привлекают внимание лингвистов на протяжении нескольких десятилетий. Особенно продуктивным стало то направление исследований, которое рассматривает создание эргонима (термин Н.В. Подольской, 1978 [1]) как творческий акт и часть специфической отсроченной коммуникации между создателем и адресатом номинации. В комплексном исследовании массива новосибирских названий, которое проводилось с 2004 по 2007 год [2, 3], особое внимание уделялось способам реализации функций языкового воздействия (экспрессивной, аттрактивной, мнемонической, магической и игровой); поскольку при создании экспрессивных названий городских объектов активно учитывается фактор адресата и наиболее полно раскрывается творческий потенциал номинатора. Вышеупомянутое исследование показало, что реализация функций этого спектра основана в том числе и на приёмах языковой игры. Прошло пять лет, но интерес к городской номинации не утихает, написаны новые исследования на материале эргонимов Томска [4], Уфы [5], Санкт-Петербурга [6] и других городов. Представляется важным оценить живучесть и продуктивность изученных ранее приёмов креативного создания названий городских объектов, а также отследить новые тенденции в этой области.

Как известно, существуют разные взгляды на лингвистическую и социальную природу языковой игры. Термин «языковая игра» был введен философом Л. Витгенштейном [7] и в современной науке он получил двойное толкование: во-первых, языковая игра – единое целое, которое составляют язык и действия, с которыми он переплетён (определение, данное самим Витгенштейном), во-вторых, это все «явления, когда говорящий «играет» с формой речи, когда свободное отношение к форме речи получает эстетическое задание, пусть даже самое скромное» – определение Е.А. Земской [8, с. 172]. В вопросе о городских номинациях интерес представляет, конечно, второе значение этого термина и то понимание языковой игры, которое принадлежит Т.А. Гридиной: языковая игра – форма «деканонизированного речевого поведения говорящих, реализующая прагматические задачи коммуникативного акта с категориальной установкой на творчество...» [9, с.7]. Так, языковая игра – это, прежде всего, отклонение от языковых норм, сделанное преднамеренно, целью которого является привлечение внимания воспринимающей стороны. Языковая игра, – это обращение внимания при построении высказывания на саму форму речи с целью не просто сообщить что-либо, а вызвать то или иное эстетическое чувство, нередко это использование тропических и других фигуральных возможностей языка. По нашему мнению, анализ механизмов языковой игры даёт материал для понимания природы интерпретации эргонимов. К приёмам языковой игры мы относим контаминацию и создание эргонимов-аббревиатур (акронимов), созвучных узуальному слову, случаи актуализации ложных морфем и использование рифмы в названии.

Остановимся на указанных приёмах.

Контаминация (от лат. *contaminatio* – смешение, соприкосновение) – «объединение в речевом потоке структурных элементов двух языковых единиц на базе их структурного подобия или

тождества, функциональности или семантической близости» [10, с. 256]. Вслед за И.С. Улухановым, мы считаем контаминацию особым способом словообразования [11, с. 60 – 62]. Со структурной точки зрения, контаминацию можно отнести к переходному явлению между сложением и аббревиацией. Рассматривая семантику контаминанта, необходимо отметить, что, являясь сложным словом, он указывает на несколько семантических сущностей, каждая из которых может в сознании реципиента вызывать цепочку ассоциаций, являясь, в свою очередь, частью, звеном ментальных построений. Номинатор, таким образом, если адаптировать схему, предложенную Е.С. Кубряковой [12, с. 61], осуществляет синтез смыслов, находит подходящий эквивалент целому пучку признаков в виде одного слова; поэтому сложное слово намного богаче по содержанию, чем простое слово. Подготовленный реципиент расшифровывает эти смыслы, поддерживая игру, заданную номинатором.

Названия-контантинты в прошлом были редкими жемчужинами в эргонимии Новосибирска: бар *Чемпион* («чемпион и пиво»), магазин одежды для детей и подростков *МолОдёжка* («молодой и одёжка»), магазин детской обуви *Обуванчик* («одуванчик и обувь»), магазин товаров для спорта *Спортугалия* («спорт и Португалия»), однако, этот способ образования становится всё более продуктивным с начала 21 века. Рассмотрим в качестве примера название караоке бара *КараРокки*, по словам номинатора, *КараРокки* бар – это не опечатка от караоке-бара. *КараРокки* – от имени знаменитого кинобоксёра Рокки. Почему? Потому что это первый караоке-бар, оборудованный рингом для певцов и наполненный духом соревнований и победы.

Таким образом, для создания неожиданного эффекта (часто юмористического) номинатор обыгрывает наименование товара или услуги, находя новые, неожиданные формы, комбинируя прагматическое зерно в виде корня или созвучной корню единицы наименования продукции со словами, входящими в тот же ассоциативный ряд, например: *Арлекино* – «персонаж итальянской комедии» и название минимаркета детских товаров *Арлекино* («по имени владелицы Аракелян Инны + Арлекино»), ср. название кинотеатра *Арлекино*. В ряде случаев номинации соединяют в себе контрастные, не ассоциирующиеся между собой понятия: магазин кафеля *Кайфель* («кайф и кафель»), бар *Бирлускони* («beer – пиво и Берлускони»), бар *BarIn* («барин + бар + In (предлог (англ.))»).

Так, анализ эргонимов-контантинтов, выполняющих прагматическую функцию, позволяет говорить о важности **легитимации** (термин французского философа постмодерниста Жана-Франсуа Лиотара): «слушающий (читающий) также должен понимать, что это «нарочно так сказано», иначе он оценит соответствующее выражение как неправильность или неточность» [13, с. 23].

Языковая игра в современной городской номинации реализуется и при актуализации ложных морфем, что частично можно наблюдать и при контаминировании (*Арлекино*, *БарIn*). Авторы названия переосмысливают узуальные слова, как правило, не обладающие экспрессивностью, закреплённой в языке, и создают номинацию, которая в силу своей оригинальности приоб-

ретаёт коннотативную отмеченность. Так, например, в названии фирмы *Тэкс-Стиль* выделена часть корня как отдельный компонент с собственным лексическим значением. Ср.: в аналогичном названии с перестановкой частей – *Стильтэкс* – проявилась экспрессия перевертыша. Один из магазинов, в котором продаются ткани, швейная фурнитура и пуговицы, наименован *Тюль-Пан*. Это название также представляет собой интересный случай актуализации ложных морфем. Слово со значением «цветок» разбито на две части, каждая из которых имеет отношение к швейной промышленности, называя вид ткани: «*тюль*» + «*пан*» («полиамидное трикотажное волокно»). Типичным примером такой характеристики является название производственной компании *МебельКор* («корпусная мебель») где номинатор использовал варваризм (*belle* – «красавица»), объясняя это следующим образом: «Таким названием мы хотели сказать нашим потенциальным клиентам, что мы делаем красивую корпусную мебель». Один из магазинов постельных принадлежностей называется *Бель-Постель*. Название образовано сложением усечённой основы и слова: бельё + постель, части рифмуются. Первая часть она ориентирована на иностранное слово с положительной оценкой (происходит актуализация фр. «*belle*» – «изящный, красивый» и ит. «*bella*» – «прекрасный»).

Как известно, языковая игра наиболее ярко демонстрируется на стыке языковых систем: намеренное изменение структуры слова путём использования иноязычных компонентов влечёт за собой расширение семантики эргонима. Языковая игра в эргонимии Новосибирска проявляется на формальном и семантическом уровнях: графический, словообразовательный, фонетический формант может быть как асемантическим, так и наделённым дополнительной семантикой, но чаще всего формальная и семантическая стороны языковой игры неразрывно связаны между собой.

Часто актуализация ложных морфем происходит за счёт использования графики другого языка. Иноязычные компоненты нередко являются смыслообразующими и снабжают эргоним дополнителными оттенками значения и коннотацией. Подобные гибриды могут быть представлены как однословно, так и неоднословно. Состав единиц внутри группы гибридных псевдовкраплений, также как и в предыдущей группе оригинальных эргонимов с вкраплениями ложных корней, может варьироваться ввиду отсутствия единообразия письменной репрезентации: цветочный салон *ЦветОК* (*ОК* – «*всё хорошо*» (англ.)), магазин чая и кофе

ЧайCoffsky, магазин товаров для животных *АкваЗооМаркет* (*Zoo* – «зоопарк» (англ.)), торговая фирма *МебельWood* (*wood* – «дерево, деревянный» (англ.)), *Fishнебельная кухня* (*fish* – «рыба» (англ.))

Современную тенденцию образования многосложных, полногласных аббревиатур, соответствующих акронимам, отмечают многие исследователи [14, с. 120 – 124]. Среди акронимов г. Новосибирска мы находим названия магазинов: *СОМ* («строительные и отделочные материалы»), *МАГ* («магазин автозапчастей гарантийных»), *БАС* («большой автомобильный салон») и фирма *БАС* (по первым звукам фамилий владельцев); *ДЖИП* («Денежный жилищный инвестиционный паевой фонд»); курьерская служба *БИС* («Большая информационная служба»), рекламное агентство *КиТ* (по именам основателей) и ООО *КИТ* («компьютеры и оргтехника»). Следует отметить, что среди эргонимов г. Новосибирска мы встречаем не только инициальные аббревиатуры созвучные словам, но и слоговые и смешанные: туристическое агентство *МИСС* («мисс спорта Сибири»), магазин *ТаИр* («Таня + Ира» совпадает с личным именем).

Необходимо также отметить случаи неудачных акронимов-эргонимов, например, название *МИФ* («московский инвестиционный фонд») ассоциируется с мифом, то есть чем-то вымышленным, а эргоним *ДЖИП* («денежный жилищный инвестиционный фонд») вызывает ассоциации с улучшением благосостояния скорее учредителей, чем вкладчиков, которые придумали шутку о том, что денежки, вложенные в этот фонд, уедут на джипе, и их не догонишь. Таким образом, расчёт номинаторов на юмористический эффект, появляющийся при совпадении эргонима-аббревиатуры и узуального слова не всегда оправдан.

Проанализированные выше примеры демонстрируют тенденцию «работать на адресата в номинировании городских объектов», характерную для эргонимии современного Новосибирска. Для того, чтобы название побеждало в конкурентной борьбе, номинаторы создают ещё более сложный знак, включая различные единицы (разных языковых систем, разных уровней внутри одной системы: формального, например, графодеривации и семантического). Анализ нашего материала позволяет говорить о продуктивности стратегий создания городских названий, основанных на языковой игре, а именно, при помощи контаминации, актуализации ложных морфем, графодеривации и аббревиации, нередко ориентированной на создание акронима.

Библиографический список

1. Подольская Н.В. Эргоним. *Словарь русской ономастической терминологии*. Москва, 1978.
2. Носенко Н.В. *Названия городских объектов Новосибирска: структурно-семантический и коммуникативно-прагматический аспекты* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 2007.
3. Носенко Н.В. *Названия городских объектов Новосибирска: структурно-семантический и коммуникативно-прагматический аспекты*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 2007.
4. Бутакова Е.С. Лингвистическая креативность в томской эргонимии *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2013; 3 (131).
5. Емельянова А.М. *Эргонимы в лингвистическом ландшафте полиэтничного города (на примере названий деловых, коммерческих, культурных, спортивных объектов г. Уфы)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Уфа, 2007.
6. Козловская Н.В. Стилистические особенности названий городских объектов в современном Санкт-Петербурге. *Мир русского слова*. 2008; 3.
7. Витгенштейн Л. О достоверности. *Вопросы философии*. 1984; 8.
8. Земская Е.А., Китайгородская М.А., Розанова Н.Н. Языковая игра. *Русская разговорная речь: Фонетика. Морфология. Лексика. Жест*. Москва, 1983.
9. Гридина Т.А. *Языковая игра: стереотип и творчество*. Екатеринбург, 1996.
10. Контаминация. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 1994.
11. Улуханов И.С. Узуальные и окказиональные единицы словообразовательной системы. *Вопросы языкознания*. 1984; 1.
12. Кубрякова Е.С. *Номинативный аспект речевой деятельности*. Москва, 1986.
13. Санников В.З. *Русский язык в зеркале языковой игры*. Москва, 1999.
14. Земская Е.А. *Словообразование как деятельность*. Москва, 1992.

References

1. Podol'skaya N.V. 'Ergonim. *Slovar' russkoj onomasticheskoj terminologii*. Moskva, 1978.
2. Nosenko N.V. *Nazvaniya gorodskih ob'ektov Novosibirsk: strukturno-semanticheskij i kommunikativno-pragmaticheskij aspekty* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskij nauk. Novosibirsk, 2007.
3. Nosenko N.V. *Nazvaniya gorodskih ob'ektov Novosibirsk: strukturno-semanticheskij i kommunikativno-pragmaticheskij aspekty*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskij nauk. Novosibirsk, 2007.
4. Butakova E.S. Lingvisticheskaya kreativnost' v tomskoj 'ergonimii *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013; 3 (131) <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1115029&selid=18936747>.
5. Emel'yanova A.M. 'Ergonimy v lingvisticheskom landshafte polietnicheskogo goroda (na primere nazvanij delovyh, kommercheskih, kul'turnyh, sportivnyh ob'ektov g. Ufy) <http://elibrary.ru/item.asp?id=16110386>. Dissertaciya ... kandidata filologicheskij nauk. Ufa, 2007.
6. Kozlovskaya N.V. Stilisticheskie osobennosti nazvanij gorodskih ob'ektov v sovremennom Sankt-Peterburge. *Mir russkogo slova* <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=528736>. 2008; 3 <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=528736&selid=11651599>

7. Vitgenshtejn L. O dostovernosti. *Voprosy filosofii*. 1984; 8.
8. Zemskaya E.A., Kitajgorodskaya M.A., Rozanova N.N. Yazykovaya igra. *Russkaya razgovornaya rech': Fonetika. Morfologiya. Leksika. Zhest*. Moskva, 1983.
9. Gridina T.A. *Yazykovaya igra: stereotip i tvorchestvo*. Ekaterinburg, 1996.
10. Kontaminaciya. *Lingvisticheskiy `enciklopedicheskiy slovar`*. Moskva, 1994.
11. Uluhanov I.S. Uzul'nye i okkazional'nye edinicy slovoobrazovatel'noj sistemy. *Voprosy yazykoznaviya*. 1984; 1.
12. Kubryakova E.S. *Nominativnyj aspekt rechevoj deyatel'nosti*. Moskva, 1986.
13. Sannikov V.Z. *Russkij yazyk v zerkale yazykovoj igry*. Moskva, 1999.
14. Zemskaya E.A. *Slovoobrazovanie kak deyatel'nost'*. Moskva, 1992.

Статья поступила в редакцию 17.03.15

УДК 82.0

Prishchepa V.P., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia)
Sipkina N.Ya., Cand. of Sciences (Philology), Professor, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia),
 E-mail: sipkina.nina@yandex.ru

THE STUDY OF THE CREATION OF R.I. ROZHDESTVENSKY IN XXI CENTURY. The article discusses the problems and prospects of studying creative work by R. Rozhdestvensky, one of the founders and leaders of the literary movement of the sixties, which played a significant role in the Russian literary process of the second half of the twentieth century. The authors refer to the actual problem of modern Russian literary science – the study of the creative heritage of R. Rozhdestvensky. To solve the problem, the article reveals the overall picture of literary study of poetic, lyrical narrative, journalistic creativity R. Rozhdestvensky, which, to some extent, determines the general course of development of Russian poetry of the 1950s-1990s. One of the authors of the research was the first researcher, who published a serious research work about the poet in 20 years since 1990. The paper discusses some points that were revealed in N. Ya. Sipkina's dissertation.

Key words: sixties literary-historical concept, ideological and aesthetic code of 60s, literary works, critical rethinking, literary phenomenon, actual problems of modern literary criticism.

В.П. Прищепа, д-р филол. наук, проф. ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан
Н.Я. Сипкина, канд. филол. наук, сотрудник ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: sipkina.nina@yandex.ru

ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА Р.И. РОЖДЕСТВЕНСКОГО В XXI ВЕКЕ

В статье рассматриваются проблемы и перспективы изучения творчества Р.И. Рождественского, одного из зачинателей и лидеров литературного течения шестидесятничества, сыгравшего значимую роль в российском литературном процессе второй половины XX века. Авторы статьи обращаются к актуальной проблеме современной отечественной литературной науки – изучение творческого наследия Р.И. Рождественского. Для решения поставленной задачи, в статье раскрывается общая картина литературоведческого изучения поэтического, лиро-повествовательного, публицистического творчества Р.И. Рождественского, которая, в определённой мере, определяет общий ход развития русской поэзии 1950-х – 1990-х гг.

Ключевые слова: шестидесятничество, историко-литературное понятие, идейно-эстетический кодекс, творческое наследие, критическое переосмысление, литературное явление, актуальные проблемы, современное литературоведение, рождественское ведение.

Изучение шестидесятничества как историко-литературного явления, его зарождение, становление и развитие, по нашему убеждению, невозможно без правильного и скорректированного понимания творческого опыта одного из зачинателей и общепризнанных лидеров этого течения Р.И. Рождественского, внесшего значительный вклад в формирование идейно-эстетического кодекса шестидесятников.

По нашим представлениям, творчество Р.И. Рождественского, также как и творчество фактически всех его соратников (Е.А. Евтушенко, А.А. Вознесенского, Б.А. Ахмадулиной и др.) – недостаточно изученная страница истории русской литературы второй половины XX века, вобравшая в себя сорокалетний опыт развития художественного и общественного сознания страны.

Время творения художника совпало с этапом историко-литературного развития российской словесности 1950-х годов – начала 1990-х годов двадцатого столетия, и в известной мере повлияло на него. Но в современном отечественном литературоведении значение творчества Р.И. Рождественского умалчивается.

После ухода из жизни Р.И. Рождественского (1994), Б.Ш. Окуджавы (1997), А.А. Вознесенского (2010), Б.А. Ахмадулиной (2010) у целого ряда «завистливых оскорбителей» (Е.А. Евтушенко) появилась возможность вообще закрыть разговор о шестидесятничестве, как исчерпавшей себя, сделать при этом вид, что эти поэты в «списках современной литературы не значатся». Вместе с тем их богатейшее творческое наследие, которое является в десятках книг, собраний сочинений, оценивается в монографических исследованиях и диссертациях отечественных и зарубежных литературоведов, никак не позволяет вычеркнуть шестидесятников ни из истории литературы, ни из сферы критики новой России. Более того, в недрах литературной

науки вызревает убеждение у российских ученых-литературоведов в том, что это литературное движение вполне сравнимо и даже в определённой степени соизмеримо с предшествующим Серебряным веком русской поэзии [1, с. 9].

На наш взгляд, уравновешенное критическое переосмысление данного литературного явления позволит выявить то ценное, что оставляют нам шестидесятники.

«Обиженные» своей неизвестностью поэты 1970 – 1980-х гг. в конце 1980-х – 1990-х годов в условиях борьбы перестроечного и в особенности – постперестроечного времени – «набросились» на уже признанных советских классиков, обвиняя их во всех существующих и несуществующих грехах и преступлениях [2, с. 56].

Но ещё в 1957 году, в те годы товарищ по поколению Роберта Рождественского, Евгений Евтушенко писал: «...Я герой пародий / статей, разоблачительных стихов. / Приписаны мне прочно все пороки / и все из существующих грехов» (В погоне за дешевой популярностью). Если форму личного местоимения «мне» в этих строчках заменить на «им», то этим будет выражен основной (но не весь) пафос обвинений в адрес легендарного поколения.

Следует подчеркнуть то обстоятельство, что поэты всегда были готовы достойно ответить. В середине XX века их обвиняли в том, что они якобы постоянно выполняют какой-то государственный заказ, пишут по указке партии и т. д., на что поэты дружно отвечали, подливая масло в огонь. Например, Р.И. Рождественский писал: «Я писал и пишу по заказу / горьковатой улыбки твоей, / не разгаданной мною / ни разу...».

И далее: «Тебя поносят / Широко и страстно, / тебя опять / выводят из игры. / Но им назло, / почти не удивляясь, /

плывет по залам / «стихотворный чад». / «Дешевая» / клокочет популярность / «дешевые» / овации звучат» (В день поэзии).

«Рождественскому и его товарищам приходилось отвечать на упрёки, как говорится, и справа, и слева. Одни обвиняли их в экстремизме, другие, напротив, в «продажности» властям. Последним Рождественский ответил сначала стихотворением «Подкупленный», спустя годы – стихотворением «Я писал и пишу по заказу» [3, с. 85].

Понятно, что невиданная популярность молодых поэтов, раздражала многих (от тогдашних кремлёвских вождей до литературных «низов»), вызвала зависть, и – как следствие – желание навредить, опорочить. Но – как ни странно – результат оказывался (в конце концов) сверхположительным: травимые, гонимые и поносимые советским литературным официозом поэты вызвали «дополнительный» интерес к себе и своему творчеству, ярость «завистников-травителей» порождала ответную реакцию со стороны почитателей – любовь миллионов читателей и слушателей.

Также как и Евгения Евтушенко, Роберта Рождественского-гражданина нельзя отделить от Рождественского-лирика, потому что это – два основных публицистических и художественных пласта его творческой жизнедеятельности. Многие из того, что было отображено его публицистической лирикой и на момент её возникновения имело важное значение, это самое значение утратило, например, радиопозма, а затем поэма «Спутник» (1959) или слова песни о БАМе: «Веселей ребята, выпало вам / строить путь железный, / а, короче БАМ». Сейчас запуски спутников, которые во второй половине 1950-х были событиями планетарного значения, стали обыденными и о них даже перестало сообщать центральное ТВ, а Байкало-Амурская магистраль, которая в 1970-е годы гремела на всю страну как великая комсомольская стройка, вообще забыта и, судя по всему, заброшена. Понятно, что и стихотворные отклики на эти события, стали не просто вчерашним днем, а фактами прошлого века. Вне сомнения, и Роберт Рождественский, воспевший подобные события, и, Евгений Евтушенко, воспевший Братскую ГЭС, КАМАЗ и многое другое, выглядят сегодня заложниками быстро текущего времени.

Несмотря на разногласия мнений почитателей и недоброжелателей Р.И. Рождественского, важно подчеркнуть общее в различных суждениях: поэт стал одним из общепризнанных лидеров литературного движения шестидесятников в середине XX века, подтверждая его своими поэтическими открытиями, публицистикой, литературно-критическими и переводческими работами, многолетними выступлениями телеведущего «Документального экрана» и выступлениями на писательских форумах.

«Вчерашним властителям чувств и дум сотен миллионов читателей и слушателей просто-напросто не простили их беспримерной популярности в СССР, а затем – и планетарной славы» [4, с. 64 – 65]. Одним из этих «непрощенных» является и Р.И. Рождественский и – соответственно – его творчество. Именно их (Вознесенского, Евтушенко, Рождественского) называют «гениями коммуникации, безусловными литературными звездами, советскими классиками» известный литературовед и критик С.И. Чупринин [4, с. 64 – 65].

Необходимо признать: творчество Роберта Ивановича Рождественского является наименее изученным в художественной словесности второй половины XX века. А вместе с тем, перед отечественным литературоведением само время давно уже поставило задачу исследования богатейшего поэтического наследия второй половины XX века, и в том числе «эстрадной» её составляющей, к которой относят поэзию шестидесятников. Куда как логично было бы начинать выполнение этой задачи с осмысления творческих взлетов и спадов прежде всего Роберта Рождественского, чьи стихи впервые были опубликованы еще в июле 1941 года, в то время, как у Евгения Евтушенко – стихотворение «Два спорта» напечатано 2 июня 1949 года (в газете «Советский спорт»), а у Беллы Ахмадулиной – стихотворение «Родина» 5 мая 1955 года («Комсомольская правда»), у Андрея Вознесенского вообще – в 1958 году (в «Литературной газете»). Но, видимо, как удел всей русской литературы XX века в целом развиваться вопреки, а не благодаря, так «закономерно» и рыночное и подчас стихийное развитие отечественного литературоведения. На наш взгляд, больше всех из «проклятых» поэтов повезло Е.А. Евтушенко. К семи изданным в СССР и новой России монографическим работам, ряду библиографий, словарей и популярных книг о поэте, следует приплюсовать добрый десяток

кандидатских диссертаций, докторское исследование В.П. Прищепы [5]. Хотя и медленно, но продвигается изучение творчества Б.А. Ахмадулиной [6], и – крайне медленно – поэзия Р.И. Рождественского [7] и А.А. Вознесенского [8].

Следует подчеркнуть: после издания в 1988 году, а затем 1990 году двух работ А.В. Мальгина о поэтической деятельности Р. Рождественского, не появилось ни одной обстоятельной работы о его творчестве. И лишь через 20 лет, в диссертационном Совете Хакасского государственного университета была защищена кандидатская диссертация Н.Я. Сипкиной [9]. Исследовательница, опубликовавшая в начале XXI века более двадцати научных работ о творчестве поэта [10], фактически и стала первооткрывательницей рождественковедения в новой России.

Уникальным событием для специалистов и любителей поэзии, друзей и, думается, в известном смысле даже недругов Р.И. Рождественского стала книга «Удостоверение личности», тщательнейшим образом составленная дочерью поэта Ксенией Робертовной и женой – профессиональным критиком Аллой Борисовной Киреевой. Книга вышла к 70-летию [11], повторно – к 75-летию поэта [12] и в известной степени удовлетворила потребность многочисленных поклонников и друзей. Фрагменты из записных книжек поэта, воспоминания великих и именитых его друзей, стихи, строки из поэм, фотоматериалы, семейные шуточные записи, представленные под одной обложкой, в определенной степени воскресили образ личности Рождественского. Поэт встает в этой книге во весь свой могучий рост «благородного Рыцаря русской поэзии» второй половины XX века. И составители книги, и её авторы предьявили не просто удостоверение Личности Поэта, но главное, на наш взгляд – помогли читателю увидеть самое важное – «Красное знамя», не на словах, а на самом деле, было цвета крови его, и «закон протянутой руки, души распахнутой» (М.И. Цветаева) был для него, крещенного, но «не верующего в Бога», – главным законом его жизни.

Но все-таки, несмотря на эту определенную завершенность и даже концептуальность этой книги, она традиционна во всей совокупности положительных и отрицательных сторон традиционности. Вот что мы имеем в виду: в 2009 году вышел «роман о шестидесятниках» «Таинственная страсть» В.П. Аксенова, который собственно и был дописан в один год с рождением второй книги «Удостоверение личности», 2007. Известный писатель, а в 1950-е – первой половине 1960-х годов товарищ по поколению Р.И. Рождественского, Аксенов выполнил крайне важную задачу – он напомнил, что помимо социальных, политических, социально-политических, философских, этических и других причин творчество любого художника (и в том числе шестидесятников) имеет важную причину своего рождения – таинственную страсть – жажду творчества. В.П. Аксенов прочертил перспективу нового-старого подхода к изучению и творческого наследия Р.И. Рождественского, которого он его называет в романе – Эр.

Своего рода дополнением, даже скорее – интереснейшим приложением к этим книгам являются и воспоминания омского литератора Марка Мудрика о Р. Рождественском, включенные в его книгу «XX век. Поэты. Омск» (Омск, 2008). Одним из первых М. Мудрик выходит к теме «Р. Рождественский и цензура», фактически противопоставляя свою точку зрения мнению людей, которые считают, что все в жизни Рождественского было гладко.

Таким образом, можно констатировать факт развития рождественковедения в начале XXI-го века. Но в то же время, научное изучение творчества Р. Рождественского пока что находится в «тупике». Научные исследования Ю.И. Минералова, А.Г. Бочарова, Е.Ю. Сидорова, и (в большей степени) А.В. Мальгина [13], оказались незавершенными. Даже кандидатская диссертация Н. Геурковой о новообразованиях в поэзии шестидесятников, не вызвала никаких дальнейших научных изысканий о творчестве Р. Рождественского [14]. В 1998 году выходит 21-й том библиографического указателя «Русские писатели. Поэты» (составители: И.В. Алексахина, Н.Г. Захаренко, И.В. Халулаева и др.) [15], в котором большой раздел был посвящен Р.И. Рождественскому, и который создал библиографический фундамент в медленно развивающемся рождественковедении. Выход «Словаря рифм Р. Рождественского» А. Бабакина в 2001 году [16] стал важным составляющим компонентом в изучении творчества Р.И. Рождественского.

Думается, что следствием подобного «рывкового» осмысления разных уровней художественного мира поэта является и отсутствие на сегодняшний день хотя бы 4-х – 5-ти томного собрания сочинений Р. Рождественского.

У Р. Рождественского после смерти вышло благодаря, прежде всего, усилиям жены А.Б. Киреевой и его дочери Ксении Робертовны 9 книг, но вот итогового издания до сих пор нет, а, следовательно, нет и полного представления об истинном масштабе его творческого наследия. Рядовому читателю, да и специалистам остается лишь додумывать, домысливать и моделировать: сколько и чего он мог сделать и сделал.

В 2011 году авторы статьи предприняли попытку издания первой научной монографии «Орфей великой эпохи» [17].

Во втором издании монографии «Орфей великой эпохи» [18] авторы обращаются к анализу художественной картины мира, явленной в поэзии Роберта Ивановича Рождественского, в основном, в 1950-е – первую пол. 1960-х годов. Для того чтобы достичь возможной полноты разбора они стремятся учитывать всю сложность литературной ситуации в этот период, выходя и к фактам документальным и «внехудожественным», относящимся к литературному быту.

Следует подчеркнуть, что в монографических работах литературоведы стремятся к оценке жизни и творчества Р.И. Рождественского, учитывая литературную атмосферу 1950-х – 1960-х годов, но оценка дается с позиции сегодняшнего дня.

В ряде литературоведческих работ 1960-х – 1990-х годов признаются художественные достижения поэта [19], но даются они вне контекста, без учета закономерностей литературного процесса второй половины 1950-х – первой половины 1990-х гг. Многоаспектное исследование поэтического творчества Р.И. Рождественского, на наш взгляд, позволит выявить важные черты и тенденции русской литературы второй половины XX века.

Сегодняшняя усредненность художественного уровня современной литературы, невозможность на культурном горизонте нового поколения поэтов, соизмеримых с шестидесятниками, и в их числе с Р.И. Рождественским, невольно заставляет оборачиваться назад, в «прошлое», поэтическая деятельность которых воспринимается несомненной и заслуженной.

В современных пособиях по русской литературе XX века не рассматривается творчество Р.И. Рождественского. Так, например, во втором томе учебного пособия «Русская литература XX века» под редакцией Л.П. Кременцова [20, с. 4, 132] имя Р. Рождественского лишь названо. И только в «Предисловии» в разделе «Поэзия «оттепели» упомянуто, но выведено за рамки списка поэтов эстрады, которым посвящены небольшие подразделы.

В первом томе другого учебного пособия «Современная русская литература: 1950-1990-е годы Н.Л. Лейдермана и М.Н. Липовецкого существует отдельный раздел «Лирический «взрыв» и поэзия «шестидесятников», в котором авторы, признавая, можно сказать, историческую миссию «детей пятидесят шестого...»: «бескомпромиссно отвергли притязания сил вчерашнего дня на сохранение своей власти». Авторы констатируют то, что «к середине 1960-х годов произошел кризис эстрадности». И далее: «С тех пор поэзия «шестидесятников» перестает существовать как целостное художественное течение. Да и его лидеры расходятся в разные стороны. Р. Рождественский, который более других «шестидесятников» тяготел к риторике, эволюционировал в сторону социалистических схем. Это особенно явно проявилось в зарифмованной публицистике, которой он сопровождал в 1970-е годы свою регулярную телепрограмму «Документальный экран». Но наряду с этой тенденцией в поэзии «позднего» Рождественского приглушенно звучала философская элегичность, связанная с экзистенциальными переживаниями. Об этом стало известно из посмертных публикаций поэта» [21, с. 115 – 131].

По существу авторы учебного пособия ограничивают поэтов «шестидесятников» лишь их эстрадной составляющей, демонстрируя устоявшийся еще в 1960-х годах, а в начале XXI в. явно устаревший взгляд, в том числе и на Р.И. Рождественского.

Таким образом, изучение творчества Р.И. Рождественского поможет в создании целостной и уточненной картины развития русской литературы 2-й половины XX века – актуальной проблеме современного литературоведения.

Библиографический список

1. *Современная русская литература (1990-е гг. – начало XXI в.)*. С.И. Тимина, В.Е. Васильев, О.Ю. Воронина и др.; под ред. С.И. Тиминой. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ; Москва: «Академия», 2010.
2. Аннинский Л. Шестидесятые – семидесятые – восьмидесятые. *Литературное обозрение*. 1991; 4.
3. Мальгин А. *Роберт Рождественский: очерк творчества*. Москва: Художественная литература, 1990.
4. Чупринин С. *Русская литература сегодня: Жизнь по понятиям*. Москва: Время, 2007.
5. Прищепа В.П. *Парадигма идейно-эстетических поисков Е.А. Евтушенко (1949-1998 гг.)*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 1999; *Российского отечества поэт (Е.А. Евтушенко: 1965-1995 гг.)*. Абакан: Изд-во Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 1996; *Он пришел в XXI век: Творческий путь Евгения Евтушенко* Иркутск, 2009. (В соавторстве с В.В. Коминым). *Зима – столица Евгения Евтушенко*. Иркутск, 2013. (В соавторстве с В.В. Коминым) и др.
6. Ахмадулина Б. *Миг бытия*. Приложение. И. Бродский, А. Битов, О. Грушников и др. Москва: Аграф, 1997; Ketchian Sonia. *The poetic craft of Bella Akhmadulina*. The Pennsylvania State University Park, Pennsylvania, 1993; Аведова И.В. *Жанровая система поэзии Беллы Ахмадулиной*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Тверь, 1999; Алешка Т.В. *Творчество Б. Ахмадулиной в контексте традиций русской поэзии*. Минск: РИВШ БГУ, 2001; Афанасьева Е.Н. *Особенности творческой манеры Б. Ахмадулиной: поэзия, проза*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2005; Михайлова М.С. *Поэзия Беллы Ахмадулиной: динамика лирической книги*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Красноярск, 2008.
7. Мальгин А.В. *Публицистика в поэзии (Р. Рождественский и Е. Евтушенко)*. Москва: Общество «Знание» РСФСР, 1988; Мальгин А.В. *Роберт Рождественский: очерк творчества*. Москва: Художественная литература, 1990.
8. Михайлов А. *Андрей Вознесенский*. Москва: Худ. лит., 1970; Геуркова Н. *Индивидуально-авторские новообразования в поэзии А. Вознесенского и Р. Рождественского 60-70-х гг.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. НИИ преподавания русского языка в нац. школах. М., 1986; Федотова О.В. *Лексика науки и искусства в структуре языковой личности А.А. Вознесенского*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Тюмень, 2007; Зайцев В.А., Герасименко А.П. *История русской литературы второй половины XX века: учеб. пособие*. Москва: Академия, 2008; Петрова С.В. *Стихия Земля в языке поэзии Е. Евтушенко, А. Вознесенского, Б. Ахмадулиной*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Белгород, 2009; Медведев Ф. *Андрей Вознесенский. «Я тебя никогда не забуду»*. Москва: ЭКСМО: Алгоритм, 2011.
9. Сипкина Н.Я. *Эволюция идейно-эстетических взглядов Р.И. Рождественского в контексте литературного процесса вт. пол. 1950-х – первой пол. 1960-х годов*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Абакан, 2010.
10. Сипкина Н.Я. *Раннее поэтическое творчество Р. Рождественского: особенности идейно-эстетической эволюции поэта*. *Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова*. Серия 6: Филология: литературоведение. Абакан, 2004; Выпуск 3; Специфика рифмы Р. Рождественского раннего периода творчества (1954-1864 гг.). *Актуальные проблемы изучения языка и литературы: языковая личность в межкультурной коммуникации*: материалы V Всероссийской научно-практической конференции 23-25 ноября 2005 года. Абакан, 2005.
11. Рождественский Р.И. *Удостоверение личности*. Сост. К. Рождественская, А. Киреева. Москва: Эстепонт, 2002.
12. Рождественский Р.И. *Удостоверение личности*. Сост. К. Рождественская, А. Киреева. М.: Эксмо, 2007.
13. Бочаров А. О Роберте Рождественском. *Рождественский Р. Радар сердца*. Москва, 1971: 3-13; Сидоров Е. *Служба поэтического слова. Рождественский Р. Стихотворения*. Москва, 1988; Минералов Ю. *Современная предупредительная рифма и проблема рифменной эволюции в русском стихе*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Тарту, 1975.
14. Геуркова Н. *Индивидуально-авторские новообразования в поэзии А. Вознесенского и Р. Рождественского 60-70-х годов*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва: НИИ преподавания рус. яз. в нац. шк., 1986.
15. Рождественский Роберт Иванович. *Русские писатели. Поэты: Библиографический указатель*. Санкт-Петербург: Изд-во Российской национальной библиотеки, 1998; Т.21.

16. Бабакин А. *Словарь рифм Р. Рождественского*. Тюмень, 2001.
17. Прищепа В.П., Сипкина Н.Я. *Орфей великой эпохи: Поэтическое творчество Р. И. Рождественского: 1940-е – первая половина 1960-х годов*: монография. Иркутск: Принт Лайн, 2011.
18. Прищепа В.П., Сипкина Н.Я. *«Орфей великой эпохи» Биография поэта. Творчество Р.И. Рождественского: 1940-е – первая половина 1960-х годов*: монография. Иркутск, 2012. 2-е издание, доп. и дораб.
19. Воронов В. Мы еще будем. *Вопросы литературы*. 1965; 3; Боcharов А. О Роберте Рождественском. *Рождественский Р. Радар сердца*. Москва, 1971; Сидоров Е. Служба поэтического слова. *Рождественский Р. Стихотворения*. Москва, 1988; Минералов Ю. *Современная предударная рифма и проблема рифменной эволюции в русском стихе*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Тарту, 1975; Геуркова Н. *Индивидуально-авторские новообразования в поэзии А. Вознесенского и Р. Рождественского 60-70-х годов*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1986.
20. Кременцова Л.П. *Русская литература XX века: учебное пособие*. Под редакцией Л.П. Кременцова. Москва: Academia, 2003.
21. Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. *Современная русская литература: 1950-1990-е годы: учебное пособие*. Москва: Academia, 2003.

References

1. *Sovremennaya russkaya literatura (1990-e gg. – nachalo XXI v.)*. S.I. Timina, V.E. Vasil'ev, O.Yu. Voronina i dr.; pod red. S.I. Timinoj. Sankt-Peterburg: Filologicheskij fakul'tet SPbGU; Moskva: «Akademiya», 2010.
2. Anninskij L. Shestidesyatye – semidesyatye – vos'midesyatye. *Literaturnoe obozrenie*. 1991; 4.
3. Mal'gin A. *Robert Rozhdestvenskij: ocherk tvorčestva*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1990.
4. Chuprinin S. *Russkaya literatura segodnya: Zhizn' po ponyatijam*. Moskva: Vremya, 2007.
5. Prischepa V.P. *Paradigma idejno-esteticheskikh poiskov E.A. Evtushenko (1949-1998 gg.)*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 1999; *Rossijskogo otechestva po'et (E.A. Evtushenko: 1965-1995 gg.)*. Abakan: Izd-vo Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova, 1996; *On prishel v XXI vek: Tvorcheskij put' Evgeniya Evtushenko* Irkutsk, 2009. (V soavtorstve s V.V. Kominym). *Zima – stolica Evgeniya Evtushenko*. Irkutsk, 2013. (V soavtorstve s V.V. Kominym) i dr.
6. Ahmadulina B. *Mig bytiya*. Prilozhenie. I. Brodskij, A. Bitov, O. Grushnikov i dr. Moskva: Agraf, 1997; Ketchian Sonia. *The poetic craft of Bella Akhmadulina*. The Pennsylvania State University Press University Park, Pennsylvania, 1993; Avedova I.V. *Zhanrovaya sistema po'ezii Belly Ahmadulinoj*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Tver', 1999; Aleshka T.V. *Tvorčestvo B. Ahmadulinoj v kontekste tradicij russkoj po'ezii*. Minsk: RIVSh BGU, 2001; Afanas'eva E.N. *Osobennosti tvorčeskogo manery B. Ahmadulinoj: po'ezija, proza*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2005; Mihajlova M.S. *Po'ezija Belly Ahmadulinoj: dinamika liricheskoj knigi*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Krasnoyarsk, 2008.
7. Mal'gin A.V. *Publicistika v po'ezii (R. Rozhdestvenskij i E. Evtushenko)*. Moskva: Obschestvo «Znanie» RSFSR, 1988; Mal'gin A.V. *Robert Rozhdestvenskij: ocherk tvorčestva*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1990.
8. Mihajlov A. *Andrej Voznesenskij*. Moskva: Hud. lit., 1970; Geurkova N. *Individual'no-avtorskie novoobrazovaniya v po'ezii A. Voznesenskogo i R. Rozhdestvenskogo 60-70-h gg.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. NII prepodavaniya russkogo yazyka v nac. shk. M., 1986; Fedotova O.V. *Leksika nauki i iskusstva v strukture yazykovoj lichnosti A.A. Voznesenskogo*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Tyumen', 2007; Zajcev V.A., Gerasimenko A.P.. *Istorija russkoj literatury vtoroj poloviny HH veka: ucheb. posobie*. Moskva: Akademiya, 2008; Petrova S.V. *Stihiya Zemlya v yazyke po'ezii E. Evtushenko, A. Voznesenskogo, B. Ahmadulinoj*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Belgorod, 2009; Medvedev F. *Andrej Voznesenskij. «Ya tebya nikogda ne zabudu»*. Moskva: EKSMO: Algoritm, 2011.
9. Sipkina N.Ya. *Evolyuciya idejno-esteticheskikh vzglyadov R.I. Rozhdestvenskogo v kontekste literaturnogo processa vt. pol. 1950-h – pervoj pol. 1960-h godov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Abakan, 2010.
10. Sipkina N.Ya. *Rannee po'eticheskoe tvorčestvo R. Rozhdestvenskogo: osobennosti idejno-esteticheskoj evolyucii po'eta. Vestnik Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova. Seriya 6: Filologiya: literaturovedenie*. Abakan, 2004; Vypusk 3; *Specifika rifmy R. Rozhdestvenskogo rannego perioda tvorčestva (1954-1864 gg.)*. *Aktual'nye problemy izučeniya yazyka i literatury: yazykovaya lichnost' v mezkul'turnoj kommunikacii: materialy V Sserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii 23-25 noyabrya 2005 goda*. Abakan, 2005.
11. *Rozhdestvenskij R.I. Udostoverenie lichnosti*. Sost. K. Rozhdestvenskaya, A. Kireeva. Moskva: Estepont, 2002.
12. *Rozhdestvenskij R.I. Udostoverenie lichnosti*. Sost. K. Rozhdestvenskaya, A. Kireeva. M.: Eksmo, 2007.
13. Bocharov A. O Roberte Rozhdestvenskom. *Rozhdestvenskij R. Radar serdca*. Moskva, 1971: 3-13; Sidorov E. *Sluzhba po'eticheskogo slova. Rozhdestvenskij R. Stihotvoreniya*. Moskva, 1988; Mineralov Yu. *Sovremennaya predudarnaya rifma i problema rifmennoj evolyucii v russkom stihe*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Tartu, 1975.
14. Geurkova N. *Individual'no-avtorskie novoobrazovaniya v po'ezii A. Voznesenskogo i R. Rozhdestvenskogo 60-70-h godov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva: NII prepodavaniya rus. yaz. v nac. shk., 1986.
15. *Rozhdestvenskij Robert Ivanovich. Russkie pisateli. Po'ety: Biobibliograficheskij ukazatel'*. Sankt-Peterburg: Izd-vo Rossijskoj nacional'noj biblioteki, 1998; T.21.
16. Babakin A. *Slovar' rifu R. Rozhdestvenskogo*. Tyumen', 2001.
17. Prischepa V.P., Sipkina N.Ya. *Orfej velikoj epohi: Po'eticheskoe tvorčestvo R. I. Rozhdestvenskogo: 1940-е – pervaya polovina 1960-h godov*: monografiya. Irkutsk: Print Lajn, 2011.
18. Prischepa V.P., Sipkina N.Ya. *«Orfej velikoj epohi» Biografiya po'eta. Tvorčestvo R.I. Rozhdestvenskogo: 1940-е – pervaya polovina 1960-h godov*: monografiya. Irkutsk, 2012. 2-е издание, доп. и дораб.
19. Voronov V. Мы еще будем. *Voprosy literatury*. 1965; 3; Bocharov A. O Roberte Rozhdestvenskom. *Rozhdestvenskij R. Radar serdca*. Moskva, 1971; Sidorov E. *Sluzhba po'eticheskogo slova. Rozhdestvenskij R. Stihotvoreniya*. Moskva, 1988; Mineralov Yu. *Sovremennaya predudarnaya rifma i problema rifmennoj evolyucii v russkom stihe*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Tartu, 1975; Geurkova N. *Individual'no-avtorskie novoobrazovaniya v po'ezii A. Voznesenskogo i R. Rozhdestvenskogo 60-70-h godov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1986.
20. Kremencov L.P. *Russkaya literatura HH veka: uchebnoe posobie*. Pod redakciej L.P. Kremencova. Moskva: Academia, 2003.
21. Lejderman N.L., Lipoveckij M.N. *Sovremennaya russkaya literatura: 1950-1990-е gody: uchebnoe posobie*. Moskva: Academia, 2003.

Статья поступила в редакцию 10.03.15

УДК 81-114.4

Telpov R.E., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia), E-mail: roman-telpov@yandex.ru

EMBODIED NAME IN TEXTS OF A MODEL TYPE. Traditionally studying of proper names concerns, first of all, the research of their etymology, during which proper names act only as the material, giving important information on the history and ethnography. The research of “semantic aura” of a proper name conducted within the Moscow Semiotics School and connected, first of all, with

names of Vyacheslav Vsevolodovich Ivanov and Vladimir Nikolayevich Toporov, who showed what possibility open for linguists, when considering a name interacting with a text. In the article pragmatic and semantic features of the personal names used in texts of model type are considered. Under texts of a model type after Yury Iosifovich Levin, a famous representative of Tartu-Moscow Semiotic School, we understand such texts that consist of statements having visibility of a concrete notion, but not having certain localization and a temporalization, serving, first of all, for expression of the hidden sense. Considering as an example of this type of texts an evangelical parable about rich man and Lazarus – the only evangelical parable containing a personal name, we came to a conclusion that the use of a personal name isn't the element contradicting the model status of this text, because at the beginning of the text an embodiment of a personal name contains, this embodiment is present in the statement *At his gate was laid a beggar named Lazarus...* (Luke 16: 20), which, in our opinion, not so much establishes connection of a name with its character, operating in the text, how many approves insignificance of any other information on this character. Further we consider the name of *отец Никола* used in the text of a folk legend – a folklore genre which, in our opinion, is most similar according to the logicosemantic characteristics to texts of a model type. Because in the text of the folk legend there is no act of embodiment of a name of *отец Никола*, this name acts as an element contradicting formation at a folk legend of the model status, its existence brings opportunities for additional interpretations of the hidden sense put in a legend, it is represented by superfluous for morals, that folk legend contain.

Key words: model type texts embodied name, Parables, legends.

Р.Е. Тельпов, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: roman-telpov@yandex.ru

ВОПЛОЩЕННОЕ ИМЯ В ТЕКСТАХ МОДЕЛЬНОГО ТИПА

Традиционно изучение имён собственных связывается с изучением их этимологии, в ходе которого имена собственные зачастую выступают лишь материалом, дающим важные сведения по истории и этнографии. Исследования «семантической ауры» имени собственного, проводимые в рамках Московской семиотической школы и связанное, прежде всего, с именами Вяч. Вс. Иванова и В.Н. Топорова, продемонстрировали то, какие новые возможности для лингвиста открываются при рассмотрении имени, взаимодействующего с текстом. В статье рассматриваются прагматические и семантические особенности личных имен, употребляемых в текстах модельного типа. Под текстами модельного типа мы, вслед за известным представителем тартуско-московской семиотической школы Ю.И. Левиным, понимаем тексты, состоящие из высказываний имеющих видимость конкретных, но не имеющих определенной локализации и темпорализации – призванных, в первую очередь, служить для выражения скрытого смысла. Рассматривая в качестве примера данного типа текстов притчу о богатом и Лазаре – единственную евангельскую притчу, содержащую личное имя, мы пришли к выводу, что употребление личного имени не является элементом, противоречащим модельному статусу данного текста, в силу того, что в начале текста содержится момент воплощения личного имени, заключенный в высказывании: *Был также некоторый нищий, именем Лазарь...* (Лк. 16: 20-21), который, по нашему мнению, не столько устанавливает связь имени с его действующим в тексте носителем, сколько утверждает несущественность какой-либо иной информации о данном носителе. Далее мы рассматриваем имя *отец Никола*, употребляемое в тексте народной легенды – фольклорном жанре, который, на наш взгляд, в наибольшей степени схож по своим логико-семантическим характеристикам с текстами модельного типа. Поскольку в тексте рассматриваемой нами народной легенды отсутствует акт воплощения имени *отец Никола*, то это имя выступает как элемент, противоречащий формированию у народной легенды модельного статуса, его наличие вносит возможность для дополнительных интерпретаций заложенного в легенде скрытого смысла, представляется избыточным для содержащейся в легенде морали.

Ключевые слова: тексты модельного типа, воплощенное имя, притча, легенда.

В статье рассматривается роль воплощённого имени собственного и его влияние на тексты, обладающие модельным статусом. Под текстами, обладающими модельным статусом, мы, вслед за Ю.И. Левиным, будем понимать тексты, охарактеризованные как «репрезентация в модели реального пространства обстоятельств, относящихся к миру идей» [1, с. 526]. Ярким примером текстов модельного типа являются евангельские притчи. Модельный статус высказываний, составляющих текст притчи, обусловлен их промежуточным положением: на одной стороне располагаются конкретные факты о конкретных событиях, привязанных к определенному месту в нашем пространстве-времени (данные факты реализуются в тексте посредством К-высказываний, по терминологии Ю.И. Левина), на другой стороне находятся факты, «относящиеся к миру идей» (данные факты реализуются в Л-высказываниях, по терминологии Ю.И. Левина). Высказывания, обладающие модельным статусом, мы охарактеризуем как имеющие видимость конкретных, но не имеющие определенной локализации и темпорализации единичные факты – в терминологии Ю.И. Левина высказывания, формирующие притчи, характеризуются как «моделирование Л-ситуаций в К-коде» [там же, с. 521]). По мнению Ю.И. Левина, статус высказывания может варьироваться и находиться в зависимости от «указанности персонажей и хронотопических элементов притчи» [там же, с. 527]. Данное положение было проиллюстрировано примерами евангельских притч, демонстрирующих различную степень «указанности» персонажей, которая может быть практически нулевой («Притча о бесплодной смоковнице» (Лк. 13: 6-9)), может быть и достаточно выраженной. В качестве примера второго типа притч Ю.И. Левин рассматривал притчу «О богаче и Лазаре» (Лк. 16: 19-30) – единственную евангельскую притчу, содержащую собственное имя. Говоря о данном тексте и употребляемом в нем имени, Ю.И. Левин отметил, что имя является фактором, «противопоказанным» тексту, обладающему модельным статусом [там

же]. На наш взгляд, степень соответствия / несоответствия имени собственного логической структуре текстов, наделенных модельным статусом, может быть различной и в значительной степени зависимой от характеристик самого имени, о которых мы скажем ниже. Имена в текстах, обладающих модельным статусом, мы будем рассматривать на примере имени *Лазарь*, употребляемого в евангельской притче, а также на примере имени *отец Никола* в записанной Д.Н. Садовниковым у Абрама Новопольцева легенде «Миколай-угодник и охотники». Имя *Лазарь* из евангельской притчи «О богатом и Лазаре» будет рассмотрено нами в качестве наиболее показательного случая употребления имени собственного в тексте модельного типа; что касается имени *отец Никола*, то оно для нас значимо как пример имени собственного, употребляемого в текстах, приближенных к текстам модельного статуса, – в народных легендах. По сравнению с героями произведений других фольклорных жанров для героев легенд в наибольшей степени характерна роль «субъектов этического выбора» [2, с. 21], которая свойственна также и притчам. Мы ставим своей целью определить специфику логико-семантического статуса текстов данного типа, а также рассмотреть, какую роль в формировании модельного статуса играет качество воплощённости / невоплощённости собственного имени.

На особый статус имен христианских святых в фольклорных текстах обращала внимание О.Е. Фролова. Она рассматривала роль антропонима в жестко структурированном тексте (пословице и поговорке) и пришла к выводу, что имена христианских святых в таких пословицах, как *Никола на море спасает; Никола мужику воз подымает; На поле Никола общий бог*, несмотря на формально занимаемую позицию субъекта высказывания, на самом деле обозначают глубинного адресата, к которому обращена просьба говорящего [3, с. 39]. В своей работе О.Е. Фролова говорила также о сильном влиянии качества воплощённости / невоплощённости имени собственного на его статус в жестко

структурированном тексте ([там же, с. 306]). Под воплощенными именами собственными мы, вслед за М.А. Кронгаузом, будем понимать имя, «жестко связанное с конкретным объектом», имя, обозначающее данный объект или его свойства; под невоплощенным именем собственным мы (также вслед за М.А. Кронгаузом) будем понимать имя собственное, либо употребляемое в контексте «иметь данное имя», либо употребляемое по отношению к «множеству объектов, обладающих этим свойством» (см. подробнее [4, с.133]). Если рассматривать упоминаемое в евангельской притче имя *Лазарь* с позиции его воплощенности / невоплощенности, то можно отметить, что в большей части текста оно фигурирует как воплощенное, за исключением вводной фразы, знакомящей читателя / слушателя с данным персонажем (*Был также некоторый нищий, именем Лазарь, который лежал у ворот его (богача) в стружьях и желал напиться крошками, падающими со стола богача, и псы, приходя, лизали струпы его* (Лк. 16: 20-21) – см. [5, с. 74]), в которой имя *Лазарь* фигурирует как невоплощенное. Данный контекст соотносится с той ограниченностью контекстов, предпочтительных для невоплощенного имени (контексты типа *Познакомьтесь. Это – Иван;* назывные предложения; высказывания, посвященные смене имени, и т. д.), которое выделял в своей статье М.А. Кронгауз (см. подробнее [4, с. 118-135]). В качестве воплощенного имени имя *Лазарь* начинает играть роль, подобную той, которую играют названия всех остальных героев евангельских притч – роль «Л-символа в К-коде». Свою роль выразителя назидательного подтекста рассматриваемой нами евангельской притчи имя *Лазарь* играет достаточно успешно, несмотря на всю отмеченную Ю.И. Левиним «противопоказанность» имени собственного логико-семантическим особенностям модельных текстов. Соответствие имени *Лазарь* логико-семантической структуре притчи обусловлено, на наш взгляд, имплицитной выраженностью акта воплощения имени (*Был также некоторый нищий, именем Лазарь...*), без которого текст попросту был бы неправильным (ср. **Лазарь лежал у ворот в стружьях...* в качестве начала текста притчи); подобное вступление скорее соответствовало бы началом модернистских текстов нового времени (ср. начала произведений Даниила Хармса: *Андрей Андреевич Мясов купил на рынке фитиль и понес его домой...* («Потери»); *Алексей Алексеевич подмял под себя Андрея Карловича и, напив ему морду, отпустил его...* («История дерущихся»); *Вот однажды Петраков хотел спать лечь, да лег мимо кровати...* («Случай с Петраковым»)) [6] и др.). Немаловажную роль в том, что имя *Лазарь* не нарушает модельного статуса рассматриваемой нами притчи, играет формальность акта воплощения данного имени – на месте имени *Лазарь* могло бы быть любое другое. Даже если учитывать формальность и условность акта воплощения имени *Лазарь*, выбор данного имени все равно порождает ощущение некоторой недосказанности и таинственности в восприятии морали рассматриваемой нами евангельской притчи, заставляет искать в ней скрытый смысл (ср. толкование на данную притчу Феофилакта Болгарского: «Богача в притчу Господь взял без имени, поскольку он недостойн и именоваться пред Богом, как и чрез Пророка сказано: «не помню имен их устами моими» (Пс. 15, 4). А о нищем упоминает по имени, ибо имена праведных записываются в книге жизни» [7]). Конкретность даже в такой минимальной степени уже воспринимается как избыточная деталь. Естественно, что подобная избыточность возрастает, когда в обладающих модельным статусом текстах появляются имена, воплощенные за пределами текста, примером чего являются имена христианских святых в текстах народных легенд. Кардинальным отличием логико-семантической структуры легенды является, во-первых, отсутствие акта воплощения (читателя никто не знакомит с действующими в легенде христианскими святыми, они известны заранее); во-вторых, в легендах рассматриваемого нами типа воплощенное ранее имя является, на наш взгляд, чужеродным элементом по отношению к заключенному в легенде назидательному подтексту. Имя в легенде является связующим звеном между повседневным и сверхъестественным, что связано, прежде всего, с «экстралингвистическим аспектом значения имени», куда входят «и особые условия существования имени в обществе, и культурно-исторические ассоциации, с ним связанные, и специфика связи имени с именуемым объектом, и степень известности объекта и его имени» [8, с. 106]. Для легенды наиболее значимым экстралингвистическим аспектом, заключенным в именах христианских святых, является указание на сверхъестественную природу носителя данного имени. Именно знание имени упоминаемого в легенде христианского святого придает всем описываемым в ле-

генде событиям статус сверхъестественных событий. Приведем текст легенды «Миколай-угодник и охотники»:

Жили два шабра (выделено у Д.Н. Садовникова. – Тельпов Р.Е.) *охотника, и ходили они за охотой. Идут дремучим лесом, глухою тропочкой; повстречался им старичок, свянтель отец Никола. Они его не узнали и за человека сочптали. И говорит он им: «Не ходите этой тропочкой, охотники!» – «А что, дедушка?» – «Тут, други, через эту тропочку лежит превеликая змея и нельзя ни пройти, ни проехать». – «Спасибо тебе, дедушка, что нас от смерти отвел». Дедушка и ушел. Постояли охотники, и подумали, и говорят: «А что нам, какая вещь змея! С нами орудия много. Дерьма-то не убить змею?» И пошли. Дошли и видят: превеличающий бугор казны на тропочке, и **рассмехнулись друг с дружкой: «Вон он что, старый дурак, нам сказал! Кабы мы не пошли, он бы казну-то взял, а теперь нам ее не прожить».** Сидят и думают, что делать. Один и говорит: «Ступай-ка домой за лошады: мы ее на себе-то не донесем». Один караулить остался, а другой за лошады пошел. **Который караулить остался и говорит тому, который домой-то пошел: «Ты зайдди, брат, к хозяйке, к моей, хлеба кусочек привези!»** Товарищ пошел домой, пришел к своей жене и говорит: «Тут-то жена, что нам Бог-то дал!» – «Чего дал?» – «Превеличающую кучу казны: нам не прожить, да и детям-то будет и внучатам! Ну-ка затопи-ка избу, замеси пресную лепешку на еду и на зелье! Я ему скажу, что его жена ему прислала». Завернула жена лепешечку на еду и на зелье и спекла сейчас. Он запрея лошады и поехал. А товарищ ружье зарядил и думает: «Вот как он приедет, я его хлоп – все деньги-то мое, а дома скажу, что не видал его». Подъезжает к нему товарищ; он прицелился, да и хлоп его, и убил. Сам подбежал к телеге – прямо в сумку; лепешечки поел и сам умер. И казна тут осталась: съела змея обеих [9, с. 265-266].*

Все, что надо было сделать главным героям, чтобы избежать постигшей их участи, – это идентифицировать встретившегося им старика с Николаем-угодником. Такой идентификации не произошло – это явилось причиной смерти, постигшей охотников (ср. также другие легенды подобного типа, записанные Д.Н. Садовниковым: «Илья-пророк и Миколай-угодник», «Илья-пророк и стрелец»). Легенда становится не просто логически построенным предостережением против неправильно сделанного этического выбора, осуществленного охотниками, но к чисто рассудочному построению, иллюстрирующему последствие неправильно сделанного этического выбора, здесь добавляется тема предопределенности, тщетности усилий человека перед волей высших сил. Вторая тема остается не раскрыта до конца, поскольку Николай-угодник остается неузнанным. Таким образом, наделение действующего в легенде персонажа изначально воплощенным именем предоставляет читателю / слушателю возможность для дополнительной интерпретации, а отсутствие в тексте акта идентификации данного воплощенного имени с его носителем мешает этой возможности развиться. Познание сверхъестественной природы описываемого в легенде факта должно было бы окончательно придать легенде поучительный характер, определить место упоминаемых в ней христианских святых как морализирующей силы. Без всех этих факторов упоминание персонажа, обладающего изначально воплощенным именем, представляется для содержащейся в легенде морали избыточным. Исторически подобные разобщенность и избыточность могут быть объяснены наблюдающейся в легенде рассматриваемого нами типа контаминацией, в результате которой одним из действующих лиц известного сюжета, отраженного в мировой литературе (вспомним «Рассказ продавца индulgенций» из «Кентерберийских рассказов» Дж. Чосера), стал христианский святой. Подобную же роль мог сыграть персонаж, носящий любое другое имя. С позиций логико-семантического анализа рассматриваемого нами текста наличие изначально воплощенного имени является той избыточной по отношению к М-статусному тексту степенью «указанности персонажей и хронопопических элементов притчи», о которых, по всей видимости, говорил Ю.И. Левин. Легенда наивна, потому что все составляющее загадку для героя (следовательно, и для её читателя / слушателя) не составляет никакой загадки для рассказчика. Рассказчик здесь словно присваивает себе право на избыток видения по отношению ко всем происходящим в легенде событиям. Сверхъестественный характер описываемого в легенде события и их морализаторское значение находятся в разрозненном соотношении друг с

другом, и связано это с образом условного рассказчика, которому, по словам М.Я. Дымарского, «возможно лишь повествовать сюжет» [10, с. 258]. Пример полной сосредоточенности на факте идентификации имени с его носителем представляют собою агиографические тексты – в частности, присутствующие в них повествования о посмертных явлениях христианских святых, появляющихся в нашем мире под видом *благообразных старцев, светлого вида отроков, чудного вида мужей* и т. д. (см. подробнее [11, с. 16-19]) Характерно, что в отличие от легенды, где рассказчик присваивает себе право на избыток видения по отношению к своим героям, в агиографических текстах данный акт преподносится всегда с опорой на точку зрения повествователя, с введением в текст разного рода мотиваций акта наименования.

В случае с произведениями агиографии стремление создать поучительный текст, предостерегающий от неправильно сделанного этического выбора, уступает стремлению создать как можно более реалистичное описание произошедшего с рассказчиком вызывающего удивление факта (встреча со сверхъестественным). Стремление к как можно более подробному и реалистичному описанию акта идентификации придает агиографическим текстам статус К-высказываний.

В заключение отметим, что текстам, обладающим модельным статусом (например, текстам притч), несвойственно употребление собственных имен. Фактом, «примиряющим» текст модельного типа с наличием собственного имени, является наличие высказываний, содержащих акт воплощения данного имени. Такие высказывания, как правило, располагаются в самом начале наделённого модельным статусом текста. В акте воплощения имени происходит не только установление связи имени с его действующим в тексте носителем, но и подспудно утверждается несущественность какой-либо иной информации о данном носителе. Акт воплощения имени, присутствующий в самом начале текста притчи, словно отрицает все вызываемые данным именем ассоциации, расположенные за пределами притчи, и делает употребляемое в притче имя собственное максимально прозрачным обозначением для реализующего этический выбор субъекта. В легенде – фольклорном жанре, в наибольшей степени реализующем черты, характерные для текстов модельного типа, – именно наличие изначально воплощённого имени является главным фактором, препятствующим окончательному оформлению модельного статуса у текстов, относящихся к данному жанру.

Библиографический список

1. Левин Ю.И. Структура евангельской притчи. *Избранные труды. Поэтика. Семиотика*. Москва: Языки русской культуры, 1998.
2. Аверинцев С.С. Притча. *Краткая литературная энциклопедия*. В 6 томах. Москва, 1971; Т. 6.
3. Фролова О.Е. Антропоним в жестко структурированном тексте. *Вопросы ономастики*. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2005.
4. Кронгауз М.А. Воплощённое и невоплощённое имя собственное: некоторые аспекты референции. *Экспериментальные методы в психолингвистике*. Москва, 1987.
5. Евангелие от Луки. *Новый завет. Псалтирь. Книга притчей*. Москва: Российское Библейское общество, 2009
6. Даниил Хармс. *Старуха: Рассказы. Сцены. Повесть*. Сост. и предисл. В. Глоцера. Москва: СП «Юнона», 1991.
7. Евангелие от Луки. *Толкование Священного Писания Блаженного Феофилакта архиепископа Болгарского*. Гл. 16. Available at: <http://feofilakt.ru/ot-luki/glava-16>
8. Суперанская А.В. *Теория и методика ономастических исследований*. Москва, 1986.
9. Сказки и предания Самарского края. Собраны и записаны Д.Н. Садовниковым *Полное собрание русских сказок. Ранние собрания*. Санкт-Петербург: Тропа Троянова, 2003; Т. 10
10. Дымарский М.Я. *Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX-XX вв.)*. Санкт-Петербург, 1999.
11. Тельпов Р.Е. Некоторые особенности повествования о сверхъестественном в житиях и легендах *Актуальные вопросы изучения православной культуры: материалы заседания Всероссийской научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие»*. VIII Кирилло-Мефодиевские чтения, 16 мая 2007 года. Москва. Ярославль: Ремдер, 2007; Выпуск 3.

References

1. Levin Yu.I. Struktura evangel'skoj pritchi. *Izbrannye trudy. Po`etika. Semiotika*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1998.
2. Averincev S.S. Pritcha. *Kratkaya literaturnaya `enciklopediya*. V 6 tomah. Moskva, 1971; T. 6.
3. Frolova O.E. Antroponim v zhestko strukturirovannom tekste. *Voprosy onomastiki*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2005.
4. Krongauz M.A. Voploschennoe i nevoploschennoe imya sobstvennoe: nekotorye aspekty referencii. *Ekspperimental'nye metody v psiholingvistike*. Moskva, 1987.
5. Evangelie ot Luki. *Novyj zavet. Psaltir'. Kniga pritchej*. Moskva: Rossijskoe Biblejskoe obschestvo, 2009
6. Daniil Harms. *Staruha: Rasskazy. Sceny. Povesť*. Sost. i predisl. V. Glocera. Moskva: SP «Yunona», 1991.
7. Evangelie ot Luki. *Tolkovanie Svyaschennogo Pisaniya Blazhennogo Feofilakta arhiiepiskopa Bolgarskogo*. Gl. 16. Available at: <http://feofilakt.ru/ot-luki/glava-16>
8. Superanskaya A.V. *Teoriya i metodika onomasticheskikh issledovaniy*. Moskva, 1986.
9. Skazki i predaniya Samarskogo kraya. Sobrany i zapisany D.N. Sadovnikovym *Polnoe sobranie russkikh skazok. Rannie sobraniya*. Sankt-Peterburg: Tropa Troyanova, 2003; T. 10
10. Dymarskij M.Ya. *Problemy tekstoobrazovaniya i hudozhestvennyj tekst (na materiale russkoj prozy XIX-XX vv.)*. Sankt-Peterburg, 1999.
11. Tel'pov R.E. Nekotorye osobennosti povestvovaniya o sverh`estestvennom v zhitiyah i legendah *Aktual'nye voprosy izucheniya pravoslavnoj kul'tury: materialy zasedaniya Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Slavyanskaya kul'tura: istoki, tradicii, vzaimodejstvie»*. VIII Kirillo-Mefodievskie chteniya, 16 maya 2007 goda. Moskva. Yaroslavl': Remder, 2007; Vypusk 3.

Статья поступила в редакцию 20.03.15

УДК 894.321

Urazmanova E.Sh., postgraduate, Department of History and Criticism of Literature, G. Ibragimov's Institute of Language, Literature and Art, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan; teacher, Department of Foreign languages in Professional Communication, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: elmirochka.86@mail.ru

THE ROLE OF A. SHARIPOV'S RESEARCH IN THE FIELD OF STUDY OF POETIC GENRES' ORIGIN AND FORMATION IN TATAR LITERATURE. This article is dedicated to complex research of A. Sharipov's activity in the field of conception, formation and functioning of poetic genres' system in ancient Turkic and Turkic-Tatar literature of VIII-XIV centuries. His fundamental scientific work

is the first experiment in the field of research of Turkic poetry's conception from its most ancient forms from the Huns-Gun's period and the fruit of long-term work in the field of Turkic-Tatar poetic genres and genre forms of the Middle Ages. Arabic, Persian-Tajik and Turkish treatises of X-XIV centuries, also numerous texts of folklore and separate individual written poetic works of ancient Turkic and Turkic-Tatar poets of the Middle Ages were analyzed in details. On the basis of the study A. Sharipov's activity in the field of genre system's research, it is found, that he could successfully present his research works in the field of the study of conception, formation and functioning of the system of Turkic-Tatar poetic genres and genre forms of VIII-XIV centuries, genre diversity and the richness of poetic forms and ways, peculiarities of poetic genres and genre forms and their importance.

Key words: poetic genres, genre forms, ancient Turkic and Turkic-Tatar literature, literary works, Turkic-Tatar poets.

Э.Ш. Уразманова, соискатель отдела литературоведения Института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии Наук Республики Татарстан, преподаватель каф. «Иностранные языки в профессиональной коммуникации» Казанского национального исследовательского технологического университета, г. Казань, E-mail: elmirochka.86@mail.ru

РОЛЬ ИССЛЕДОВАНИЙ А. ШАРИПОВА В ОБЛАСТИ ИЗУЧЕНИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ СТИХОТВОРНЫХ ЖАНРОВ В ТАТАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Данная статья посвящена комплексному исследованию деятельности А. Шарипова в области зарождения, становления и функционирования системы стихотворных жанров в древнетюркской и тюрко-татарской литературе VIII-XIV веков. Его фундаментальная научная работа является первым экспериментом в области исследования зарождения тюркской поэзии и её древнейших форм с хунно-гуннского периода и плодом многолетней работы в области тюрко-татарских поэтических жанров и жанровых форм средневековья. В работе детально проанализированы арабские, персидско-таджикские и турецкие трактаты X-XIV веков, а также многочисленные тексты устного народного творчества и отдельные индивидуальные письменные поэтические произведения древнетюркских и тюрко-татарских поэтов средневековья. На основе изучения деятельности А. Шарипова в области исследования системы жанров, установлено, что он смог удачно преподнести читателю свои исследования в области изучения зарождения, становления и функционирования системы тюрко-татарских стихотворных жанров и жанровых форм VIII-XIV вв., жанровое разнообразие и богатство стихотворных форм и приемов, особенности стихотворных жанров и жанровых форм, а также их важность.

Ключевые слова: стихотворные жанры, жанровые формы, древнетюркская и тюрко-татарская литература, литературные произведения, тюрко-татарские поэты.

Как известно, точка отчета истории современной татарской литературы начинается с письменной литературы, возникшей в средние века в Поволжье. Эта же письменная литература берет своё начало у ещё более старшей – древней общетюркской литературы. Таким образом, мы обращаемся к эпохе караханидов, к именам, связанным с Орхоно-Енисейскими реками, где жили древние уйгуры [1, с. 14].

Татарский народ в своём историческом бытии, сформировав богатое духовное наследие, внёс большую долю в общечеловеческое наследие и его последующее развитие. Народов, имеющих полуторавекую письменную литературу, очень мало. К сожалению, злые ветра истории уничтожили многие исторические достояния: некоторые из них не найдены и на сегодняшний день. Но, несмотря на это, всё то, что мы уже имеем, является свидетельством того, каким богатым литературным наследием обладает татарский народ [2, с. 3].

В составе духовного наследия татарского народа в плане художественно-эстетического воздействия на читателей особую ценность представляют стихотворные тексты. Они обладают чрезвычайно большим жанровым богатством, неуязвимой красотой и сочностью поэтических образов. Никого не оставляли равнодушным в прошлом и в настоящее время насыщенные глубокой жизненной мудростью тюркских народов поэмы Ю. Баласагуни «Котадуг белек» («Благодатное знание»), А. Югнеки «Хибатуль-хакаик» («Подарок истин»), прекрасные образцы хикметов и газелей А. Ясеви, С. Бакыргани, созданные в XI-XII вв. Произведения и последующих представителей средневековой классической тюрко-татарской литературы, таких как Кул Гали, Кутб, Хорезми, Хисама Кятиба, Сайфа Сараи и др., также содержат в себе лучшие эстетико-художественные достижения тюрко-татарской письменной поэзии VIII-XIV вв.

В целях приобщения современного читателя к этим жемчужинам древнетюркской и тюрко-татарской литературы, необходимо изучить их, открыв секреты их долговечности и притяжения к себе читателей, пропагандировать их для того, чтобы довести до современного человека всё богатство содержания и красоту форм данных произведений. Это, в свою очередь, требует от историка литературы изучения каждого стихотворного жанра и жанровой формы как живого организма: исследовать особенности этапов зарождения, становления и функционирования каждого стихотворного жанра, а также его трансформацию в каждую эпоху литературного развития согласно меняющимся эстетическим запросам общества [3, с. 3].

В последние годы в нашем обществе произошли большие изменения, обусловленные огромным интересом татарского народа к богатому духовному наследию наших предков. Однако необходимо подчеркнуть, что в течение долгого времени в татарской литературе в историческом плане не принимались во внимание генезис, эволюция жанров и жанровых форм средневековья.

До 1960 – 1980 годов некоторые литературоведы в своих научных трудах, посвящённых проблемам истории татарской литературы, не касались данной темы вообще, некоторые же ограничивались лишь упоминанием названий некоторых стихотворных жанров. Лишь в последние два десятилетия эти вопросы стали предметом пристального внимания татарских литературоведов. Однако все же отдельного монографического исследования, специально посвящённого изучению проблем не только отдельных жанров, а более крупной единицы, т.е. системы средневековых тюрко-татарских стихотворных жанров, вопросов формирования, становления и эволюции этой системы в период зрелого средневековья, до сих пор еще не было написано [4, с. 9 – 10].

А. Шарипов, являясь одним из тех учёных, которые с большим интересом изучают древние периоды татарской литературы, в определённой степени стремился восполнить этот пробел в татарской литературе. Его фундаментальная научная работа является первым экспериментом в области исследования зарождения тюркской поэзии и её древнейших форм со времен пратюрков – с хунно-гуннского периода.

Исследования, проведённые учёным, принесли свои плоды: в 2011 году в диссертационном Совете Казанского государственного университета он защитил докторскую диссертацию на тему «Система стихотворных жанров в древнетюркской и тюрко-татарской литературе VIII-XIV вв. (Зарождение, становление и функционирование)» [3]. Также исследования А. Шарипова в этой области изложены в его монографическом труде «Зарождение и становление системы стихотворных жанров в древнетюркской и тюрко-татарской литературе (VIII-XIV вв.)» [4].

Данная работа А. Шарипова является в татарском литературоведении новым и крупным научным достижением, целью которого являлось изучение системы стихотворных жанров и жанровых форм в древнетюркской и тюрко-татарской литературе VIII-XIV веков, их зарождение в татарском устном народном творчестве, функционирование и совершенствование в письменной литературе XI-XIV веков. И все эти вопросы рассматриваются и изучаются учёным в историческом плане.

Обратим внимание на структуру и содержание научно-исследовательской работы А. Шарипова. Научный труд ученого состоит из четырех глав. Первую главу своей диссертации А. Шарипов посвятил изучению генезиса устного и письменного древнетюркского стихотворного искусства. В то же время, А. Шарипов выявил значимую роль арабской, персидской и таджикской классической поэтики в развитии и совершенствовании системы поэтических жанров и, взяв за основу проблемы поэтических жанров творчества тюрко-татарских писателей XI-XV веков, проанализировал формирование тюрко-татарской поэтики.

Вторая глава научной работы ученого посвящена системному и глубокому изучению зарождения и становления тюрко-татарской теоретической поэтики. А. Шарипов в этой главе выясняет роль арабской и персидско-таджикской классических поэтик в развитии и совершенствовании тюрко-татарской теории системы стихотворных жанров. Также учёный рассматривает вопросы, касающиеся теории системы стихотворных жанров в трудах тюркоязычных авторов XI-XV веков и становления тюрко-татарской теоретической поэтики.

Третья глава научной работы А. Шарипова посвящена изучению зарождения и формированию системы устных поэтических жанров в татарском фольклоре. Таким образом, эта глава особенно тем, что она всецело посвящена глубокому изучению таких жанров, как эпос-дастан, сказка, баллада, песня, байт, мунаджат и др.

Четвертая глава исследования А. Шарипова посвящена изучению становления и функционирования системы тюрко-татарских стихотворных жанров в индивидуальном письменном творчестве. Так как историю древнетюркской поэзии можно условно разделить на два периода – 1) доисламский; 2) после принятия ислама, то и в научной работе А. Шарипова мы видим каким тщательным образом изучены особенности доисламского и исламского периода в тюрко-татарской поэзии, а именно в системе тюрко-татарских стихотворных жанров и жанровых форм.

В этой главе мы также видим результат проведенных исследований А. Шарипова, касающихся жанровых особенностей литературных произведений Й. Баласагуны, А. Ясеви, С. Бакыргани, А. Югнеки. Помимо этого рассматриваются особенности стихотворных жанров и жанровых форм, царящих в период Булгарского государства и Золотой Орды.

В данной главе мы видим, что ученый представил систему стихотворных жанров в произведениях лиро-эпического характера (кысса, дастан, наме, месневи, хикаят (рассказ), масал, муназаре и др.) и произведениях лирической тональности (газель, касыда, месневи, рубаи, туюг, кытга, фард, махия и др.), относящихся к тюрко-татарской литературе XIII – XIV веков.

В своем исследовании А. Шарипов не забывает обратить внимание и на функциональные особенности системы стихотворных жанров тюрко-татарской литературы XIII-XIV веков, т.к. эти особенности не были до сих пор исследованы. Так, ученый выявил, что функциональные особенности тюркоязычных стихотворных жанров XIII-XIV вв. тесно связаны с двумя свойствами последних: 1) с их синкретическим характером; 2) с иерархичностью стихотворных жанров.

В работе также были проанализированы арабские, персидско-таджикские и турецкие трактаты X-XIV веков, а также многочисленные тексты устного народного творчества и отдельные индивидуальные письменные поэтические произведения древнетюркских и тюрко-татарских поэтов средневековья.

Проанализировав с точки зрения теории и практики эту важную научно-исследовательскую работу А. Шарипова, мы можем с уверенностью сказать, что каждый читатель может в ней найти необходимую информацию о зарождении и формировании таких жанров, как газель, касыда, рубаи, муназаре, фард, кытга, махия, марсия, хикмет, насихат, мунаджат и др., т.к. все эти жанры были проанализированы ученым как отдельные элементы жанровой системы.

Велика роль ученого и поэта-писателя А. Шарипова в том, что до этого в татарском литературоведении не было трудов, посвященных возникновению стихотворных жанров, их формированию и процессам роста, развития и изменения по древнетюркскому периоду. Этот научный труд был оценен специалистами как новое слово во всей тюркологической науке [5, с. 266]. Учёный смог удачно преподнести читателю свои исследования в области изучения зарождения, становления и функционирования системы тюрко-татарских стихотворных жанров и жанровых форм VIII-XIV вв., жанровое разнообразие и богатство стихотворных форм и приемов, особенности стихотворных жанров и жанровых форм, а также их важность.

Библиографический список

1. Госман Х. Гомумтерки әдәбият. *Борынгы төрки һәм татар әдәбиятының чыганакалары*. Казан, 1981.
2. Миңнегулов Х.Й., Садретдинов Ш.А. *Әдәбият: Татар урта гомуми белем бирү мәкт. һ гимназияләренң 9 нчы сыйныфы, урта махсус уку йортлары, педагогия училищелары, колледж һәм лицей укучылары өчен дәреслек*. Казан, 2005.
3. Шарипов А.М. *Система стихотворных жанров в древнетюркской тюрко-татарской литературе VIII-XIV вв. (Зарождение, становление и функционирование)*. Автореферат диссертации ...доктора филологических наук. Казань, 2001.
4. Шарипов А.М. *Зарождение и становление системы стихотворных жанров в древнетюркской и тюрко-татарской литературе (VIII-XIV вв.)*. Монография. Казань, 2011.
5. Уразманова Э.Ш. Основные этапы научно-исследовательской и литературной деятельности ученого и писателя А.М. Шарипова. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 2 (45).

References

1. Gosman H. Gomumterki әdәbiyat. *Boryngy tьrki һәм tatar әdәbiyatynyң chыganakлары*. Kazan, 1981.
2. Miңnegulov H.J., Sadretdinov Sh.A. *Әdәbiyat: Tatar urta gomumi belem biry мәkt. һ gimnaziyalәrнең 9 nчы syjnyfy, urta mahsus uku jortлары, pedagogiya uchilischelary, kolledzh һәм licej ukuchylary echen dәreslek*. Kazan, 2005.
3. Sharipov A.M. *Sistema stihotvornyh zhanrov v drevnetyurkskoj tyurko-tatarskoj literature VIII-XIV vv. (Zarozhdenie, stanovlenie i funkcionirovanie)*. Avtoreferat dissertacii ...doktora filologicheskikh nauk. Kazan', 2001.
4. Sharipov A.M. *Zarozhdenie i stanovlenie sistemy stihotvornyh zhanrov v drevnetyurkskoj i tyurko-tatarskoj literature (VIII-XIV vv.)*. Monografiya. Kazan', 2011.
5. Urazmanova 'E.Sh. Osnovnyye `etapy nauchno-issledovatel'skoj i literaturnoj deyatel'nosti uchenogo i pisatelya A.M. Sharipova. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 2 (45).

Статья поступила в редакцию 11.03.15

УДК 811.13 (04) + 81.16 (04)

Artyna M.K., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, English Language Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: mirartyna@yandex.ru

THE PROBLEM OF PRAGMALINGUISTICS ASPECT DEVELOPMENT IN IDEOGRAPHIC DESCRIPTION (on the example of "Speech act" lexical field). The article is devoted to the comprehensive study of different approaches to the classification of verbs of speech activity from the middle of the twentieth century up to the present. The author examines the gradual formation of pragmalinguistics selection criteria of lexical units by the example of the "Speech act" lexical field. As a result of the research, it was found that the current classification takes into account not only the semantic feature and communicative orientation of speech, but

also psycho-cognitive processes in a speech that led to the concept of “verbs of speech and thought activity” and qualitatively new dictionaries compiled on the basis of the synergistic lexicography. The author concludes that the latest advances in pragmalinguistics, which study speech and thought aspect of speech activity of man, allows exploring the “Speech act” lexical field via mental nature of the speech act with reference to verbs from different languages.

Key words: pragmalinguistics, speech act theory, speech, speech activity, speech and thought activity, synergistics, lexicography.

М.К. Артына, канд. филол. наук, доц. каф. английского языка, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: mirartyna@yandex.ru

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АСПЕКТА В ИДЕОГРАФИЧЕСКОМ ОПИСАНИИ (на примере лексического поля «Речевой акт»)

Статья посвящена комплексному изучению различных подходов к классификации глаголов речевой деятельности с середины XX века по настоящее время. Автор рассматривает поэтапное формирование прагмалингвистических критериев отбора лексических единиц на примере лексического поля «Речевой акт». В результате проведенного исследования было установлено, что современные классификации учитывают не только семантический признак и коммуникативную направленность речи, но и психо-когнитивные процессы в речи, что привело к появлению понятия “глаголы со значением речемыслительной деятельности” и качественно новых словарей, составленных по принципу синергетического лексикографирования. Автор приходит к выводу, что обращение к новейшим достижениям в прагмалингвистике, в которых освещается речемыслительный аспект речевой деятельности человека, позволяет изучить лексическое поле «Речевой акт» в сфере мыслительной природы речевого акта на примере глаголов из различных языков.

Ключевые слова: прагмалингвистика, теория речевых актов, речь, речевая деятельность, речемыслительная деятельность, синергетика, лексикографирование.

Речь как высшая психическая функция уже давно привлекает внимание лингвистов и психологов, чьи многолетние исследования привели к выводу о том, что она является одной из составляющих интеллектуальной деятельности. Долгое время в языкознании четко различались два диаметральных подхода к анализу языка: с одной стороны, исследователи изучали конечные продукты речевой деятельности, их структурно-системную организацию и не учитывали чувств, взаимоотношений, намерений и целей реальных людей [1]; с другой стороны, учёные проникали вглубь языка в стремлении понять природу скрытого от непосредственного наблюдения языкового процесса, но при этом рассматривали язык, главным образом, в качестве вспомогательного средства изучения ментально-психических процессов человека [2].

Одним из способов преодоления подобного противоречия, по нашему мнению, является обращение к *прагмалингвистике*, в частности к теории речевых актов, для которой характерен деятельностный подход к языку. В рамках этой теории, помимо традиционного изучения этапа внешней речи (в локутивном акте), имеется возможность включения таких характеристик речевого поведения человека, как коммуникативных намерений (в составе иллокутивного акта), психо-эмоциональных состояний коммуникантов, их поведенческих реакций, социальных последствий речевого акта с учетом экстралингвистических факторов и параллингвистических средств (в рамках перлокутивного акта).

По сравнению с классическим определением реальные границы современной прагматики значительно расширились: «Сегодня под прагматикой понимается когнитивное, социальное и культурное исследование языка и коммуникации. По существу прагматика является междисциплинарной областью, использующей методы и теории разных наук. В современном научном мире она занимает одно из ведущих мест по интенсивности развития и влияния на другие области знания» [3, с. 294].

К середине XX века наука убедительно доказала взаимосвязь мышления и речи, что заставило многих лингвистов отказаться от понимания языка только как знаковой системы и обратиться к нему как к феномену психики, поскольку «анализ языка только как знаковой системы в полном отрыве от внутреннего мира его носителей оказывается не более, чем научной абстракцией» [4, с. 9].

Теоретические труды ведущих отечественных и зарубежных учёных-лингвистов, психолингвистов, когнитивистов конца XX – начала XXI вв. – изобилуют выводами о мыслительном характере протекания речевой деятельности человека.

Постановку данной проблемы четко сформулировал Ю.Н. Караулов, чьи исследования в области структурной организации языковой личности, привели его, в конечном счете, к соз-

данию трехуровневой системы, состоящей из вербализованной и невербализованных частей. Вербализованную часть он относит к сфере языкового сознания, о природе которого (его масштабах, способах проявления и распределении по разным сферам и уровням) можно получить через изучение его вербальных манифестаций. Это, по его уточнению, относится к «первому, вербально-семантическому уровню в структуре языковой личности, предполагающего для носителя нормальное владение естественным языком, а для исследователя – традиционное описание формальных средств выражения определенных значений» [5, с. 5].

Сложнее с двумя другими уровнями, когнитивным и прагматическим, которые охватывают интеллектуальную и мотивационную сферы личности. По мнению учёного, бесспорным является тот факт, что индивидуум не осознает ряд собственных мотивов, установок, целей и интенциональностей, как и ряда грамматических законов, правил и структур. «Коль скоро они не проходят через сферу индивидуального сознания, они могут оставаться и невербализованными в структуре данной языковой личности» [6, с. 91]. Триединство уровней образует своеобразное среднее звено, сферу знаний о мире, или тезаурус личности.

Плодом размышления автора является вывод о наличии специфического связующего звена между этими тремя уровнями в виде промежуточного языка. Что представляет собой промежуточный язык? Сам термин, по признанию автора, навеян идеями Н.И. Жинкина и служит для обозначения им явления, которое стоит между звуковой, внешней речью и специфическим языком мозга в процессах интеллектуальной или речемыслительной деятельности. При этом, замечает он, языком мозга занимаются психологи, нейропсихологи и физиологи, тогда как звуковой речью – лингвисты. Он убежден, что рассмотрение процессов речемыслительной деятельности человека возможно, в первую очередь, с точки зрения лингвистической науки, таким образом, изучение мозговых процессов человека не является прерогативой лишь таких наук как нейролингвистика, психолингвистика или лингвопатология.

Обращение к новейшим достижениям в прагмалингвистике, в которых освещается речемыслительный аспект речевой деятельности человека, позволяет нам исследовать лексическое поле «Речевой акт» в сфере мыслительной природы речевого акта. В качестве материала исследования мы предлагаем рассмотреть глаголы, в семантике которых может отражаться данный аспект речемыслительной деятельности человека.

Лексикографическое описание глаголов лексического поля «Речевой акт» неоднократно проводилось в последнее время на материале русского, французского, английского, немецкого и др. языков в работах многих молодых учёных, где лексико-семан-

тические классификации подробно анализировались в системно-семантическом плане, с включением коммуникативно-прагматического аспекта в рамках теории речевых актов.

В традиционных лексико-семантических классификациях выделяются следующие общие классы глаголов лексического поля «Речевой акт», совпадающие практически у всех выше названных исследователей (с небольшими вариациями): «1) глаголы, характеризующие внешнюю (акустико-физиологическую и графическую) сторону речи, 2) глаголы, характеризующие содержание мысли, выражаемой с помощью устной или письменной речи, 4) глаголы со значением речевого взаимодействия и контакта, 5) глаголы со значением побуждения, выражаемого устной или письменной речью и 6) глаголы со значением эмоционального отношения и оценки, выражаемых посредством устной или письменной речи» [7, с. 6].

Такой подход к описанию процесса, в основном, устной речевой деятельности характерен для работ с конца 60-х до 80–90-х годов прошлого века. Впоследствии наметился поворот к рассмотрению речевых процессов под углом прагмалингвистики, в частности теории речевых актов, в которой глаголы речи различаются не только по семантическим параметрам, но и по признаку наличия или отсутствия признака коммуникативной направленности речи. Глаголы речи стали также рассматриваться в социалингвистическом и коннотативном аспектах, при этом могла учитываться психолингвистическая реальность коннотативного значения.

Прагмалингвистический подход в сфере изучения глаголов лексического поля «Речевой акт» в полной мере воплощён в исследованиях М.Я. Гловинской [8; 9; 10], выполненных в рамках современной теории речевых актов на материале русского языка. В центре внимания оказываются глаголы речи русского языка, обозначающие речевые акты. М.Я. Гловинская устанавливает границы между иллокутивами и перлокутивами в русском языке, которая обычно проходит внутри видовых пар: в форме несовершенного вида глагол является иллокутивом, а в форме совершенного вида – перлокутивом, причём автор подчёркивает, что среди названий русских речевых актов обнаруживается достаточно много перлокутивов: *просить – попросить, упрашивать – упросить* и т.д. Перлокутивные глаголы сообщают, что их цель достигнута: воздействие на чужую волю, сознание, состояние оказано и получен искомым результат. Ментальный след в сознании адресата может быть выражен в виде понимания (*объяснять – объяснить*: цель – сделать непонятное понятным), знания (*доказывать – доказать*: цель – заменить мнение адресата знанием либо мнением, максимально приближенным к знанию) или мнения (*убеждать – убедить*: цель – заменить одно мнение у адресата другим).

Большой интерес вызывает классификация английских глаголов речи Р. Баха и Р.М. Харниша, выполненная на базе терминологического аппарата теории речевых актов. В данной классификации за основу берется модель речевой деятельности, разработанная в рамках теории речевых актов, существенную роль в которой играет признак цели высказывания. С учётом цели высказывания они распределяют глаголы речи по четырем крупным классам: «1) говорение без указания на цель (локуционные акты: говорить / сказать); 2) говорение с указанием на цель (иллокуционные акты: уверять / верить, спрашивать / спросить); 3) говорение с указанием на достижение цели (перлокуционные акты: убеждать / убедить); 4) говорение с указанием на цель, дополнительную по отношению к основной коммуникативной цели (коллатеральные акты: намекать / намекнуть» [11, с. 15].

В хронологически более ранних работах по изучению глаголов лексического поля «Речевой акт», например, в исследованиях М.И. Кролля, Л.М. Васильева, не применяются прагмалингвистические термины, но выделение коммуникативного аспекта как «аспекта речевого контакта и сообщения мысли» вполне коррелирует со значением «интенциональности» в теории речевых актов. Эти работы демонстрируют преимущественное внимание лингвистов к изучению устной (звуковой) речи. При этом они либо вообще не признавали речевую природу мыслительных актов, либо подходили к этому вопросу с осторожностью: «Спорными с точки зрения причисления к речевым являются глаголы, выражающие действия или состояния, сопутствующие процессу речи и иногда тесно связанные с ним, но никогда в него не переходящие. Акт говорения в этом случае остаётся невыраженным, он подразумевается, а его характеристика дается через глагол, обозначающий действие или состояние. Подобные глаголы не

следует причислять к речевым; мы называем их глаголами, выступающими в роли речевых» [12, с. 9].

Обращаясь к современному научному материалу, относящемуся к началу XXI века, важно отметить тот факт, что, в конечном счете, лингвистическая наука признала тесную связь глаголов говорения с глаголами мышления и объединила их под названием «глаголов речемышлительной деятельности». В составе речемышлительных глаголов исследователи различают несколько подгрупп глаголов: «1) называющих устную речь (говорить); 2) называющих письменную речь (писать); 3) имеющих характеристики как устной, так и письменной речи (сообщать); 4) называющих мыслительные процессы (думать, помнить, знать» [13, с. 8].

Тенденция к усилению прагмалингвистического уклона в исследованиях глаголов речи, а также переосмысление их статуса как глаголов со значением речемышлительной деятельности, с учетом психо-когнитивных процессов в речи, находит свое отражение в лексикографической практике в виде создания качественно новых словарей комплексного типа, составленных по принципу синергетического (наиболее информативного) лексикографирования. Современные словари-тезаурусы стремятся к учёту всех возможных лексикографических параметров и созданию наиболее полной картины идеографического описания. Так, раздел «Речевая деятельность» в современных словарях русского языка включает в себя подразделы, в которых учитываются все формы и виды речевой деятельности, а также средства выражения речи и ее коммуникативная направленность. В идеографическом словаре «Большой толковый словарь русских глаголов. Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы. Английские эквиваленты: свыше 10000 глаголов» под ред. Л.Г. Бабенко [14], в лексико-семантическом подполе «Глаголы речевой деятельности» включены такие «нетипичные» глаголы речевой деятельности как *брякать (blurt out/forth), вырываться (burst forth, break out/from, blurt forth/out), молчать (be/keep silent), примолюнуть (fall silent)* (группа «Глаголы характеризованной речевой деятельности»); *обмолвиться (hint at, let drop, let fall), недосказывать (leave something unsaid), намекать (hint at, insinuate), обронить/оговариваться (make a slip), пробалтываться (blab out, blurt forth/out)* (группа «Глаголы речевого сообщения»); *смотчать (say nothing)* (группа «Глаголы речевого общения»).

Молчанию посвящены исследования Н.Д. Арутюновой, В.Г. Гака, С.В. Меликян и других отечественных учёных. Феномен молчания является предметом изучения многих зарубежных ученых. Известно существование различных видов молчания в зависимости от тех или иных поведенческих и коммуникативных факторов.

Определение молчания можно интерпретировать как состояние физического покоя двояко: а) как собственно состояние физического покоя (*молчать, замолкнуть, помалкивать*) и б) операцию памяти (*брякать, вырываться, обронить, оговариваться*).

Молчание как характеристика состояния физического покоя соответствует неинтенциональному молчанию (unintentional silence), его мы относим к когнитивной сфере нулевого локутивного акта. Под неинтенциональным молчанием подразумеваются такое молчание, при котором у говорящего отсутствует элемент намерения в его поведении: «... when the speaker has no intention behind his or her behaviour, we may refer to this silence as unintentional and therefore as linguistically meaningless» [15, с. 8].

Однако молчание может иметь и интенциональную природу, в этом случае оно выполняет иллокутивную функцию: «For silence to have meaning in the linguistic sense, the speaker must have an intention – hence a zero signifier has an utterable signified, a meaning that may be expressed in words / В лингвистике под молчанием, имеющим смысл, подразумевают такое молчание, при котором явственно проступает намерение говорящего – таким образом, нулевое означающее имеет определенное означаемое – то есть такое значение, которое может быть выражено словами» (перевод наш – М.А.) [15, с. 8].

В результате проведённого нами анализа исследований в области лексического поля «Речевой акт» выяснилось, что в настоящее время сфера устной речи достаточно хорошо представлена в лексикографии различных языков, однако речемышлительный аспект деятельности человека ещё недостаточно изучен, тем не менее наметилась четкая тенденция к обращению к психо-ментальной стороне речемышлительной деятельности человека, т.е. от внешних форм языковой коммуникации к внутреннему миру коммуникантов.

Библиографический список

1. Гак В.Г. *Языковые преобразования*. Москва, 1998.
2. Ковшиков В.А., Глухов В.П. *Психоллингвистика. Теория речевой деятельности*. Москва, 2007.
3. Кронгауз М.А. *Семантика*. Москва, 2005.
4. Фрумкина Р.М. *Психоллингвистика: что мы делаем, когда говорим и думаем*. Москва, 2004.
5. Караулов Ю.Н., Красильникова Е.В. Предисловие. Русская языковая личность и задачи ее изучения. *Язык и личность*. Москва, 1989.
6. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва, 2007.
7. Васильев Л.М. *Семантика русского глагола. Глаголы речи, звучания и поведения*. Уфа, 1981.
8. Гловинская М.Я. Русские речевые акты и вид глагола. *Логический анализ языка. Модели действия*. Москва, 1992.
9. Гловинская М.Я. Русские речевые акты со значением ментального воздействия. *Логический анализ языка. Ментальные действия*. Москва, 1993.
10. Гловинская М.Я. Семантика глаголов речи с точки зрения теории речевых актов. *Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект*. Москва, 1993.
11. Доброхотова И.Ю., Кобозева И.М. Теория автоматизированных информационных систем. *Прикладные аспекты лингвистики*. Москва, 1989.
12. Кроль М.И. *Глаголы речи в современном французском языке: (в сопоставлении с русским)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1969.
13. Лютова О.В. *Обучение иностранных студентов глаголам речемыслительной деятельности на этапе довузовской подготовки*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
14. *Большой толковый словарь русских глаголов. Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы. Английские эквиваленты*: свыше 10000 глаголов. Под общей редакцией Л.Г. Бабенко. Москва, 2007.
15. Kurzon D. Discourse of Silence. *Pragmatics & Beyond New Series*. Amsterdam (Philadelphia), 1997.

References

1. Gak V.G. *Yazykovye preobrazovaniya*. Moskva, 1998.
2. Kovshikov V.A., Gluhov V.P. *Psicholingvistika. Teoriya rechevoj deyatel'nosti*. Moskva, 2007.
3. Krongauz M.A. *Semantika*. Moskva, 2005.
4. Frumkina R.M. *Psicholingvistika: chto my delaem, kogda govorim i думаем*. Moskva, 2004.
5. Karaulov Yu.N., Krasil'nikova E.V. Predislovie. Russkaya yazykovaya lichnost' i zadachi ee izucheniya. *Yazyk i lichnost'*. Moskva, 1989.
6. Karaulov. Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva, 2007.
7. Vasil'ev L.M. *Semantika russkogo glagola. Glagoly rechi, zvuchaniya i povedeniya*. Ufa, 1981.
8. Glovinskaya M.Ya. Russkie rechevye akty i vid glagola. *Logicheskij analiz yazyka. Modeli dejstviya*. Moskva, 1992.
9. Glovinskaya M.Ya. Russkie rechevye akty so znacheniem mental'nogo vozdejstviya. *Logicheskij analiz yazyka. Mental'nye dejstviya*. Moskva, 1993.
10. Glovinskaya M.Ya. Semantika glagolov rechi s točki zreniya teorii rechevyh aktov. *Russkij yazyk v ego funkcionirovanii. Kommunikativno-pragmaticheskij aspekt*. Moskva, 1993.
11. Dobrohotova I.Yu., Kobozeva I.M. Teoriya avtomatizirovannyh informacionnyh sistem. *Prikladnye aspekty lingvistiki*. Moskva, 1989.
12. Kroll' M.I. *Glagoly rechi v sovremennom francuzskom yazyke: (v sopostavlenii s russkim)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1969.
13. Lyutova O.V. *Obuchenie inostrannyh studentov glagolam rechemyslitel'noj deyatel'nosti na `etape dovuzovskoj podgotovki*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2006.
14. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkikh glagolov. Ideograficheskoe opisaniye. Sinonimy. Antonimy. Anglijskie `ekvivalenty*: svyshe 10000 glagolov. Pod obschey redakciej L.G. Babenko. Moskva, 2007.
15. Kurzon D. Discourse of Silence. *Pragmatics & Beyond New Series*. Amsterdam (Philadelphia), 1997.

Статья поступила в редакцию 31.03.15

УДК 811.13 (04)

Artyna M.K., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, English Language Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: mirartyna@yandex.ru

IDEOGRAPHIC DESCRIPTION OF PHRASEOLOGICAL UNITS CHARACTERIZING THE SPEECH ACT AS THINKING PROCESS. This article considers the problem of anthropocentric approach to language learning, to its psycho-mental manifestations at the preliminary intellectual stage of speech utterance. The author raises the problem of possible representation for mental sphere of human speech activity by only linguistics means, using data of allied sciences, such as psycholinguistics, as an explanatory material. Having posed the problem, the author gives its preliminary theoretical foundation before moving to its practical solution, i.e. to analysis of idiomatic French fund to identify and describe those of phraseological units, which reflect mental aspect of human speech activity in their semantics. Finally, the author concludes that there are two phraseological groups that are associated with the speech act of silence and expression of speech act presupposition allocated on the basis of pragmalinguistics criteria.

Key words: theory of speech acts, phraseology, speech and thought activity, speech act of silence, presupposition.

M.K. Артына, канд. филол. наук, доц. каф. английского языка, Тувинский государственный университет, г. Кызыл. E-mail: mirartyna@yandex.ru

ИДЕОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ РЕЧЕВОЙ АКТ КАК МЫСЛИТЕЛЬНЫЙ

Настоящая статья рассматривает проблему антропоцентрического подхода к изучению языка, к его психо-ментальным проявлениям на уровне предречевого этапа речевого высказывания. Автор задаётся проблемой возможной репрезентации ментальной сферы речевой деятельности человека исключительно языковыми средствами, используя при этом данные смежных наук, таких как психоллингвистика, в качестве объяснительного материала. Сформулировав проблему, автор

даёт её предварительное теоретическое обоснование прежде, чем перейти к её практическому решению, т.е. анализу фразеологического фонда французского языка для выявления и описания тех фразеологических единиц, которые имеют в своей семантике отражение мыслительного аспекта речевой деятельности человека. В результате исследования автор приходит к выводу о наличии двух фразеосемантических групп, которые связаны с речевым актом молчания и эксплицированием пресуппозиции речевого акта, выделенных на основе прагмалингвистических критериев.

Ключевые слова: теория речевых актов, фразеология, речемыслительная деятельность, речевой акт молчания, пресуппозиция.

К концу XX века в лингвистической науке прочно утвердился антропоцентрический подход, была доказана взаимосвязь мышления и речи, что заставило многих лингвистов отказаться от понимания языка только как знаковой системы и обратиться к нему как к феномену психики с учётом всех её проявлений в речевой деятельности человека. Еще в 1916 году Ф. де Соссюр в своём знаменитом труде «Курс общей лингвистики» вводит дихотомию «язык» (*langue*) – «речь» (*parole*), которые являются составными частями речевой деятельности (*langage*) человека. Язык он представляет как систему знаков, речь – как «индивидуальный акт воли и понимания» (говорение), а речевую деятельность, или речевой акт, – как сложное целое, состоящее из явлений, вторгающихся в несколько областей – в психику, так как определённые понятия порождают в мозгу соответствующие акустические образы, затем следует физиологический процесс (передача импульсов, соответствующих определённым образам, от мозга к органам речи), который заканчивается физическим процессом, или «вибрацией звуков».

Впоследствии Гюстав Гийом уточнил термин «речь», разграничив понятия «*parole*» и «*discours*»: в первом случае имеется в виду «виртуальное говорение» (*parole virtuelle*) или нефизическое говорение, мысленная речь, во втором – физическое, реальное говорение (*parole effective* или *discours*).

Современные учёные также указывают на присутствие мыслительной составляющей в речевой деятельности человека. Так, например, Л.П. Рыжова пишет: «Эволюция подходов от рассмотрения говорящего человека как субъекта мыслительной деятельности к его рассмотрению в качестве субъекта коммуникации подтверждает концептуальное единство в понимании категории субъективности и обосновывает эпистемологическую преемственность французской лингвистики. Указанный угол зрения открывает важную исследовательскую перспективу: движение от внешних форм языковой коммуникации к внутреннему миру субъектов, владеющих языком, порождающих и понимающих его дискурсы, мотивы, цели и смыслы речевых действий субъекта» [1, с. 8].

В связи с вышеизложенным ученые задаются вопросом о возможности фиксации языковыми средствами подобного промежуточного языка (термин Ю.Н. Караулова), не поддающегося прямому наблюдению. Возможный ответ можно найти в трудах Н.Н. Кирилловой, изучающей эгоцентрический аспект речемыслительной деятельности во фразеологии. Термин «сознание» понимается учёным как «глубинная» реальность, хранимая в недрах человеческого подсознания. Эта реальность, по мнению исследователя, передаётся посредством языка метафор, богатым источником которого является, например, язык Пруста. Объектом изучения являются в данном случае те фразеологизмы, которые включают бессознательные воспоминания и выступают в качестве своего рода интроспективного фильтра сознания литературного героя.

В данной статье мы предлагаем идеографическое описание фразеологизмов французского языка, которые, на наш взгляд, характеризуют мыслительный аспект речевой деятельности человека. В ходе работы над фразеологическим фондом французского языка нами были выделены две фразеосемантические группы: «Речевой акт молчания» и «Эксплицирование пресуппозиции речевого акта», при этом мы опираемся на научную базу теории речевых актов, а также объяснительный потенциал психлингвистики.

В результате исследования нами было выявлено 39 фразеологических единиц (*далее* ФЕ) в составе группы «Речевой акт молчания» и выделено пять подгрупп, таких как «когнитивная функция (нулевой локутивный акт)», «иллокутивная функция», «медитативная функция: молчание – припоминание», «медитативная функция: молчание – размышление» и «перлокутивная функция».

Группа «Эксплицирование пресуппозиции речевого акта» насчитывает 13 ФЕ, в которой мы выделили три подгруппы: «ло-

кутивно-когнитивная функция», «когнитивная функция» и «иллокутивная функция».

Обратимся более подробно к первой фразеосемантической группе. В настоящее время молчание является предметом изучения многих учёных. В нашем случае молчание представляет интерес как средство вербальной коммуникации, имеющее сложную, интерактивную схему коммуникативного процесса: «It is not merely the opposite of speaking, but a complementary activity, implying an active rather than a passive state ... he (the interlocutor) will be able to interpret the silence, not as a hostile or impolite move, but as a logical element of the exchange. / Оно [молчание] не просто противоположность говорению, а дополнительная деятельность, включающая в себя скорее элемент активного, а не пассивного состояния ... он (собеседник) может интерпретировать молчание не как враждебное или невежливое действие, а как логический элемент обмена» (перевод наш. – М. А.) [2, 68, 70].

Молчание как характеристика состояния физического покоя соответствует неинтенциональному молчанию, его мы относим к когнитивной сфере нулевого локутивного акта или «означающее с нулевым означающим» [3, с. 5].

В данном случае состояние физического покоя можно рассматривать как собственно состояние физического покоя (*faire* или *garder le silence* 'молчать, соблюдать молчание; замолкнуть'; *tenir sa langue (au chaud)* 'помалкивать, держать язык за зубами') и как операцию памяти (*être sur la langue* 'быть готовым совать-ся с языком, быть на языке: всегда держать наготове слово'):

Un long moment M. Stauff garda le silence. Il fumait avec application... [4, с. 118].

...le mot de Cambronne est sur la langue comme s'il n'y avait posé de naissance. P. Daninos, Snobissimo [5, с. 881].

Во втором случае операция памяти подразумевает под собой функцию хранения информации в памяти. Следует отметить, что эта функция является одной из наименее представленных во французском фразеологическом материале в рамках речевого акта как мыслительного (в наличии имеется лишь один выявленный пример контекстуального употребления), что согласуется с сообщением Л.Н. Ребриной [6] о наименьшей экспликации данной операции памяти (на примере глагольных единиц немецкого языка). Полученные данные могут свидетельствовать, по-видимому, об общей языковой тенденции к недостаточной репрезентации операции хранения информации в памяти.

Интенциональное молчание выполняет иллокутивную функцию (*serrer les dents (les lèvres, les mâchoires)* 'стиснуть зубы; хранить молчание, держать язык за зубами':

Adrian vit Coline serrer les dents pour éviter une repartie violente [7, p. 379].

Интенциональность присутствует в следующих двух подгруппах «Медитативная функция: молчание – припоминание» и «Медитативная функция: молчание – размышление». Под медитативной функцией, по С.В. Меликян, подразумевается использование акта молчания для совершения определённых умственных действий, необходимых для того, чтобы говорящий собрался с мыслями, обдумал следующую реплику и нашел аргументы для убеждения собеседника.

Эти подгруппы отделены от подгруппы со значением иллокутивного акта в связи с тем, что входящие в их состав фразеологизмы отражают не только намерение говорящего, но и одновременно подразумевают протекание дополнительных специфических процессов, связанных с речемыслительной деятельностью человека. Эти процессы долгое время являлись предметом исследований в психолингвистике и лингвопатологии и на сегодняшний день достаточно хорошо изучены.

На настоящий момент существует много исследований по изучению феномена «висения на кончике языка» или «акустико-мнестической афазии» в речи нормальных носителей языка (Т.А. Ахутина, А.Р. Лурия и др.). По данным афазиологии, кратковременное нарушение операции выбора слова затрагивает только акустический уровень, не затрагивая его семантическое

понимание: «Характерные для этой афазии трудности актуализации звуковой формы слова проявляются в невозможности припомнить нужное слово, в звуковом поиске слова...» [8, с. 114].

В подгруппе «Медитативная функция: молчание – припоминание» отобранный фразеологический материал подразделен на три фразеосемантических ряда. В первом ряду, состоящем из двух ФЕ, отчетливо выступает сема тщетной попытки вспомнить известное, хорошо знакомое высказывание, но забытое на момент высказывания (*avoir un mot sur le bout de la langue, avoir un mot sur le bord des lèvres, sur les lèvres* 'вертеться на языке (о слове)', дословно: 'иметь слово на кончике языка'):

– *Quel est le nom de votre ami?...*

– *Attendez, on l'appelle «Sel fin», mais... Ah! je l'ai au bout de la langue!* [9, p. 286].

Если в предыдущем ряду выражений наблюдается преимущественное отражение процессов психо-когнитивной сферы, то второй ряд характеризуется доминированием прагматического фактора над интеллектуальной сферой, передающимся в страстном, но невыполнимом желании сказать что-либо в силу тех или иных обстоятельств (*brûler la langue à qn, brûler les lèvres (le bord des lèvres)* 'вертеться у кого-либо на языке: говорится о том, у кого есть желание сказать, выразиться'):

– *Une question me brûle les lèvres...* [10, с. 177].

В третьем ряду представлен психо-когнитивный процесс в «чистом» виде, – кратковременные провалы в памяти, затрудняющие процесс коммуникации (*avoir un blanc (des blancs)* 'внезапно забыть что-л., делать паузы: короткое молчание в разговоре; провал в памяти, кратковременное забытьё', дословно: 'иметь пробел'; *perdre le fil de ...* '(по)терять нить (разговора, мысли, рассуждений и т.п.): не знать больше продолжение рассказа или других операций'):

Juste au moment d'ouvrir la bouche, je ne savais plus parler. Je ne bégayais pas, il y avait un grand blanc, suivi d'une phrase incompréhensible, tarabiscotée, mes entiments restaient intraduisibles [11, p. 319].

Четвертая подгруппа «Медитативная функция: молчание – размышление» представлена двумя рядами ФЕ. Первый ряд состоит из 4 ФЕ, значение которых отражает протекание мыслительного процесса говорящего в виде кратковременных остановок во время разговора, известных в лингвистике под названием «гезитационных пауз». Они способствуют взаимопониманию коммуникантов, смягчая последствия одного из основных ограничений, затрудняющих диалогическое взаимодействие, а именно неизбежной одновременности произнесения слов и планирования дискурса.

Второй ряд фразеологизмов представлен единственным провербальным выражением *tourner sept fois sa langue dans sa bouche avant de parler* 'хорошенько подумать, прежде чем сказать' и отражает собственно процесс размышления перед непосредственным производством высказывания. В этом случае молчание выполняет прогностическую функцию, т.е. говорящий тщательно обдумывает возможные последствия своих слов для себя и окружающих:

Et après sept kilomètres et demi à peu près, pendant lesquels j'avais tourné cent cinquante fois ma langue dans ma bouche, j'ai demandé à Carolina comment se faisait-il qu'elle n'avait pas eu du tout la pétoche quand nous filions vers le bateau, à Newhaven, sous la lune? [9, p. 280].

В отличие от гезитационных пауз, нарушающих линейное построение внутри фразы, этот вид размышления находится на «предречевой» (невербализованной) стадии речевого акта и может занимать продолжительное время. Фразеологизмы подгруппы «Медитативная функция: молчание – размышление», скорее всего, отражают тот процесс «думания», который рассматривается как своеобразная форма взаимодействия человека с самим собой, как предварительный оценочный этап собственного рече-производства. Этот вид речевой деятельности был предложен И.А. Зимней в качестве дополнения к основным четырем: слушанию, говорению, чтению и письму.

Эмотивная функция молчания реализуется во фразеологизмах пятой подгруппы со значением перлокутивного эффекта. Первый ряд фразеологизмов в данной подгруппе имеет значение негативного последствия эмоционально-психологического стресса в виде неспособности или нежелания говорить (*s'enfermer dans le mutisme* 'проглотить язык, упорно молчать: не иметь сил для произнесения звуков, психологический отказ в говоре-

нии, в результате эмоционального шока, невроза, психоза в отсутствии физиологических дефектов):

Pour ne pas avoir l'air de m'enfermer dans un silence inamical, je l'entretenais de mes parents, de mes frères et sœurs, de Blois, de Talcy [12, p. 136].

Во втором ряду перлокутивный эффект проступает в виде эмоционального реагирования на выдачу нежелательной информации с оттенком сожаления, досады на самого себя и т.п. (*se mordre la langue* 'прикусить язычок, промолчать'; *se mordre la langue d'avoir parlé* 'раскаиваться в своих словах: жалеть, что вырвалось слово', дословно: 'укусить свой язык; укусить язык после того, как уже было сказано'; *se mordre les lèvres* 'кусать губы (от гнева, от досады, от удивления и т.п.): сожалеть о том, что только что сказал...'). В этом случае к осуществлению эмотивной функции добавляется оценочный компонент, как правило, негативного свойства (неодобрение, осуждение собственного высказывания):

«*Vous boirez du vin, monsieur?*

– *Rouge, merci*», *répondit-il, avant de se mordre la lèvre...* [13, p. 237].

К языковым явлениям речемыслительного характера исследователи причисляют также всевозможного рода оговорки в речи человека, которые, по словам Дж. Ингрэм, «вызывают не только смех, но и способны нас подтолкнуть к изучению очень интересных вещей о языке и способе их хранения в мозге / ... ces lapsus qui peuvent non seulement provoquer quelques rires, mais aussi nous apprendre des choses très intéressantes sur le langage et la manière de l'emmagasiner dans le cerveau» (перевод наш. – М. А.) [14, p. 113].

В ходе работы над языковым материалом по данной тематике были выделены следующие фразеосемантические подгруппы: 1) «непроизвольная выдача информации с преобладанием ошибок фонетического плана»; 2) «непроизвольная выдача информации»; 3) «намеренная выдача информации».

Первая подгруппа представлена 1 ФЕ *la langue lui a fourché* (или *lui a tourné*) 'оговориться, обмолвиться':

«il fit un lapsus dont le rapport l'abattit considérablement. Vou-lant dire "après la mort de mon fils", sa langue fourcha, et il dit "après ma mort" (Cingria) [15, с. 1430].

Оговорки фонетического плана включают в себя перестановки букв или слогов в двух близлежащих словах, или даже перестановку слов.

О существовании особого кода нарушений, который закладывается в игровом манипулировании языком, включающий намеренные оговорки, сообщает также К. Ажеж. Намеренно вставляемые оговорки преследуют различные цели участников коммуникации, этот тип речевых «ошибок» нельзя отнести к нарушениям психо-физиологического плана, так как в них четко фиксируется сознательный расчет. Такого рода оговорки фиксируются языком во фразеологизмах третьей подгруппы «Иллокутивная функция» (*éventer la mèche* (тж. *vendre la mèche*) 'разболтать тайну, выболтать секрет, проболтаться'; *manger le morceau* 'проболтаться, признаться, выдать сообщников'...):

Au bout des cinquante minutes réglementaires, il quitterait le divan, me paierait et se dirigerait vers la patère pour y décrocher sa fameuse cape. Quel instant choisirais-je pour lui casser le morceau? [16, p. 156].

Бессознательная выдача информации, часто вопреки желанию самого говорящего, содержится во фразеологизмах второй подгруппы «Когнитивная функция». Причинами появления таких оговорок являются, по признанию исследователей, наши тревоги и наши мотивы, глубоко запряженные в подсознании и периодически всплывающие помимо нашей воли. В количественном отношении эта подгруппа является наиболее многочисленной (*lâcher un mot* 'сболтнуть, ляпнуть'; *lâcher une énormité* 'брякнуть, сморозить глупость'; *cela m'est sorti de la bouche* 'это сорвалось у меня с языка'...):

Les mots étaient sortis tous seuls de ma bouche, et déjà je les regrettais [17, p. 240].

Итак, мы попытались представить идеографическое описание фразеологизмов французского языка, отражающих в своей семантике предречевой этап речи. Результаты исследования дают нам основание утверждать о том, что работу человеческого подсознания можно исследовать также и языковыми средствами. В распоряжении языка достаточно собственных средств для фиксации многих проявлений речемыслительной деятельности человека.

Библиографический список

1. Рыжова Л.П. *Становление прагматического направления во французском языкознании*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2005.
2. Hiltunen. R. Telling the Anchorite Code: Ancrene Wisse on Language. *Pragmatics & Beyond New Series*. Amsterdam (Philadelphia), 2003.
3. Меликян С.В. *Речевой акт молчания в структуре общения*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Воронеж, 2000.
4. Cessole B.de. *L'heure de la fermeture dans les jardins d'Occident*. Paris, 2008.
5. *Новый Большой французско-русский фразеологический словарь*. Под редакцией В. Гака. Москва, 2005.
6. Ребрина Л.Н. *Репрезентация операций памяти в семантике глагольных единиц немецкого языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2007.
7. Cauvin P. *Villa Vanille*. Paris, 1995.
8. Ахутина Т.В. Единицы речевого общения, внутренняя речь, порождение речевого высказывания. *Исследование речевого мышления в психолингвистике*. Москва, 1985.
9. Duneton C. *Rires d'hommes entre deux pluies*. Paris, 1989.
10. Balland Ph. *Affaires de goût*. Paris, 1992.
11. Angot Ch. *Rendez-vous*. Paris, 2006.
12. Bourin J. *Les amours blessées*. Paris, 1987.
13. Bramley Serge. *Le premier principe. Le seconde principe*. Paris, 2008.
14. Ingram J. *Les mistères du langage*. Sainte-Foy, 1994.
15. *Le nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris, 2009.
16. Chabrol J.-P. *Les aveux du silence*. Paris, 1995.
17. Claudel Ph. *Le rapport de Brodeck*. Paris, 2007.

References

1. Ryzhova L.P. *Stanovlenie pragmaticheskogo napravleniya vo francuzskomazykoznanii*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2005.
2. Hiltunen. R. Telling the Anchorite Code: Ancrene Wisse on Language. *Pragmatics & Beyond New Series*. Amsterdam (Philadelphia), 2003.
3. Melikyan S.V. *Rechevoj akt molchaniya v strukture obscheniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Voronezh, 2000.
4. Cessole B.de. *L'heure de la fermeture dans les jardins d'Occident*. Paris, 2008.
5. *Novyj Bol'shoj francuzsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Pod redakciej V. Gaka. Moskva, 2005.
6. Rebrina L.N. *Reprezentaciya operacij pamyati v semantike glagol'nyh edinic nemeckogoazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2007.
7. Cauvin P. *Villa Vanille*. Paris, 1995.
8. Ahutina T.V. *Edinicy rechevogo obscheniya, vnutrennyaya rech', porozhdenie rechevogo vyskazyvaniya*. *Issledovanie rechevogo myshleniya v psiholingvistike*. Moskva, 1985.
9. Duneton C. *Rires d'hommes entre deux pluies*. Paris, 1989.
10. Balland Ph. *Affaires de goût*. Paris, 1992.
11. Angot Ch. *Rendez-vous*. Paris, 2006.
12. Bourin J. *Les amours blessées*. Paris, 1987.
13. Bramley Serge. *Le premier principe. Le seconde principe*. Paris, 2008.
14. Ingram J. *Les mistères du langage*. Sainte-Foy, 1994.
15. *Le nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris, 2009.
16. Chabrol J.-P. *Les aveux du silence*. Paris, 1995.
17. Claudel Ph. *Le rapport de Brodeck*. Paris, 2007.

Статья поступила в редакцию 31.03.15

УДК 811.161.1

Bykova D.V., postgraduate, Intercultural Communication Department, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg), E-mail: yugin06@gmail.com

Vasil'eva G.M., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Intercultural Communication Department, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg), E-mail: galinav44@mail.ru

ISSUES OF IDENTIFICATION OF LEXICAL AND GRAMMATICAL CATEGORIES IN THE ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (BASED ON RUSSIAN ABSTRACT NOUNS). In the work the author describes basic research works of lexical and grammatical categories of Russian concrete and abstract nouns and their difference. This work is based on fundamental academic grammar works of the Russian language. It is also based on modern grammar-lexicological and linguoculturological research works, which are engaged in sorting out the category of Russian abstract nouns among other groups of Russian nouns. Due to the special function of abstract Russian nouns to act as spacious lexical-semantic group, in this work the author had proposed a hypothesis of necessity of elaboration in methodology of teaching Russian as a foreign language a special approach to teaching Russian abstract nouns. The Abstract lexics is presented by words that go "form an idea" that the author distinguishes as a special category that appeared in our time, during the epoch of logical thinking.

Key words: lexical and grammatical category, abstract Russian nouns, concrete Russian nouns, concept, Russian as a foreign language, teaching Russian as a foreign language.

Д.В. Быкова, аспирант каф. межкультурной коммуникации Санкт-Петербургского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: yugin06@gmail.com

Г.М. Васильева, д-р филол. наук, проф. каф. межкультурной коммуникации Санкт-Петербургского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербурга, E-mail: galinav44@mail.ru

К ВОПРОСУ О ВЫДЕЛЕНИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ В КАЧЕСТВЕ ПРЕДМЕТА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ПРИМЕРЕ АБСТРАКТНЫХ ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ)

В работе представлена традиция лексико-грамматической и когнитивной дифференциации имён существительных в русском языке с учётом категории конкретности/абстрактности (отвлечённости). Традиция выделения абстрактных имён существительных прослеживается с опорой на основные грамматики русского языка. Также выделение категории абстрактных имён существительных основано на современных лексико-грамматических и лингвокультурологических исследованиях, авторы которых предлагают разделять абстрактные и отвлечённые имена существительные. В данной работе также выдвигается гипотеза о необходимости разработки особого подхода к обучению абстрактной лексике как обширной и комплексной лексико-семантической группе в рамках задач методики обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: лексико-грамматическая категория, абстрактность, отвлечённость, абстрактные имена существительные, концепт, русский язык как иностранный, обучение русскому языку как иностранному.

Имя существительное в классе назывных имён занимает значительное место; это часть речи, которой в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) уделяется особое внимание с первых шагов обучения. Следует отметить, что номенклатура имён существительных неоднородна по своим характеристикам. Одним из подходов к их дифференциации является классификация на основании конкретности/абстрактности семантики.

Несмотря на относительно устоявшееся определение существительного в наиболее авторитетных изданиях грамматики русского языка, не все его разряды имеют чёткую дефиницию. В данной статье предлагается рассмотреть разряд отвлечённых (абстрактных) существительных, динамику его определения в грамматиках русского языка, а также некоторые современные исследования, дифференцирующие эту объёмную группу.

С этой целью были проанализированы наиболее авторитетные грамматики русского языка: «Грамматика современного русского литературного языка» (1970) и «Русская грамматика» (1980) под редакцией Н.Ю. Шведовой (далее «Грамматика-70» и «Грамматика-80», соответственно). Также мы рассмотрели более ранние издания, такие как «Грамматика русского языка» и «Русский язык (грамматическое учение о слове)» под редакцией В.В. Виноградова (1960 и 1972 год, соответственно). Перечисленные издания приходятся на период начала 60-х – 80-х гг., что позволяет проследить принципиальные изменения в дефинировании категории отвлечённости (абстрактности) на протяжении сравнительно небольшого отрезка времени. Также по данному вопросу были рассмотрены и более современные работы Л.О. Чернейко (1997) В.В. Колосова (2006, 2014), предлагающие дифференцирование категорий отвлечённости и абстрактности имён существительных.

Составители «Грамматики-70» дифференцируют имена существительные, в зависимости от характера обозначаемого, на «конкретные (название вещей, предметов, явлений, лиц) и отвлечённые (название понятий, свойств, действий, качеств)» [1, с. 305]. Также встречается упоминание о группе существительных, которые не называются «конкретных, единичных предметов». Авторы разделяют их на две группы, в зависимости от того, какими частями речи мотивированы данные слова:

1. Слова, мотивированные именами существительными и прилагательными, а также глаголами, например: *комизм, инструктор, гордость, синева, наличие, терпение, взятие, муть*.

2. Немотивированные существительные, например: *блеск, жажда, скука*.

Авторы предлагают называть эти группы слов «существительными *singularia tantum* (только единственного числа)». Однако, указывается, что у этих слов есть «потенциальная форма множественного числа», хотя они обычно представлены в форме единственного [1, с. 323]. Отмечается также, что существительные с отвлечённым значением в форме множественного числа «обозначают конкретные проявления различных качеств, свойств, эмоциональных состояний», например: *возможность – возможность, скорость – скорости, красота – красоты*, а также «конкретные предметы», обладающие названным качеством, например: *ёмкость – ёмкости, вредность – вредности* [1, с. 324].

Таким образом, в «Грамматике-70» предлагается классификация «существительных с отвлечённым значением» по их грамматическому признаку (отсутствие формы множественного

числа и мотивированность некоторыми частями речи). Наряду с этим отмечается изменение лексического значения у некоторых «существительных с отвлечённым значением» при образовании множественного числа.

В общем описании имён существительных, предложенном в «Грамматике-80», существительные разделяются, среди прочих, на следующие лексико-грамматические разряды – конкретные и отвлечённые (абстрактные). Примечательно, что дифференциации абстрактных и отвлечённых имён существительных не приводится. Отвлечённые (абстрактные) существительные определяются как «слова, называющие отвлечённые понятия, свойства, качества, действия и состояния»: *слава, смех, благо*, что в целом совпадает с определением, приведенным в «Грамматике-70» [2, с. 462]. Авторы дифференцируют отвлечённые имена существительные на мотивированные прилагательными и глаголами (которые составляют большую часть отвлечённых существительных) и на абстрактные имена существительные немотивированного характера. Также как и в «Грамматике-70», в «Грамматике-80» приводятся морфологические характеристики отвлечённых существительных, а именно отсутствие у них форм множественного числа в большинстве случаев. Но также «формы множественного числа образуют те слова, которые могут называть ... единичные проявления» отвлечённых свойств, качеств, состояний или действий: *боль – боли, радость – радости, движение – движения* [2, с. 462].

Следовательно, в «Грамматике-80» предлагается термин для выделяемой в ней группы «существительных с отвлечённым значением» – отвлечённые (абстрактные) имена существительные. Это лексико-грамматический разряд, противопоставленный конкретным существительным, грамматическое описание которого совпадает с приведённым в «Грамматике-70» описанием группы «существительных с отвлечённым значением».

В более ранней грамматике, вышедшей под редакцией В.В. Виноградова (1960), в общем описании имени существительного не встречается упоминаний о категории отвлечённости. Однако при характеристике существительных, употребляемых только в единственном числе, вводится понятие отвлечённых существительных: «Отвлечёнными называются имена существительные, обозначающие качество, действие, состояние или представляющие собою название каких-либо общих понятий, например: *белизна, борьба, развитие*» [3, с. 111, 113].

В этой же грамматике авторы предлагают наиболее детерминированную классификацию отвлечённых имен существительных по их лексическим и грамматическим признакам [3, с. 114 – 115]:

1. Имена существительные мужского рода с непроемной для современного русского языка основой, допускающие в родительном падеже единственного числа окончание *-у(-ю)* при употреблении в количественном значении или в сочетании с предлогами *без, из, от, с*, например: *блеск, вздор, голод, жар, звон, испуг, лай, треск, холод*.

2. Имена существительные мужского рода с суффиксами *-изм, -аж*, например: *комизм, инструктор*.

3. Имена существительные женского рода II склонения с суффиксами *-б-а, -от-а, -изн-а, -ин-а, -щин-а, -чин-а, -иц-а, -ур-а, -к-а, -аци-я, -н-я, -отн-я*, единичные образования с суффиксами *-ев-а* и *-ын-я*, например: *косьба, слепота, тишина, бессонница, корректура, синева, возня, беготня, теплофикация*, а также отдельные существительные женского рода II склонения

с производной основой, например: *вражда, краса, оспа, проза, скака, слава*.

4. Многочисленные имена существительные женского рода III склонения с суффиксами **-ость, -есть, -нось, -емость, -имость** и единичные с суффиксами **-знь, -ль, -ель, -ынь**, например: *близость, кипучесть, общность, успеваемость, видимость, гибель*, а также отдельные существительные III склонения с производной основой, например: *блажь, вонь, грусть, дрожь, лень, месь*.

5. Многочисленные имена существительные среднего рода с суффиксами **-ие, -ье (-ьё), -ние, -нье (-ньё), -тие, -тье (тьё), -ств-о, -еств-о, -тельство-о, -овств-о**, например: *наличие, здоровье, терпение, соседство, вмешательство*, а также отдельные существительные среднего рода, с производной для современного русского языка основой, например: *благо, горе, добро, зло, тепло*.

Приведённая выше классификация встречается и последующей работе В.В. Виноградова «Русский язык (грамматическое учение о слове)» (1972). В качестве дифференциации отвлечённых имён существительных используются «суффиксы отвлечённости» и упоминается также, что только немногие из суффиксов «совмещают со значением конкретного предмета отвлечённые значения, состояния и качества», например: русский суффикс **-ок** (*бросок, щелчок*), интернациональные суффиксы **-ат** и **-т** (*эффект, контакт*) [4, с. 96]. Приведённая выше классификация дополняется тремя заимствованными суффиксами, которые имеют «отпечаток отвлечённости»:

1. Суффикс **-изм**, образующий обозначения отвлечённых понятий, названия учений, общественных, политических, научных взглядов и направлений, названия действий, состояний, качеств, склонности к чему-нибудь: оптимизм, идеализм, туризм, расизм.

2. Суффикс **-итет**, обозначающий отвлечённые или собираемые понятия: авторитет, приоритет, нейтралитет.

3. Суффикс **-з, -зис**, обозначающий процесс, действие или состояние, продукт действия: генезис, филогенезис, тезис, анализ [4, с. 96 – 97].

Итак, в грамматических работах В.В. Виноградова разных лет также встречается понятие отвлечённых существительных и предлагается их классификация, основанная на номинационных (род, число), реляционных (падеж) и морфемных (суффиксы) признаках.

Обращаясь к «Грамматике-80», следует отметить, что отвлечённые и абстрактные имена существительные составителями не дифференцируются. Однако в работе «Лингво-философский анализ абстрактного имени» (1997) Л.О. Чернейко

анализирует статус абстрактного имени (далее – АИ) в отношении «его ближайшего соседа – отвлечённого имени». Так, автор предполагает, что АИ – это мера действительности, «точка зрения» языка на мир, которую использует говорящий. По мнению Чернейко, понятие концепта и АИ находятся в тесном взаимодействии – концепт определяет содержание АИ [5, с. 6 – 7]. Таким образом, можно заметить переход от грамматико-лексических характеристик имён существительных в работах 60-80-х годов к лингвофилософскому анализу данной части речи.

Разграничение понятий «отвлечённое» и «абстрактное» по отношению к именам существительным можно также найти в работах В.В. Колесова (2006, 2014). При описании концептов национальной ментальности Колесов в своём исследовании «Русская ментальность в языке и тексте» (2006) выстраивает семантический треугольник «идея – слово (знак) – вещь» [6, с. 22], где «позиция *от слова*» представляет собой отвлечённую лексику, например, «жидкость, вещь или тело» (везде и далее сохранён курсив автора). Абстрактная лексика представлена позицией «*от идеи*», которую автор выделяет как особую категорию, вознившую «в наше время», «в эпоху логического мышления» [7, с. 539]. В качестве морфологических характеристик абстрактных имён существительных выделяется суффикс **-ость**, например: *знаковость, значимость, значительность*. Однако, В.В. Колесов указывает на недостаточность разработанную практическую базу методов и методик, которые могут служить для структурного отбора «различительных признаков» позиций «*от слова*» и «*от идеи*» [7, с. 539]. Данное положение открывает большие возможности для проведения как теоретических, так практических исследований при дифференциации отвлечённых и абстрактных имён существительных.

Таким образом, анализ грамматик русского языка, а также лингвистических и когнитивных исследований демонстрирует, что категории абстрактных и отвлечённых имён существительных дифференцируются на разных основаниях, с учётом некоторых морфологических и когнитивных признаков. Ввиду того, что категория абстрактных (отвлечённых) имён существительных не соотносится с реалиями, данная лексико-грамматическая категория представляет особую сложность в процессе обучения русскому языку иностранных студентов. В области методики РКИ существуют отдельные исследования и пособия, в которых предлагаются приёмы работы с конкретными тематическими группами абстрактных имён существительных. [8, с. 102; 9, с. 119 – 124]. Однако необходима разработка особой методики обучения абстрактной лексики, что требует её дальнейшей дифференциации и комплексного учёта лексико-грамматических и когнитивных характеристик.

Библиографический список

1. *Грамматика современного русского литературного языка*. Под редакцией Н.Ю. Шведовой. Москва: Наука, 1970.
2. *Русская грамматика*. Под редакцией Н.Ю. Шведовой. Москва: Наука, 1980.
3. *Грамматика русского языка: в 2 томах*. Ред. коллегия: В.В. Виноградов, Е.С. Истрина и др. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1960; Т. 1. Фонетика и морфология.
4. Виноградов В.В. *Русский язык (грамматическое учение о слове)*. Москва: Высшая школа, 1972.
5. Чернейко Л.О. *Лингво-философский анализ абстрактного имени*. Москва, 1997.
6. Колесов В.В. *Русская ментальность в языке и тексте*. Санкт-Петербург: Петербургское Востоковедение, 2006.
7. *Словарь русской ментальности: в 2 томах*. В.В. Колесов, Д.К. Колесова, А.А. Харитонов. Санкт-Петербург: Златоуст, 2014; Т.2.
8. Васильева Г.М. *Умом Россию не понять*. Пособие по русскому языку для студентов-иностранцев. Санкт-Петербург: Издательство «Сударыня», 2000.
9. Васильева Г.М., Ротмистрова О.В. *Культурно-географический образ России в лингвокультурологическом аспекте*. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета водных коммуникаций, 2011.

References

1. *Grammatika sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*. Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. Moskva: Nauka, 1970.
2. *Russkaya grammatika*. Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. Moskva: Nauka, 1980.
3. *Grammatika russkogo yazyka: v 2 tomah*. Red. kollegiya: V.V. Vinogradov, E.S. Istrina i dr. Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1960; T. 1. Fonetika i morfologiya.
4. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk (grammaticheskoe uchenie o slove)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1972.
5. Chernejko L.O. *Lingvo-filosofskij analiz abstraktnogo imeni*. Moskva, 1997.
6. Kolesov V.V. *Russkaya mental'nost' v yazyke i tekste*. Sankt-Peterburg: Peterburgskoe Vostokovedenie, 2006.
7. *Slovar' russkoj mental'nosti: v 2 tomah*. V.V. Kolesov, D.K. Kolesova, A.A. Haritonov. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2014; T.2.
8. Vasil'eva G.M. *Umom Rossiju ne ponyat'*. Posobie po russkomu yazyku dlya studentov-inostrancev. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Sudarynya», 2000.
9. Vasil'eva G.M., Rotmistrova O.V. *Kul'turno-geograficheskij obraz Rossii v lingvokul'turologicheskom aspekte*. Sankt-Peterburg: Izd-vo Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta vodnyh kommunikacij, 2011.

Статья поступила в редакцию 25.03.15

УДК 821.512.141.09

Kireyeva L.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Bashkir literature, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: luiza.kireewa@yandex.ru*

EPIC TRENDS IN MODERN BASHKIR POEM. In the article the problems of the genre structure of the modern Bashkir poem are discussed. Regarding the analysis of poems published in 80-90s of the 20th century, the author comes to the conclusion that the modern Bashkir poem is a dynamic integrity of the genre-forming components, on the basis of which the leading structural types of genre can be revealed that depends on one of the organizing principles: the epic-related or lyric-related beginnings. The features of the emergence and domination of one of the two beginnings are closely connected with the modern social phenomena, i.e. the requirements of the modern time. This article shows the interaction between tradition and innovation in the plot structure of the "epic" poem (a poem with an epic core idea). The author thinks that the updating of genre varieties, the emergence of new types of a poetic structure, as well as new style varieties represent new main features of a modern Bashkir poem.

Key words: genre, epic poem, romanization, lyrical epic, multiline plot, dastan.

Л.Р. Киреева, канд. филол. наук, доц. каф. башкирской литературы Стерлитамакского филиала Башкирского гос. университета, г. Стерлитамак, E-mail: luiza.kireewa@yandex.ru

ЭПИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ БАШКИРСКОЙ ПОЭМЕ

В статье рассматриваются проблемы жанровой структуры современной башкирской поэмы. На основании анализа поэмы 80 – 90-х годов XX века автор приходит к выводу, что современная башкирская поэма – динамично развивающаяся целостность жанрообразующих компонентов, на основе которых можно выделить ведущие структурные типы жанра, зависящие от одного из организующих начал – эпического или лирического. Особенности возникновения и доминирования того или иного начала связаны с требованиями времени, в связи с чем в статье прослеживаются пути взаимодействия традиций и новаторства в сюжетосложении «эпической» поэмы. Обновление жанровых разновидностей, возникновение новых типов поэтической структуры, стилевое разнообразие – основные черты современной башкирской поэмы.

Ключевые слова: жанр, эпическая поэма, романизация, лиро-эпос, многолинейный сюжет, дастан.

В настоящее время все острее ощущается необходимость определения роли и места жанров в литературном процессе; изучения особенностей жанра в историко-литературном и теоретическом аспекте. В этом плане исследование путей развития современной башкирской поэмы представляет, несомненно, одну из актуальнейших задач башкирского литературоведения. Это тем более важно, что по состоянию такого емкого и синтетического жанра, каким является поэма, в значительной мере судят и об уровне всей поэзии.

Актуальность проблемы заключена и в выдвигении на первый план ряда направлений, еще мало изученных, в том числе вопросов традиции и новаторства в развитии современной поэмы, закономерностей внутривидовых связей в жанровых разновидностях, а также связей с другими жанрами.

Исследование истории и теории башкирской поэмы, изучение ее жанровой структуры, особенностей поэтики – один из важных аспектов осмысления национального своеобразия и духовных поисков художественного творчества.

Конкретным художественным достижениям данного жанра в башкирской литературе посвящены работы Г.Б. Хусаинова, К.А. Ахметзянова, Р.Т. Бикбаева и др. Еще во второй половине 50-х годов Г. Хусаинов рассмотрел историю формирования и развития башкирских поэмы, систематизировал их по жанровым принципам [1].

Исследование К.А. Ахметзянова «Вопросы композиции башкирской поэмы» (1962) является первой монографией по данной проблеме. В книге подробно рассматриваются композиционные особенности поэмы 30 – 40-х годов, а также поэтическая структура отдельных поэмы, созданных в 50-х годах XX века [2].

В изучении лиро-эпического жанра значительное место занимают исследования Р. Бикбаева. В кандидатской диссертации «Современная башкирская поэма», он, проследившая жанровую эволюцию поэмы 1956 – 1965 годов, выделяет такие ее разновидности, как лирические и лиро-эпические [3]. Р. Бикбаев изучает проблемы поэмы и в других своих трудах [4 – 5].

Исследование Г.С. Кунафина «Башкирская нарративная поэзия XIX – начала XX веков: Вопросы жанровой системы» посвящено развитию дореволюционных форм поэмы, бытовавших в башкирской литературе [6].

Между тем, за пределами внимания литературоведов остался широкий спектр проблем, связанных со структурной поэтикой жанра последних десятилетий XX века, которые, безусловно, требуют современного научного толкования.

В 90-е гг. XX века стремление изображать реальные картины эпохи открыло путь к широкому поэтическим обобщениям. В

связи с социально-исторической проблематикой, философскими размышлениями героя о событиях на стыке эпох в стихотворных жанрах наблюдалось реалистическое освещение действительности, преобладало эпическое начало.

Эпическим жанрам свойственно изображение человеческих характеров в «событийном» движении, а также охват социально-бытовых явлений. Развёрнутый сюжет, связывающий то и другое, является их устойчивой структурной основой. Тяготение поэмы к эпосу в некоторых случаях явление естественное, оно порождается часто требованиями и условиями времени. Очень характерно, например, при изображении таких событий, как коллективизация, индустриализация, в двадцатые и послевоенные годы в жанре поэмы на первый план вышла эпика, вытесняя лирику, что и понятно: «производственные» темы требуют «прозаического» подхода. Тема формирования нового человека одновременно потребовала постановки в литературе нравственных проблем. А решение их, как известно, всегда связано с последовательным, фабульным изображением человека и его сферы деятельности.

Л.И. Тимофеев указывает: «Уже самое наличие стихотворной формы речи говорит нам о том, что произведение отражает жизнь в лирическом плане, т.е. через переживания, ею вызванные» [7, с. 381]. Но стихотворная речь, как известно, не всегда определяет лиризм. Роман С. Кудаша «Кушкаин», к примеру, написан в стихотворной форме, но от этого он не становится поэмой.

В связи с этим делается вывод, что для данного жанра подходит не любая, пусть даже и романная мысль, но требуется свое особое, «поэзное мышление», охватывающее возвышенные, поэтические моменты жизни героя и действительности. Поэтому для поэмы не обязательна строгая последовательность изображения событий, она может строиться на ассоциативных связях и пропускать эпизоды, которые в эпических жанрах имели бы важное, а может быть, и первостепенное значение.

Особенности эпических форм, даже романских, можно наблюдать, например, в ряде башкирских поэмы, написанных еще в тридцатые годы XX века: Б. Бикбай «Земля», Р. Нигмати «Прекрасные долины Агидели», М. ажи «Плакучая береза» и т.д. В этом плане очень интересна мысль М. Бахтина о том, что если в «большую литературу» приходит роман, некоторые жанры видоизменяются, в какой-то мере «романизируются» [8, с. 450]. В первую очередь, трансформируются структурные особенности жанров: их формальная организация начинает требовать более емких и свободных приемов. Относительно названных башкирских эпических поэмы тридцатых годов мысль М.Бахтина может

подтверждаются тем фактом, что именно в эти годы в национальную литературу пришли первые романы: «Солдаты», «Красногвардейцы», «Красноармейцы» А. Тагирова, «Кровь» Д. Юлтыя, «Кудей» И. Насыри и др.

Следует отметить, что аналогичные процессы ощущаются и в современных башкирских поэмах, возможно потому, что, во-первых, крушение старых идеалов и поиск новых приводит к усилению аналитического начала, к необходимости последовательного анализа социально-исторических процессов, к появлению повествовательного сюжета, романтической проблематики. Во-вторых, стремление к переоценке явлений прошлого, интерес к национальным истокам выдвигают на первый план историческое мировоззрение, исторический взгляд на действительность. В годы перестройки в башкирской литературе появляется, например, ряд исторических поэм: Т. Юсупов «Ищу сына», Ф. Тугузбаева «Канны – крепость птицы Хумай», Т. Ганиева «Кипчаки», «Аркаим» и т.д. Они представляют собой новое явление в поэзии, изображая человека в историческом процессе, наделяя его гражданской ответственностью за будущее: каждый имеет отношение к истории, каждый отвечает за нее.

В этих поэмах, носящих героико-романтический характер, поэты, обращаясь к историческому прошлому, раскрывают проблемы и настоящего времени. Принцип сжатости времени помогает изображать основные тенденции исторического движения. В то же время надо сказать, что в поэмах эпическое содержание сочетается с лирическим мироощущением, с глубокой, личной заинтересованностью героев в судьбах Родины.

Основным жанрообразующим началом в «эпических» поэмах является повествование о людях, о явлениях жизни. Если в «лирических» поэмах сюжет основывается на переживаниях, мыслях лирического героя, то здесь он подчинен развитию событий. Это обстоятельство, в свою очередь, порождает личностную систему персонажей. Конечно, персонажная система в поэме не столь развита, как в эпических жанрах. И эпическое повествование в жанре поэмы никогда не встречается в «чистом» виде, оно обязательно проникнуто лиризмом. Во многих случаях повествователь очень близок лирическому герою. По-разному организуется в поэмах данного типа и связь между эпическим сюжетом – фабульно-событийной основой поэмы – с развивающейся в произведении лирической мыслью.

В восьмидесятые – девяностые годы стремление изображать реальные картины эпохи открыло путь к широким поэтическим обобщениям. В поэзии наблюдалось стремление к реалистическому освещению действительности, эпической монументальности. Лирическое начало в таких поэмах связано с социально-исторической проблематикой, философскими размышлениями героя о событиях на стыке эпох.

Исходя из этих признаков, поэму Р. Туйгуна «Дорога Канифы», основанную на сюжете известной башкирской легенды о похищенной девушке Канифе (в другом варианте – о буренке Куныр буга, проданной на чужбину), которая вернулась, преодолев все невзгоды, можно было бы назвать лирическим рассказом о времени и о себе.

Композиция произведения включает несколько вариантов легенды о дороге Канифы, формируя своеобразную «ящичную» структуру. Каждый из вариантов предания служит импульсом для развития авторской мысли. Сказания о любви к Родине, о свободе личности переплетаются с противоречиями сегодняшнего дня, судьбами современников. На подобной перекличке прошлого с настоящим осмысливается и движение истории.

В последние годы в поэмах намечается усиление философского и аналитического начала, объясняемого, очевидно, обостренным вниманием к нравственному облику современника, стремлением понять смысл происходящих событий. В то же время социально-нравственная проблематика, как известно, требует изображения человека в конкретных ситуациях. Такое свойство определило и структуру некоторых поэм: Р. Бикбаев «Стрела с меткой», Б. Рафиков «Каменное изваяние», Р. Туляк «Горение», Г. Зарипов «Карат», А. Утябай «Двенадцать» и т.д. В них сюжет развивается в определенных рамках, преобладает однолинейность, проявляется объективированный лиризм, часто философия жизни передается широко обобщенными образами, символикой и инсказаньями, поэтикой фольклора, мифологии.

Произведения М. Карима «Улыбка», «Тайна», Н. Наджми «Поэт и шах», основанные на поэтике народного творчества и увидевшие свет еще в шестидесятые годы, условно можно было бы назвать «маленькими» поэмами-сказками с однолинейным, замкнутым сюжетом. В наши дни с появлением национальной,

исторической проблематики в литературе традиции, связанные с фольклорной основой, возобновились в поэмах Р. Бикбаева «Стрела с меткой», Г. Зарипова «Карат», Р. Шаммаса «Цена красоты» и др. Раскрытие эпической темы в краткой форме определяет особенность названных башкирских поэм.

Решение социально-нравственных проблем в лиро-эпическом плане, стремление в повествовании к краткости и сжатости требует от поэтов совершенствования поэтического инструментария, художественных средств и приемов новеллистической композиции. Надо сказать, что новеллизм в поэме – явление не новое. Еще во второй половине тридцатых годов XX века, Галимов Салам разработал более сжатые, но в то же время объемные приемы организации сюжета, разрушая этим бытовавший в поэзии фабульный принцип повествования. Приемы новеллистической композиции удачно использованы им в поэмах «Кречет» и «Дитя».

В последние годы развитие этих традиций мы наблюдаем в поэмах Б. Рафикова «Каменное изваяние», Ф. Тугузбаевой «Говорят, что есть средство от смерти», Р. Туйгуна «В саду». Наиболее активно используются такие формы и приемы новеллизма в организации сюжета произведения, как «узнавание» персонажа, совпадение кульминации с развязкой и т.д.

Структурная поэтика башкирских поэм исследуемого периода многообразна. Есть поэмы, в которых движение сюжета обеспечивается формой путешествия в прошлое, т.е. приемами ретроспективной композиции. К разряду таких произведений можно отнести, например, поэмы А. Атнабаева «Раненая гармонь», А. Багуманова «Во время ледохода», М. Ямалетдинова «Память песни».

Основные события в поэме Р. Туляка «Горение» даны в композиционной форме писем, где в одном структурном русле развиваются и рассказ, и размышление. Из-за монологической формы, на первый взгляд, она напоминает лирическое произведение. Однако центральный герой поэмы (пастух) действует не как лирический, а как эпический, сюжетный герой со своим характером, судьбой, биографией. В поэме он выступает в роли повествователя и одновременно с этим является выразителем дум и чувств автора. В его уста вложены размышления о сложных проблемах современности. Как представляется, в поэме лиризм не играет самостоятельной структурной роли, а только углубляет и «одушевляет» эпические картины.

Исходя из анализируемого материала, можно сказать, что организующим центром таких «эпических» поэм является сюжет, сконцентрированный вокруг главного героя, повествование о судьбе одного человека. Авторское отношение к нему проявляется либо в эмоциональном аспекте, либо в медитациях, связанных с изображаемым характером. Эти поэмы формируются на основе эпического начала, лирика же обогащает, помогает раскрывать внутреннюю, чувственную сторону изображаемого.

Современная башкирская поэма стала многофункциональной: она показывает облик эпохи, духовный мир современника, исследует исторические истоки настоящего, несет в себе эпическое и лирическое, конкретное и аналитическое начало.

Произведения Т. Юсупова «Ищу сына», Р. Зинурова «Ибн-Фадлан, или дастан о курае», «Слово о Бепенее», Ф. Тугузбаевой «Канны – крепость птицы Хумай», Т. Ганиевой «Аркаим», «Кипчаки», «Женщина» можно определить как исторические поэмы только в тематическом плане. В главных героях произведений история и современность формируют единую художественную ткань, отсутствие границы между настоящим, прошлым и будущим составляет их композицию.

Структура этих поэм представлена многолинейной сюжетной панорамой, сложной композицией с пересечением разных планов прошлого, настоящего, будущего. Здесь широко используются формы традиционных восточных эпических структур; приемы «рамочного» сюжета, «ящичной» композиции и т.д. Не случайно ряд авторов поэм определяют свои произведения как «дастан».

В «Литературном энциклопедическом словаре» дастан определяется как «...обработка сказочных сюжетов, легенд, преданий. Дастаны бывают поэтические и прозаические, часто это проза со стихотворными вставками» [9, с. 86 – 87]. Дастан, характеризующийся сложностью интриги и увлекательным сюжетом в организации содержания, близок к сказкам, и в то же время изображением судеб героев, романтической структурой сюжета, эпичностью и масштабностью в повествовании он напоминает жанр романа. Поэтому дастан по-другому определяют как сказочный роман.

В произведениях Т. Юсупова «Ищу сына», М. Ямалетдинова «Культагин», «Последний из Сартаева рода», Т. Ганиевой «Кипчаки», «Аркаим», Ф. Тугузбаевой «Канны – крепость птицы Хумай», Р. Зинурова «Ибн Фадлан, или дастан о курае», «Слово о Бепене», З. Зиннатуллина «Кодекс об Отечестве и Стране», Т. Карамышевой «Открытые тайны» наблюдается их несомненное родство с дастанными традициями: героическое содержание, романтический дух, сложная композиция, многолинейный сюжет, фольклорно-мифологический стиль. Однако

эти поэмы, конечно же, не являются классическими дастанами, но показывают поиски новых форм и выражений на основе традиций.

Таким образом, в девяностые годы башкирская поэма широко использовала возможности эпической формы: сюжет, композицию, последовательное изображение человеческих характеров, вследствие чего, авторы имели возможность глубже проникать в жизненный материал, делать широкие обобщения, освещать важнейшие тенденции и события своего времени.

Библиографический список

1. Хусаинов Г.Б. *Некоторые проблемы башкирской советской поэзии*. Уфа, 1957.
2. Ахметзянов К.А. *Вопросы композиции башкирской поэмы*. Уфа, 1962.
3. Бикбаев Р.Т. *Современная башкирская поэма. (1956 – 1965)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Уфа, 1966.
4. Бикбаев Р.Т. *Поэтическая летопись современности*. Уфа, 1980.
5. Бикбаев Р.Т. *Эволюция современной башкирской поэзии*. Москва, 1991.
6. Кунафин Г. С. *Башкирская нарративная поэзия XIX – начала XX веков: Вопросы жанровой системы*: монография. Уфа, 2003.
7. Тимофеев Л. И. *Основы теории литературы*. Москва, 1971.
8. Бахтин М.М. *Вопросы литературы и эстетики*. Москва, 1975.
9. *Литературный энциклопедический словарь*. Москва, 1987.

References

1. Husainov G.B. *Nekotorye problemy bashkirskoj sovetskoy po`ezii*. Ufa, 1957.
2. Ahmetzyanov K.A. *Voprosy kompozicii bashkirskoj po`emy*. Ufa, 1962.
3. Bikbaev R. T. *Sovremennaya bashkirskaya po`ema. (1956 – 1965)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 1966.
4. Bikbaev R.T. *Po`eticheskaya letopis` sovremennosti*. Ufa, 1980.
5. Bikbaev R.T. *Evoluciya sovremennoj bashkirskoj po`ezii*. Moskva, 1991.
6. Kunafin G. S. *Bashkirskaya narrativnaya po`eziya XIX – nachala XX vekov: Voprosy zhanrovoj sistemy*: monografiya. Ufa, 2003.
7. Timofeev L. I. *Osnovy teorii literatury*. Moskva, 1971.
8. Bahtin M.M. *Voprosy literatury i `estetiki*. Moskva, 1975.
9. *Literaturnyj `enciklopedicheskij slovar`*. Moskva, 1987.

Статья поступила в редакцию 26.03.15

УДК 811.512.156

Sereedar N. Ch., *Cand. of Sciences (Philology), Tuvian Institute of Humanitarian, Applied Social and Economic Research (Tuva, Russia), E-mail: sereedar.62@mail.ru*

STRUCTURE AND SEMANTICS OF ELEMENTARY SIMPLE SENTENCES IN THE TUVA LANGUAGE. The paper is devoted to an elementary simple sentence in the Tuva language. The object of the analysis is the elementary simple sentences understood as linguistic units, but not as speech constructions. Linguistic units do not fall under direct observation, thus the observation object is the phrases presented in texts. The elementary simple sentence model affixes the necessary components of a syntactic unit. The plane of expression of the elementary simple sentences (ESS) can be presented as a structural scheme. The plane of its contents, however, as the author notes, is the proposition, i.e. the abstraction which corresponds to the sense of the sentence as a linguistic unit. The structural scheme means the system of actants (nouns) in specific cases. The contents structure means are the sense relations between actants and predicates. The actant means the necessary component without which the sentence is not self-contained.

Key words: elementary simple sentence, model, structural scheme, proposition.

Н.С. Серээдар, канд. филол. наук, Тувинский институт гуманитарных, прикладных социально-экономических исследований, г. Кызыл, E-mail: sereedar.62@mail.ru

СТРУКТУРА И СЕМАНТИКА ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ПРОСТЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена элементарному простому предложению тувинского языка. Объектом анализа являются элементарные простые предложения, понимаемые как единицы языка, а не как речевые построения. Единицы языка недоступны прямому наблюдению, поэтому объектом наблюдения являются фразы, представленные в текстах. Модель ЭПП фиксирует необходимые компоненты синтаксической единицы. План выражения ЭПП можно представить в виде структурной схемы. Планом же содержания ЭПП является пропозиция – абстракция, которая соответствует смыслу предложения как знака языка. Под структурной схемой понимается система актантов (имен) в определенных падежных формах. Содержательной структурой мы называем смысловые отношения между актантами и предикатом. Под актантом называем обязательный компонент, без которого предложение не самодостаточно.

Ключевые слова: элементарное простое предложение, модель, пропозиция, структурная схема.

Разные исследователи по-разному представляют и по-разному описывают **элементарное простое предложение**. Этому посвящено немало работ. Так, Т.П. Ломтев представлял языковые сущности, «образцы», в виде искусственных фраз, в которых устранялось всё лишнее и оставались только структурно необходимые компоненты. Например, *Иван бьёт Петра, Иван даёт Петру книгу, Иван режет мясо ножом* [1]. Подобные предло-

жения, с одной стороны, обнажают грамматическое устройство образца, наглядно демонстрируя то, что позже будет названо *структурной схемой*, с другой стороны, так же непосредственно выражают определенный синтаксический смысл, то есть намекают некоторый класс ситуаций, которые можно описать таким же способом. Такой способ представления сблизяет своей конкретностью, но он не позволяет детализировать этого пред-

ставления, не описывает семантических возможностей данного образца.

Н.Ю. Шведова пошла по другому пути. Она предложила символическую форму представления тех минимальных синтаксических форм, к которым, по её мнению, можно свести все множество русских предложений. Эти минимальные формы по сути дела близки к предикативным узлам предложений, хотя и не тождественны им. В отличие от представления Т.П. Ломтева, который воспринимал и воспроизводил предложение как двустороннюю единицу, имеющую план выражения и план содержания, Н.Ю. Шведова, в сущности, совершенно отвлекается от содержательной стороны и говорит только о структурных схемах. Она требует от предложения формальной законченности, наличия предиката и предикандума, но остаётся безразличной к структурно-смысловой, коммуникативной недостаточности: Иван купил – что? у кого? – это остаётся за рамками описания, представленного в Грамматике -70 [2] и Грамматике-80 [3].

В.А. Белошапкова сделала следующий очень важный шаг, потребовав от представления о предложении коммуникативной достаточности. Она ввела в него, кроме главных членов, также все структурно необходимые «второстепенные члены» – дополнения. В современной литературе структурно необходимые предметные участники ситуации, описываемой данным предложением-образцом, называются актантами. В соответствии с этим она ввела, наряду с представлением о *минимальной структурной схеме*, представление о *расширенной структурной схеме*, которая также записывается символами. *Расширенной структурной схеме*, в принципе, уже можно было бы сопоставить определенный синтаксический смысл [4].

Настоящая работа пользуется положениями и терминологией Новосибирской синтаксической школы, основанной М.И. Черемисиной, подход которой в основных чертах переносится с изложенными выше. По М.И. Черемисиной, основной синтаксической единицей является элементарное простое предложение (ЭПП). ЭПП как языковая сущность недоступна напрямую наблюдению, поэтому его записывают в виде моделей, в которых отражается понимание исследователем структурно-семантического устройства этих языковых объектов. Модель ЭПП фиксирует необходимые компоненты синтаксической единицы, которые представляются с помощью традиционных «символов классов слов» [5]. Подобный подход к описанию структурно-семантического устройства предложений позволяет за пестрым, поистине бесконечным множеством фраз увидеть небольшое число минимальных «образцов», к которым это разнообразие можно и нужно свести, чтобы понять их истинную природу [6]. План выражения ЭПП можно представить в виде структурной схемы. Планом же содержания ЭПП является пропозиция – абстракция, которая соответствует смыслу предложения как знака языка.

Под элементарным простым предложением (ЭПП) вслед за М.И. Черемисиной мы понимаем языковую сущность, недоступную напрямую наблюдению, поэтому его принято записывать в виде формул. ЭПП отражает необходимые компоненты синтаксической единицы, которые представляются с помощью традиционных «символов классов слов». Подобный подход к описанию структурно-семантического устройства предложений позволяет за множеством фраз увидеть небольшое число минимальных «образцов», к которым это разнообразие можно и нужно свести, чтобы понять их истинную природу. План выражения ЭПП можно представить в виде структурной схемы. Что же касается плана содержания, то означаемым ЭПП является пропозиция – абстракция, которая соответствует смыслу предложения как знака языка.

Но что представляет собою смысл предложения как единицы языка? Всякое предложение описывает некоторый целостный фрагмент действительности. Разные авторы называют его по-разному: событие, ситуация, положение дел. За этими русскими словами можно видеть разные оттенки смысла: *Кончилась война* – событие, *Мы остались без копейки* – ситуация, *В углу стоит холодильник* – положение дел. Но очевидно и то общее, что объединяет событие, ситуацию и положение дел: все эти выражения подразумевают именно ту мысленную структуру, которая всегда заключается в законченном предложении. Ее называли когда-то «законченной мыслью», но позже эта формулировка была отвергнута, потому что далеко не всегда мысль заканчивается в рамках одного предложения. Термины *событие*, *ситуация*, *положение дел*, наоборот, ведут нас непосредственно к внеязыковой действительности, к «внешнему» означаемому.

388

Между тем, если мы говорим о предложении как *единице языка*, – а «единица» всегда предполагает множество, в которое она входит, у неё должно быть свое внутреннее содержание, противопоставленное содержаниям других предложений как единиц языка аналогично тому, как её структурная схема противостоит структурным схемам других предложений.

Это содержание мы будем называть термином *пропозиция*, который вызывает меньше ассоциаций с разными видами внешних означаемых речевых предложений – фраз. Таким образом, пропозиция будет обозначать не конкретное значение той или иной фразы, но именно абстрактное значение, связанное с определенной структурной схемой как ее внутренняя сторона.

Соответственно, мы будем представлять каждое предложение (единицу языка) его *моделью*, которую понимаем как двустороннюю сущность: план ее выражения есть структурная схема, план ее содержания есть пропозиция. Уточним соотношение терминов и понятий: подлинная единица высшего, синтаксического уровня языка есть *предложение* (точнее, *элементарное*, минимальное предложение, в котором представлены необходимые и достаточные компоненты). Но эта единица нам непосредственно *не дана, недоступна*, и потому мы *представляем ее моделью*. Модель – это зафиксированное определенным образом *наше понимание* того, что такое предложение. Поэтому в дальнейшем мы будем пользоваться термином «модель», говоря о единицах языка.

Модель предложения – это искусственное построение, *конструкт*, который создается исследователем, лингвистом, в соответствии с тем, как он понимает, представляет себе предложение как единицу языка. Модель не претендует на точное отражение того психического образования, которое хранится у каждого в подсознании, но она должна сделать явными *самые существенные* с точки зрения говорящего черты, характеристики этого объекта.

Под структурной схемой понимается система актантов (имен) в определенных падежных формах. Содержательной структурой мы называем смысловые отношения между актантами и предикатом. Под актантом называем обязательный компонент, без которого предложение не самодостаточно. К актантам относятся: 1) субъект (имя существительное в именительном (т.е. в неопределенном) падеже – N_{Nom} ; 2) прямой объект (имя существительное в винительном и неопределенном падежах) – N_* ; 3) косвенные объекты (имена существительные в дательном, направительном падежах, имена существительные + послелог *биле*). Предикатами являются глаголы – V_f , имена прилагательные – A (*cop*), имена существительные – N_{Nom} (*cop*).

Валентностная структура предложений с именным сказуемым существенно иная, чем у глагольных предложений. Имена не имеют собственных валентностей. Отношения между именным предикатом и именем субъекта (подлежащим) определяются другими закономерностями. С этой точки зрения существенно, что имя, попадая в позицию предиката, закономерно приобретает семантику предикативного признака, за ним усматривается не конкретное лицо или предмет, но общая категория; если это существительное, то признак предстает как *род*, как широкое *понятие*, в которое вписывается данный отдельный предмет или данное более узкое понятие, названное, представленное подлежащим. Например: *Аян башкы*. – Аян учитель.

Предикат-имя отношения иногда открывают дополнительные валентности, поскольку отношения всегда существуют между как минимум двумя субъектами или объектами. Например: *Алдын-кыс бис=тиң хеймер кызывыс-тыр*. – Алдын-кыс наша младшая дочка. В качестве имён отношений выступают, например, термины родства, которые обязательно требуют при себе своеобразного актанта «определителя» в родительном падеже.

В отличие от существительных, *прилагательные* «высвечивают» какой-то определенный признак, который приписывается лицу или предмету, названному подлежащим. Например: *Буян шилгедек* (Кудажы, У, 78). – Буян стройный; *Галя чазык*. – Галя приветливая.

В роли именных предикатов могут выступать также *косвенные падежные, падежно-послеложные формы имен и сочетания имен существительных со служебными именами, а также и наречия места*. Такие предикаты характерны для моделей, описывающих местонахождение предметов и лиц: *Авам бажында* – Мама дома; *Бызаа кажжа чанында* – Телёнок около кошары.

Особое место в системе именных предикатов занимают предикаты *наличия, отсутствия и количества*, предцидируемые именам объектов, пребывающих или существующих где-то, в не-

котором пространстве. Такие предикаты – *бар, чок, хэй, эвэзш* и др.: *Менде ном бар* – У меня есть книга.

В конструкциях исследуемого типа представлены следующие типы семантического предиката: а) предикат наличия; б) предикаты отсутствия; в) предикаты количественной характеристики; г) предикаты местонахождения; д) классификационные предикаты; е) предикаты-имена отношения; ж) предикаты качественной характеристики.

В исследованных предложениях с предикатами, выраженными именами наличия/ отсутствия/ количественной характеристики, в качестве актантов регулярно выступают *субъект* и *актант-локализатор*.

Сфера именных моделей представляет большой интерес для исследователя. Нами рассмотрены в кандидатской диссертации «Основные типы предложений с именным сказуемым в тувинском языке» только основные именные модели: *две микросистемы* именных моделей на материале тувинского языка. К сопоставлению привлекали русский, что естественно и практи-

чески неизбежно, поскольку анализ вели на русском. Это, во-первых, микросистема моделей с семантикой наличия, отсутствия и количественной характеристики предметов, находящихся в определенном месте, которые, как будет показано, структурно и семантически противостоят модели местонахождения (пробытия) кого-то/ чего-то где-то, во-вторых, микросистема моделей вхождения индивида и вида в более широкий класс (род) и характеристики объекта, приписывания ему определенных признаков. По мере возможности прослеживается характерное варьирование каждой модели и системные отношения между разными моделями и их вариантами. К сопоставлению привлекаются и некоторые модели из других, «смежных» микросистем [7].

Остаются открытыми вопросы об инвентаре этих моделей, об их примерном количестве и качестве, о большем или меньшем соответствии именных моделей в разных родственных и неродственных языках. Эта подсистема в целом трудно обозрима в силу своей сложности и отсутствия четких критериев, позволяющих разграничить разные модели и их варианты.

Библиографический список

1. Ломтев Т.П. *Основы синтаксиса русского языка*. Москва, 1958.
2. *Грамматика современного русского литературного языка*. Москва, 1970.
3. *Русская грамматика*. Москва, 1980; Том II. Синтаксис.
4. Белашапкина В.А. Расширенные структурные схемы русского предложения. *Русский язык за рубежом*. 1979; 5: 63 – 68.
5. Черемисина М.И. О теоретических вопросах модельного описания предложений. *Предложение в языках Сибири*. Новосибирск, 1989: 3 – 18.
6. Черемисина М.И., Скрибник Е.К. О системе моделей элементарных простых предложений в языках Сибири. *Гуманитарные науки в Сибири*. Новосибирск, 1996;4: 46 – 57.
7. Серээдар Н.Ч. *Основные типы предложений с именным сказуемым в тувинском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 1995.

References

1. Lomtev T.P. *Osnovy sintaksisa russkogo yazyka*. Moskva, 1958.
2. *Grammatika sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*. Moskva, 1970.
3. *Russkaya grammatika*. Moskva, 1980; Tom II. Sintaksis.
4. Beloshapkova V.A. Rasshirennye strukturnye shemy russkogo predlozheniya. *Russkij yazyk za rubezhom*. 1979; 5: 63 – 68.
5. Chermisina M.I. O teoreticheskikh voprosah model'nogo opisaniya predlozhenij. *Predlozhenie v yazykah Sibiri*. Novosibirsk, 1989: 3 – 18.
6. Chermisina M.I., Skribnik E.K. O sisteme modelej `elementarnyh prostyh predlozhenij v yazykah Sibiri. *Gumanitarnye nauki v Sibiri*. Novosibirsk, 1996;4: 46 – 57.
7. Ser'e'edar N.Ch. *Osnovnye tipy predlozhenij s imennym skazuemym v tuvinskom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 1995.

Статья поступила в редакцию 31.03.15

УДК 81'373.43
ББК Ш103.1

Kozlov Ye.V., Doctor of Sciences (Philosophy), Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia), E-mail: jesuisbon@yandex.ru

Stramnoy A.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: lecha1981@mail.ru

NEOLOGY AND NINTH ART. The article offers a new approach to neology studies that in some cases allow interpreting the development of lexicon as a result of certain impact of the media on a sociocultural environment. The influence of the media on the conscious and the subconscious of its audience should be viewed as one of the most productive patterns for the development of a lexicon by means of neology. Focusing on neology as a result of the interaction with the environment (social, cultural, informational, artistic) helps to make new sense of the impact of the media on a lexicon in the context of the information society. An attempt is made to define and describe such neology system presenting it as a three-group model through the example of French neologisms coined as certain sociocultural impressions from French comics.

The first group is characterized by the highest level of generalization. With the increase of concretization the second group evolves referring to certain authors or styles and trends that denote important stages in the development of the medium. The third group is the most concrete and individualized. The first group includes neologisms coined as a result of the impression received from the medium as a whole, which is reflected correspondingly in diverse attitudes and evaluations of representatives of the sociocultural environment. We should also include into this group the components of a metalanguage comprising new words and expressions (those that have acquired a new meaning as well) that are related to the code and technical part of receiving texts recipients have to handle during their contact with a certain medium. The second group is formed by neologisms resulting as the perception of various authors' works or images of some popular personages and characters, so the new vocabulary in this case is often marked by certain subcultural axiology. Author neologisms and nonce words comprise the third group of lexemes, coined and presented to the audience within one piece of artwork. These words and expressions are marked by the language personality of the author, and, being a product of individual speech, are suitable mainly for reaching the objectives of a certain artwork.

Key words: neology, lexicography, lexical derivatives, media impressions, nonce words, comics, communication code, metalanguage, subcultural axiology, artistic objectives of an artwork, individual speech production, language personality.

Е.В. Козлов, д-р филос. наук, канд. филол. наук, доц., проф. кафедры ЮНЕСКО Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва, E-mail: jesuisbon@yandex.ru

А.В. Страмной, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков Волгоградского Государственного Технического Университета, г. Волгоград, E-mail: lecha1981@mail.ru.

НЕОЛОГИЯ И ДЕВЯТОЕ ИСКУССТВО

В работе предлагается новая модель рассмотрения неологии, позволяющая интерпретировать некоторые случаи расширения словарного запаса в качестве частных результатов медийного воздействия на социокультурную среду. Влияние медиа на сознание и подсознание своей аудитории должно быть отнесено к разряду самых продуктивных источников неологического пополнения словарного фонда. Фокусировка на неологии как эффекте от производства реальности (культурной, социальной, информационной, художественной), позволяет несколько по-новому и в контексте современного информационного общества осмысливать влияние медиа на словарь. На примере социокультурных впечатлений от комиксов, фиксируемых в виде неологизмов во французском языке, осуществляется попытка описания такой неографии в виде трехчастной модели. Наибольшая степень обобщенности свойственна первой группе. Постепенно конкретизация возрастает, и уже для второй группы характерна отсылка к отдельным авторам, стилям и направлениям, определившим важные вехи в развитии медиума. Третья группа наиболее конкретна и индивидуальна. К первой группе отнесём неологизмы как результаты впечатлений от медиума как такового, в своей целостности отражающегося в разнообразных оценках и отношениях со стороны представителей социокультурной среды. К этой группе также следует отнести составляющие метаязыка: новые (или получившие новое смысловое наполнение) слова и выражения, связанные с кодом и технической стороной рецепции текстов, поступающих реципиенту именно в ходе контакта с конкретным средством медиумом. Ко второй группе можно отнести неологизмы, возникшие в качестве отклика на творчество отдельных авторов, образы некоторых популярных персонажей. Новая лексика здесь несет оттенок субкультурной аксиологии. В третью группу могут быть отнесены авторские неологизмы – слова изобретённые и представленные аудитории в пределах одного конкретного произведения. Такие слова отмечены печатью яркой авторской языковой личности. Они представляют собой продукт индивидуального речетворчества, пригодный для выполнения художественных задач отдельно взятого произведения.

Ключевые слова: неология, лексикография, лексические деривативы, впечатления от медиа, окказионализмы, комиксы, коммуникативный код, метаязык, субкультурная аксиология, художественные задачи произведения, индивидуальное речетворчество, языковая личность.

С позиций взаимосвязей между внешней реальностью, внутренним пространством мысли и языковым выражением, слово оказывается катализатором значений, так как именно лексема выступает в качестве связующего элемента для соединения внешнего и внутреннего (миров, лежащих внутри нас и вне нас). Слово, таким образом, является инструментом культурного значения и отношения, возникающих и развивающихся в культурной действительности, принадлежащей, как известно, к символическому порядку вещей. Так, например, вполне в социолингвистическом духе сформулированы в диссертационном исследовании И.В. Рец [1] характеристики социокультурной специфики новой лексики, к которым автор относит: хронологию, наличие новой культурной референции в семантике единицы и сферу употребления единицы. Мы, в свою очередь, считаем, что неологизация детерминирована социологически, ибо любой неологизм получает социальное значение, что объясняется облигаторным функционированием языковой системы внутри структур социума.

Вклад в словарный фонд языка может осуществляться в различных социокультурных контекстах, под воздействием различных причин и мотивов. Воздействие медиа на сознание и подсознание своей аудитории должно быть отнесено к разряду самых продуктивных источников неологического пополнения словарного фонда. В современном информационном пространстве языке масс-медиа нередко становится в той или иной мере языком массовой аудитории, что ускоряет процесс внедрения неологизмов в общий языковой лексико-фразеологический фонд.

Если медиа изменяют саму жизнь, то вполне справедливым будет и то, что средства информации своей деятельностью меняют, в частности, язык. Такая фокусировка на неологии как эффекте от производства реальности (культурной, социальной, информационной, художественной), позволяет несколько по-новому и в контексте современного информационного общества осмысливать влияние медиа на словарь. Так, лексико-фразеологические новоприобретения, возникающие в языке благодаря деятельности медиа, можно, на наш взгляд, разделить на три группы. К первой мы относим неологизмы как результаты впечатлений от медиума как такового, в своей целостности отражающегося в разнообразных оценках и отношениях со стороны представителей социокультурной среды. К этой группе также следует отнести составляющие метаязыка: новые (или получившие новое смысловое наполнение) слова и выражения, связанные с кодом и технической стороной рецепции текстов, поступающих реципиенту именно в ходе контакта с конкретным средством медиумом. Впрочем, в данном случае нет неологизации в стро-

гом значении термина. Здесь чаще используются уже существовавшие в лексическом фонде единицы, употребление которых оказывается актуализированным благодаря развитию медиума. Таким, например, является слово *phylactere*, восходящее к античным изобразительным практикам, но получившее новое значение в связи с тем, что оно стало использоваться для названия специальных мест в кадре комикса, предназначенных для передачи мыслей или речи персонажей.

Ко второй группе можно отнести неологизмы, возникшие в качестве отклика на творчество отдельных авторов, образы некоторых популярных персонажей. Надо отметить, что здесь речь может идти о феноменальном успехе у публики. Неологизмы в этом случае свидетельствуют о чрезвычайной успешности проекта, что, например, проявляется даже в создании субкультуры, объединяющей поклонников некоторого героя или автора. Новая лексика здесь несет оттенок субкультурной аксиологии, отражает приоритеты в восприятии поклонников и ценителей отдельных авторов и героев.

В третью группу могут быть отнесены авторские неологизмы – слова изобретённые и представленные аудитории в пределах одного конкретного произведения. Такие слова отмечены печатью яркой авторской языковой личности. Они представляют собой продукт индивидуального речетворчества, пригодный для выполнения художественных задач отдельно взятого произведения. Впрочем, поскольку искусственные слова создаются по моделям уже существующих, то у них, произведенных *ad hoc* и выполняющих сиюминутные задачи в рамках реализации художественного замысла, все же остаются некоторые шансы на вхождение в состав общепотребительной лексики.

Наибольшая степень обобщенности свойственна первой группе. Постепенно конкретизация возрастает, и уже для второй группы характерна отсылка к отдельным авторам, стилям и направлениям, определившим важные вехи в развитии медиума. Третья группа наиболее конкретна и индивидуальна. Как резонно замечают некоторые специалисты в области неографии, окказионализмы индивидуально-авторские образования традиционно выступают объектом специального лингвистического интереса [2], ибо они характеризуются высокой степенью экспрессивности и актуализируют творческий потенциал словообразовательной системы [3].

До известной степени такие неологизмы сопоставимы с идиотизмами: у них общие характерные черты – близкая к нулю степень переводимости и весьма незначительная способность стать легитимными компонентами общезыкового лексического

пространства. Впрочем, будучи полностью освоенным общепонятным языком, неологизм перестает быть неологизмом.

Остановимся более подробно на примерах, иллюстрируя вышеописанную классификацию и обращая внимание на приобретение французского словаря, возникшие под воздействием или по поводу комиксов. Напомним, что к первой группе мы относим неологизмы, связанные с медиумом в его целостности. Специфика комиксов как медиума или, по мнению некоторых исследователей, разновидности искусства, во многом определила особенности появления и представленности в словарях французского языка лексики и фразеологии, которая связана с вербо-иконическими повествованиями. Размышления о культурных коннотациях в предметно-лексикографическом плане могут быть представлены в свете понятия «лексический фон» [4], представляющего целостное соединение непонятных семантических долей, козстенсивное совокупности ассоциативных значений (представлений) о данном слове. Следовательно, культурная маркированность определяет специфику лексического фона, выступающего, таким образом, в качестве немаловажного фрагмента языкового/ речевого пространства [5].

Полагаем, что процесс вхождения в словари для комиксов был оборотной стороной их культурной легитимации. Так, признаваемые европейской культурой комиксы, преимущественно франко-бельгийские, принято называть *bande dessinée*. Аллен Рей в его *Dictionnaire historique de la langue française* [6] сообщает, что термин «*bande dessinée*» существует во французском языке с 1940. Но есть и другие взгляды на вхождение этого словосочетания в словарный фонд. Кроме того, в некоторых словарях словосочетание определялось в качестве синонима для *dessin animé*. Предположим, что проблемы с дефинициями и точной хронологической атрибуцией словосочетания [7] в лексикографии до определенной степени отражают различные трактовки историков искусства, связывающих появление первых вербо-иконических повествований то с одним, то с другим автором, и выводящих преемственность современных комиксов от различных периодов развития графических практик в Европе.

Впрочем, европейская вербо-иконическая повествовательная в словарных определениях не ставится под сомнение, и такой консенсус весьма точно выражает, например, энциклопедия Ларусс, говоря, что «изобретая комикс (*bande dessinée*), Европа не сразу приступила к развитию и использованию его возможностей» [8]. И так, во французских словарях европейское изобретение (*bande dessinée*) на уровне номинаций противопоставляется американской (*comics*) и японской /корейской (*manga*, *manhua*, *манхва*) продукции. Обеспеченность экспансией азиатских комиксов на мировых рынках развлекательной печатной индустрии прочитывается в неологизме *mangalisation* (по аналогии с *mondialisation*) [9]. Замеченное лексическое разнообразие для одного референта и феномена культуры, вероятно, является языковым отражением глубинной смысловой оппозиции свое/чужое, которая в отношении комиксов оказывается специфической для французской лингвокультуры. Она совсем не близка, например, русскому языку, где слово комикс является переводным эквивалентом для всех вышеперечисленных лексических единиц.

В XX веке лексикализация акронима *BD* – *bédé* оказалась весьма удачной. На субъективном уровне, оттенок просторечного или даже грубоватого названия передает идею массовой, досуговой практики, предназначенной отнюдь не для повышения культурного и уж тем более интеллектуального уровня своего потребителя. Это даже не читиво, так как рисунки позволяют следить за развитием событий, не утруждая себя чтением.

Однако парадоксальный характер комикса отражается во французском языке вполне четко: все практики потребления комиксов передаются именно глаголом читать – *lire la BD*. Здесь следует отметить, что принадлежность комикса к цивилизации письменного знака, книжной культуре проявляется на объективном уровне, прочитывается, в частности, в использовании суффиксов, отправляющих даже к классической культурной парадигме. Так, например, лексикализованный акроним *bédé* стал производной основой для лексем, пополнивших французский язык неологизмами: *bédéthèque* (пространство, содержащее комиксы), *bédéphile* или *bédéiste* (любитель, ценитель комиксов) [10]. Несложно заметить в этих новоприобретениях античные суффиксы и, что пространно, предназначенное для хранения комиксов, названо по аналогии с книгохранилищем.

Ко второй группе мы отнесем слова и выражения, возникшие от имен персонажей, или под влиянием творчества отдельных авторов, получивших большую известность и определивших

вектор развития комикса как медиума. Отметим здесь категорию успешности того или иного проекта, которая и определяет, на наш взгляд, возникновение неологизмов этой группы. Так, феноменальный успех у публики и критики бельгийских комиксов Эрже о приключениях Тэнтэна не мог остаться без последствий в плане производства новой лексики. Индивидуальный авторский графический стиль Эрже называют *ligne claire*. От имени главного героя этих комиксов возникли *tintinologie*, *tintinologue*, *tintinesque*.

В числе примеров третьей группы, к которой мы относим авторские неологизмы-окационализмы, можно привести слово *schtroumpf*, придуманное Пьером Кюллифором в 1958 г., который впоследствии под псевдонимом Пейо в своих комиксах об эльфических существах (смурфах) создал язык штрумпфов, смурфов. Легенда о возникновении слова и затем единственной производной морфеме искусственного языка синих человечков сообщает, что «*schtroumpf*» было выдумано Кюллифором как подлинное слово-заменитель в бытовой ситуации приятельского застольного общения. Кюллифор забыл, как по-фламандски соль, и попросил передать ему «этот *schtroumpf*».

Фламандские, германские корни легко угадываются в данном окационализме. Французские лексикологи причисляют *schtroumpf* к сравнительно недавним приобретениям французского словаря, в которых чувствуется их «зарейное происхождение» [11]. Ларусс трактует *Schtroumpf* как имя собственное. Хотя, показателен сам факт включения этого слова в лексический фонд. Отсутствие определения, впрочем, до известной степени, говорит о беспомощности лексикографов [12]. Впрочем, можно также допустить, что решение обозначить это слово как имя собственное было единственно возможным ввиду принципиальной неопределимости данного неологизма.

Действительно, смысл окационализма *schtroumpf* извлекается исключительно из контекста. *Schtroumpf* – пустое семантически слово, слово-индекс в своей привязке к коммуникативной ситуации. Собственно, это и обеспечивает его гибкость и применимость. Не следует забывать, что данный неологизм и его производные появляются именно в комиксах, где коммуникативная ситуация представлена *de visu*, будучи продемонстрированной графическим информационным рядом.

Исследователями неологизационных процессов отмечается, что «словообразовательные новации относительно легко встраиваются в систему языка, часто они конструируются с помощью исконных средств, быстро адаптируются и имеют большую возможность закрепиться в языке, чем, например, внешние заимствования. Если словообразовательные неологизмы созданы на базе давно известных носителей языка слов, то их значения могут легко выводиться из значений составляющих частей» [13]. Е.М. Чекалина подчёркивала очевидную способность потенциальных слов, создаваемых для непосредственной коммуникации по традиционным и продуктивным языковым моделям, передавать значительный объем разнообразной информации [14]. Кюллифор (Пейо) активно пользуется семантической выхолащанностью своего неологизма, создавая в своих комиксах язык штрумпфов. По сути дела, это своего рода «глокая куздра», когда искусственная и бессодержательная корневая морфема *schtroumpf* сочетается с префиксальными и суффиксальными морфемами и окончаниями. Такая морфологическая адаптация осуществляется по продуктивным моделям и в результате возникает образование, в которых вполне можно узнать части речи французского языка с их имманентными категориями. Напомним, что критерием для отнесения некоторой неологической лексемы к группе потенциальных кандидатов на вхождение в общелитературный язык, по мнению некоторых лингвистов, является именно способность данной единицы порождать словообразовательные дериваты [15; 16]. Так, возникают глаголы первой группы (*deschtroumpfer*, *enschtroumpfer*, *reschtroumpfer*), прилагательные (*schtroumpfeux*, *schtroumpfeuse*, *schtroumpfique*, *schtroumpfologique*, *schtroumpfissime*). *Schtroumpfeur*, *schtroumpfette*, *schtroumpfisme*, *schtroumpferie*, *schtroumpfiste*. Смелое применение суффиксов из морфологического арсенала классических языков сообщило, в частности, антонимические и омонимические отношения новообразованным существительным: *schtroumphobie*, *schtroumphilie*, *schtroumpfomanie*. Есть и приобретения на уровне фразеологии: *Schtroumpf alors!*; *Je vous en schtroumpf!* Вероятно, каждому франкофону в них вполне угадывается *Ça alors!* или *Je vous en prie!* Приведем, однако, пример, который демонстрирует меру авторской иронии над скоропалительными выводами о предсказуемости фразеологизмов штрумпфов и отсутствии сложностей при их переводе. Пейо рас-

суждает следующим образом: потребуется изрядная компетенция и годы упражнений для того, чтобы дать адекватный перевод высказывания "un schtroumpf qui schtroumpfe du schtroumpf", которым должно стать «un dragon qui crache du feu» [17]. Действительно, «глокая куздра» штрумпфов в своём «литературном» выражении может получать самые разнообразные интерпретации.

Забавные имитации коснулись и метаязыковых номинаций, на основе широко известного для грамматиков plus-que-parfait возникает plus-que-schtroumpf.

Говоря о неологии и комиксах, нельзя не упомянуть, вероятно, одного из самых многогранных персонажей франкоязычных комиксов – Ахилла Талона [18], представляющего в произведениях Мишеля Грегга антитезу американским супергероям. Всякий кадр из комиксов об Ахилле Талоне представляет собой пространство, занимаемое изображением главного персонажа (иногда совместно с его собеседниками) и большим филателем – нередко равным по размерам графической части, где располагается речь героя. Это комиксы-скетчи: в них всё строится вокруг и по поводу речи. Столь активно разговаривающий персонаж производит и неологизмы. Так, в целом ряде серий было замечено использование слова *déplorabileté(s)* [19]. Данный неологизм был взят на вооружение нескорыми поклонниками Ахилла Талона. Впрочем, вскоре обнаружилось, что слово это имеет более корректного конкурента, замеченного лексикографами уже весьма давно. В вышедшем в свет в 1842 г. словаре новых слов Жан-Баптиста де Рандовиллье [20] появилось слово *déplorabilité*. Его корректность объяснима большей сообразностью словоприводной модели: прилагательным на –able соответствуют существительные на –abilité. Таким образом, новое слово из комиксов об Ахилле Талоне не имеет больших шансов на вхождение в пласт легитимной лексики. Впрочем, с достоверностью судить о судьбе конкурирующей пары *déplorabilité / déplorabileté* смогут лексикографы следующих поколений.

Завершая эти размышления о комиксах и новых словах, следует отметить следующее: балансирование вербо-иконического повествования на границах легитимной культуры и андеграунда, произведений искусства и продуктов массовой индустрии развлечений, нашло отражение и в новой лексике, появляющейся во французском языке синхронно процессам развития комикса в 19-20 вв. Выразительные возможности комикса и его успех у массовой аудитории превратили этот медиум в площадку для творческих экспериментов в области франкоязычной неологии.

Завершая эти размышления о комиксах и новых словах, следует отметить следующее: балансирование вербо-иконического повествования на границах легитимной культуры и андеграунда, произведений искусства и продуктов массовой индустрии развлечений, нашло отражение и в новой лексике, появляющейся во французском языке синхронно процессам развития комикса в 19-20 вв. Выразительные возможности комикса и его успех у массовой аудитории превратили этот медиум в площадку для творческих экспериментов в области франкоязычной неологии.

Библиографический список

1. Рец И.В. *Лингвокультурологические и эволюционные аспекты неонимации*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2014.
2. Страмной А.В. Графически гибридные окказионализмы (на материале отечественной и французской прессы). *Вестник Волгоградского государственного медицинского университета*. 2006; 4 (октябрь-декабрь): 13 – 14.
3. Шумилова А.В. *Новообразования в газетном заголовке: структурно-функциональный аспект: (на материале нижегородских СМИ)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Нижний Новгород, 2011.
4. Шамне Н.Л. *Семантика немецких глаголов движения и их русских эквивалентов в лингвокультурологическом освещении*. Волгоград: Издательство Волгоградского университета, 2000.
5. Кубрякова Е.С. Категоризация мира: пространство и время. *Категоризация мира*. Москва: Диалог-МГУ, 1997.
6. *Dictionnaire historique de la langue française* / dir. A. Rey: 3 vol., 3-e éd. Paris: Le Robert, 2006.
7. Available at: http://fr.wiktionary.org/wiki/bande_dessin%C3%A9
8. Available at: http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/bande_dessin%C3%A9/185578
9. Available at: http://www.du9.org/wp-content/uploads/img/Rapport_ACBD_2005.pdf
10. Available at: <http://fr.wiktionary.org/wiki/b%C3%A9d%C3%A9th%C3%A8que>
11. Available at: <http://www.arte.tv/fr/le-mot-le-schtroumpf/705958,CmC=705960.html>
12. Available at: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-anglais/Schtroumpf/121305>
13. Жданова Е.А. Лексикографическая фиксация неологизмов в словарях разных типов / Е. А. Жданова. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2012; 3 (1): 388 – 392.
14. Чекалина Е.М. *Язык современной французской прессы*. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1991
15. Заботкина В.И. Когнитивно-прагматический подход к неологии. *Когнитивно-прагматические аспекты лингвистических исследований*: сборник научных трудов. Калининград: Калининградский университет, 1999.
16. Рец И.В. Национально-культурная специфика новой лексики нидерландского и английского языков. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание 2014; 1
17. *Jblain.papeperso-orang.fr*.
18. Козлов Е.В. Nomen est omen: авторская подпись на обложке развлекательного текста. *Культ-товары: феномен массовой литературы в современной России*: сборник научных статей. Санкт-Петербург: Петербургский институт печати, 2009.
19. Available at: <http://www.etudes-litteraires.com/forum/topic36411-deplorabileté-une-deplorabilité-absence.html>
20. Randonvillier R. *J-B de Le. L'enrichissement de la langue française* Paris: ed. Lacombe, 1842.

References

1. Rec I.V. *Lingvokulturologicheskie i `ekolingvisticheskie aspekty neonominacii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2014.
2. Stramnoj A.V. Graficheski gibrizirovannye okkazionalizmy (na materiale otechestvennoj i francuzskoj pressy). *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta*. 2006; 4 (oktyabr'-dekabr'): 13 – 14.
3. Shumilova A.V. *Novoobrazovaniya v gazetnom zagolovke: strukturno-funkcional'nyj aspekt: (na materiale nizhegorodskih SMI)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2011.
4. Shamne N.L. *Semantika nemeckih glagolov dvizheniya i ih russkikh `ekvivalentov v lingvokulturologicheskom osveschenii*. Volgograd: Izdatel'stvo Volgogradskogo universiteta, 2000.
5. Kubryakova E.S. Kategorizaciya mira: prostranstvo i vremya. *Kategorizaciya mira*. Moskva: Dialog-MGU, 1997.
6. *Dictionnaire historique de la langue française* / dir. A. Rey: 3 vol., 3-e éd. Paris: Le Robert, 2006.
7. Available at: http://fr.wiktionary.org/wiki/bande_dessin%C3%A9
8. Available at: http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/bande_dessin%C3%A9/185578
9. Available at: http://www.du9.org/wp-content/uploads/img/Rapport_ACBD_2005.pdf
10. Available at: <http://fr.wiktionary.org/wiki/b%C3%A9d%C3%A9th%C3%A8que>
11. Available at: <http://www.arte.tv/fr/le-mot-le-schtroumpf/705958,CmC=705960.html>
12. Available at: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-anglais/Schtroumpf/121305>
13. Zhdanova, E.A. Leksikograficheskaya fiksaciya neologizmov v slovaryah raznyh tipov / E. A. Zhdanova. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2012; 3 (1): 388 – 392.
14. Chekalina E.M. *Yazyk sovremennoj francuzskoj pressy*. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1991
15. Zabolotkina V.I. Kognitivno-pragmaticheskij podhod k neologii. *Kognitivno-pragmaticheskie aspekty lingvisticheskikh issledovanij*: sbornik nauchnyh trudov. Kaliningrad: Kaliningradskij universitet, 1999.
16. Rec I.V. Nacional'no-kul'turnaya specifika novoj leksiki niderlandskogo i anglijskogo yazykov. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie <http://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-volgogradskogo-gosudarstvennogo-universiteta-seriya-2-yazykoznanie> 2014; 1

17. *Jblain.pageperso-orang.fr*.
 18. Kozlov E.V. Nomen est omen: avtorskaya podpis' na oblozhke razvlekatel'nogo teksta. *Kul't-tovary: fenomen massovoj literatury v sovremennoj Rossii: sbornik nauchnyh statej*. Sankt-Peterburg: Peterburgskij institut pečati, 2009.
 19. Available at: <http://www.etudes-litteraires.com/forum/topic36411-deplorable-une-deplorable-absence.html>
 20. Randonvillier R. *J.-B de. L'enrichissement de la langue française* Paris: ed. Lacombe, 1842.

Статья поступила в редакцию 13.02.15

УДК 811.161.1

Tyurin V.B., postgraduate, Department of Russian Language and Methods of Teaching, Arzamas branch of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (Arzamas, Russia), E-mail: vovantur@mail.ru

CONCEPT OF "HOMELAND" IN N.M. RUBTSOV'S LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD: GENERAL VIEW. The article provides a general view on the concept "Homeland" in N.M. Rubtsov's language picture of the world. This concept reveals the main theme in the poetry of Rubtsov. We consider the structure of the concept as the following: the core and the periphery. We are finding data explanatory and etymological dictionaries with results conceptual analysis of poetic texts. In-depth study of contextual links tokens allows to select five the main conceptual components of the concept of "Homeland" in N.M. Rubtsov's language picture of the world: Homeland-Nature, Homeland-Light, Homeland-Sorrow, Homeland-Peace, Homeland-Dream. These components determine the features image of the Homeland of the writer's lyrics. The study is part of cognitive linguistics, cultural linguistics and a linguistic poetics. Also this article is important for further study of Rubtsov's lyrics.

Key words: concept «Homeland», language picture of world, N.M. Rubtsov's lyrics, lexeme, semantics.

В.Б. Тюрин, аспирант каф. русского языка и методики его преподавания Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Арзамас, E-mail: vovantur@mail.ru

КОНЦЕПТ «РОДИНА» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА Н. М. РУБЦОВА: ОБЩИЙ ВЗГЛЯД

В статье даётся общий взгляд на концепт «Родина» в языковой картине мира Н.М. Рубцова. Данный концепт раскрывает главную тему в творчестве поэта. Рассматривается структура концепта: ядро и периферия. Производится сопоставление данных толкового и этимологического словарей с результатами концептуального анализа поэтического текста. Глубокое исследование контекстуальных связей лексем позволяет выделить пять главных понятийных составляющих концепта «Родина» в языковой картине мира Н.М. Рубцова: Родина-Природа, Родина-Свет, Родина-Грусть, Родина-Покой, Родина-Сон. Данные составляющие определяют особенности образа Родины в лирике поэта. Исследование проходит в рамках когнитивной лингвистики, лингвокультурологии и лингвистической поэтики. Кроме этого данная статья имеет важное значение для дальнейшего изучения творчества Н.М.Рубцова.

Ключевые слова: концепт «Родина»; языковая картина мира; лирика Н.М. Рубцова; лексема; семантика.

В последние годы в отечественной лингвистике утвердился интерес к изучению когнитивных проблем, связанных с понятиями концепта, концептосферы и языковой картины мира. Причём главным объектом исследований становится языковая личность (в том числе писатели и поэты). С помощью когнитивных методов можно более глубоко и полно проанализировать язык и стиль художника слова. Исследованию различных концептов в творчестве отдельных авторов посвящены работы многих филологов [см.: 1; 2; 3; 4; 5 и др.].

Понятие концепта рассматривается такими учёными, как З.Д. Попова, И.А. Стернин [6], С.Г. Воркачёв [7], В.В. Колесов [8], Ю.С. Степанов [9] и др. Большинство сходится в том, что концепт – это дискретная категория, обладающая ментальным содержанием (то есть связана с мышлением и памятью) и отражающая культуру нации. В поэтическом тексте можно выделить художественный концепт, который «понимается как универсальный художественный опыт, зафиксированный в культурной памяти и способный выступать в качестве фермента и строительного материала при формировании новых художественных смыслов» [10, с. 42]. Художественный концепт предстаёт одним из главных фрагментов языковой картины мира поэта.

Концептуальная картина мира Николая Михайловича Рубцова включает несколько ключевых концептов: «Родина», «Природа», «Свет», «Путь», «Грусть», «Покой», «Любовь» и др. Главным является концепт «Родина», который выражает основную тему творчества поэта, используется во многих (прежде всего, в программных) произведениях автора. Это подчёркивается и высокой частотностью употребления лексем, обозначающих разные компоненты концепта «Родина»: *Русь, Россия, отчизна, деревня, село, дом, земля* и др.

Концепт «Родина» является одним из базовых русских национальных концептов. Наряду с концептами «Любовь», «Добро», «Тоска», «Жизнь», «Милосердие» он составляет русскую языковую картину мира [см. 11, с. 10].

Чтобы определить ядро концепта, нужно проанализировать словарные дефиниции (данные толкового и этимологического словарей). Слово *родина* по происхождению общеславянское, образовано от существительного *род* с помощью суффикса *-ин-*.

Первоначально в русском языке имело значение «семья», позже употреблялось в значении «место рождения» (еще у А.С. Пушкина), а в конце XVIII века в текстах Г.Р. Державина слово *родина* впервые употребляется в значении «отчизна, отечество» [12, с. 491]. В современном русском языке лексема *родина* – полисемант, имеет 2 лексико-семантических варианта и 2 оттенка. 1. Страна, в которой человек родился и гражданином которой является; отечество. // Место рождения кого-либо 2. Место рождения, произрастания чего-либо // Место возникновения чего-либо [13]. Слово *родина* есть во многих славянских языках, хотя значение имеет разные: в украинском, белорусском, чешском, словацком и польском языках оно означает «семья», в сербохорватском и словенском – «обилие плодов». Самое близкое к русскому значение имеет болгарская лексема *родина* – «место рождения» [13].

В лирике Н.М. Рубцова концепт «Родина» выражает глубокую привязанность лирического героя к родной земле. С родиной ассоциируются не только местность, где вырос и живёт человек, не только его родные и близкие люди, но и вся природа (живая и неживая). Например, в стихотворении «Тихая моя родина» рассматриваемый концепт выражен не только лексемой *родина*, но и лексемами, обозначающими природный мир: *ивы, река, соловьи*.

Тихая моя родина!

Ивы, река, соловьи... («Тихая моя родина») [14].

В стихотворении «Привет, Россия – родина моя!» Н.М. Рубцов использует риторическое обращение, чтобы выразить любовь к родной земле, радость пребывания на ней:

Привет, Россия – *родина* моя!

Как под твоей мне радостно листвою! («Привет, Россия...») [14].

Концепт «Родина», как ментальное образование, в лирике Н.М. Рубцова имеет пять понятийных составляющих:

1. Родина – Природа
2. Родина – Свет
3. Родина – Грусть
4. Родина – Покой
5. Родина – Сон

Эти понятийные составляющие, включающие в себя ассоциативные ряды и коннотации, образуют периферию концепта «Родина» в лирике Н.М. Рубцова.

Среди элементов периферии концепта «Родина» на первом месте и по важности, и по частотности употребления в творчестве поэта стоят слова-репрезентанты концепта «Природа». Одним из символов русской, именно северной, природы является лес. В стихотворении «Видения на холме» автор признаётся в любви к родине, и в том числе, к родным лесам: *Люблю твою, Россия, старину, // Твои леса, погосты и молитвы...* («Видения на холме») [14].

Богатство родных лесов показано с помощью гиперболы в стихотворении «Сапоги мои – скрип да скрип»: *Сапоги мои – скрип да скрип // Под берёзю, // Сапоги мои – скрип да скрип // Под осиною, // И под каждой берёзой – гриб, // Подберёзовик, // И под каждой осиною – гриб, // Подосиновик!* («Сапоги мои – скрип да скрип») [14].

Применительно к русскому лесу Н.М. Рубцов в качестве эпитета использует устаревшее слово **достославные** в значении «достойный, заслуживающий славы» [13]. А сама Русь наделяется эпитетом **лесная**: *Таковы на Руси леса // Достославные, // Таковы на лесной Руси // Сказки бабушки* («Сапоги мои – скрип да скрип») [14].

Привычным символом Родины у многих русских поэтов является берёза. Н.М. Рубцов также часто использует образ этого дерева в своих стихах («Я люблю, когда шумят берёзы», «Северная берёза» и др.). Но главным, любимым деревом поэта является сосна. Не случайно, целый сборник стихов Н.М. Рубцов озаглавил «Сосен шум». В стихотворении «Утро» сосны входят в ассоциативный ряд **Родина-Природа-Свет**: *Когда заря, светясь по сосняку, // Горит, горит, и лес уже не дремлет, // И тени сосен падают в реку, // И свет бежит на улицы деревни...* («Утро») [14].

Символом бескрайних русских просторов, выражением воли и широты русского характера является слово **поле**. Лирический герой испытывает глубокую привязанность к родному вологодскому полю: *Только знаю: потянет на Русь! // Так потянет, что я поневоле // Разрыдаюсь, когда опущусь // На своё вологодское поле...* («На злобу дня. Экспромт») [14]. Слово **поле** входит в состав описательного оборота **край родных полей и роц**, обозначающего малую родину: *Не грущу о том, что где-то я // Луг цветёт и зреет рожь. // Да простит меня за это! // Край родных полей и роц!* («Долг») [14]. Ивы, река, соловьи – приметы простого русского пейзажа в стихотворении «Тихая моя родина». Репрезентантами концепта «Природа» в лирике Н.М. Рубцова являются лексемы **облако, ветер, цветы, волна, река, луг, рожь, нива, снег** и др.

Вторым важным компонентом в структуре периферии концепта «Родина» в лирике Н.М. Рубцова является ассоциативная зона во главе с концептом «Свет». В лирике Н.М. Рубцова большую роль играет поэтика света, в отличие, например, от С.А. Есенина, у которого критики выделяют поэтику цвета. Действительно, трудно найти ещё одного автора, который так много использовал слов с символическим светом. В поэзии Н.М. Рубцова концепт «Свет» имеет богатую ассоциативную зону.

Начиная с самых ранних детских стихотворений, поэт использует слова-репрезентанты концепта «Свет», символизирующие счастье, покой. В тяжёлое время начала Великой Отечественной Войны маленький Коля, оставшийся в детдоме, несмотря ни на что, сохраняет в душе надежду на лучшее и видит в жизни светлые моменты. В стихотворении «Детство» используется лексема **огонёк** как символ надежды и покоя: *Вот говорят, // Что скуден был паёк, // Что были ночи // С холодом, с тоскою, – // Я лучше помню // Ивы над рекою // И запоздалый // В поле огонёк.* («Детство») [14].

В произведении «Жар-птица» слово **огонёк** ассоциируется с теплом домашнего очага: *И манят меня огоньками уюта // Жилища, мерещится, лучших людей* («Жар-птица») [14]. Позже этот **огонёк** загорится с новой силой в знаменитом стихотворении «Русский огонёк», где свет уже символизирует тепло русской души: *Спасибо, скромный русский огонёк, // За то, что ты в предчувствии тревожном // Горишь для тех, кто в поле бездорожном // От всех друзей отчаянно далёк...* («Русский огонёк») [14].

Звезда стала главным образом-символом концепта «Свет» в лирике Н.М. Рубцова. Слово **звезда** ассоциируется, в первую очередь, с родиной: *И надо мной – бессмертных звёзд Руси, // Спокойных звёзд безбрежное мерцанье...* («Видения на хол-

ме») [14]; **Звезда полей во мгле заледенелой, // Остановившись, смотрит в поляню. // Уж на часах двенадцать прозвенело, // И сон окутал родину мою...** («Звезда полей») [14]. Эпитеты **бессмертных** и **спокойных** выражают вечность и покой родины. Свет звезды в стихотворении «В горнице» оказывается настолько ярким и сильным, что освещает дом лирического героя. В данном произведении поэт использует гиперболу: *В горнице моей светло. // Это от ночной звезды* («В горнице») [14].

Свет звёзд связан с верой в лучшее, с оптимизмом: *В этой деревне огни не погашены. // Ты мне тоску не пророчи! // Светлыми звездами нежно украшена // Тихая зимняя ночь* («Зимняя песня») [14].

Концепт «Свет» в лирике Н.М. Рубцова часто выражается с помощью лексемы **гореть**, которая символизирует яркое постоянное вневременное свечение: **Горишь, горишь, как добрая душа, // Горишь во мгле, и нет тебе покоя...** («Русский огонёк») [14]. Стоит обратить внимание, что во многих стихотворениях слова с семантикой горения усилены лексическим повтором. Поэт таким образом акцентирует внимание на длительности, бесконечности этого горения.

Одной из главных особенностей рубцовского восприятия родины является **грусть**, с которой лирический герой смотрит на родную землю. В ранних стихотворениях печальное настроение вызвано расставанием лирического героя с родиной: *Любимый край мой, нежный и веселый, // Февральских нив серебряный покров, // И двор пустынный, снегом занесенный... // Как я грущу у дальних берегов!* («Грусть») [14]. Прочитываемое стихотворение, несмотря на название «Грусть» проникнуто возвышенной интонацией, которая основана на оксюмороне – *грусть, похожая на радость*. Воспоминания о малой родине, с одной стороны, навевают грусть лирическому герою, а, с другой стороны, – помогают служить: *Что эта грусть, похожая на радость, // Мне помогает Родине служить!* («Грусть») [14]. Грусть лирического героя связана с разрушенными церквями, символизирующими духовную основу русского человека: *Эх, Русь, Россия! // Что звону мало? // Что загрустила? // Что задремала?* («Зимним вечерком») [14]. В стихотворении «Я буду скакать по холмам задремавшей отчизны» состояние грусти лирического героя, смотрящего на родину, усилено повтором лексемы **грустно** и восклицательным знаком: *Россия! Как грустно! Как странно поникли и грустно // Во мгле над обрывом безвестные ивы мои!* («Я буду скакать по холмам задремавшей отчизны») [14]. Н.М. Рубцов соединяет в одном контексте лексемы **грусть** и **святость**, говоря о прошлом нашей страны: *И эту грусть, и святость прежних лет // Я так люблю во мгле родного края* («Над вечным покоем») [14].

Таким образом, репрезентанты концепта «Грусть», связанные с концептом «Родина» (лексемы **грусть, грустный, грущу, загрустила, печаль, печальный** и др.) у поэта часто имеют положительную окраску. Хотя в позднем творчестве Н.М. Рубцов использует семантику грусти для выражения своего тяжёлого внутреннего состояния расставания с родиной, которое для лирического героя его стихов возможно лишь в случае смерти: *Всё движется к темному устью. // Когда я очнусь на краю, // Наверное, с резкою грустью // Я родину вспомню свою.* («Что вспомню я?») [14]. Чувство грусти усиливает эпитет **резкою**.

Для создания образа Родины Н.М. Рубцов часто использует слова **покой, тихий, тихо спокойный**, образующие концепт «Покой». В раннем стихотворении «Вспомнилось море» автор описывает свою малую родину, используя словосочетание **светлый покой**: *С детства мне дорог такой // Родины светлый покой* («Вспомнилось море») [14]. Данная синтагма выражает тёплое отношение лирического героя к своей родине и создаёт образ умиротворённого, близкого сердцу родного края. В стихотворении «Тихая моя родина» Н.М. Рубцов пять раз употребляет слова с корнем **тих**: **тихая** и **тихо**. Эти лексемы акцентируют внимание на таком важном признаке рубцовского образа Родины, как покой. Тишина любимой деревни помогает поэту осмыслить свою жизнь и жизнь Родины вдали от суетных городов. В стихотворении «Чудный месяц плывёт над рекою» Н.М. Рубцов дважды использует эпитет **полной покоя**, говоря о родине: *И над родиною, полной покоя, // Опускается сон золотой! // И над родиною, полной покоя, // Так светлы по ночам небеса!* («Чудный месяц плывёт над рекою») [14]. Так поэт создаёт образ не просто спокойной, но даже таинственной, сказочной Родины. В стихотворении «Ночь на родине» автор усиливает мотив ти-

шины за счёт использования гиперболы: *И тихо так, как будто никогда // Природа здесь не знала потрясений!* («Ночь на родине») [14].

С семантикой **покоя** в лирике Н.М. Рубцова очень тесно связана семантика **сна**. Лексемы **сон, спит, дремлет, задремавшей, видение** входят в концепт «Сон», имеющий важное значение в концептосфере Н.М. Рубцова, в том числе в связи с концептом «Родина». Поэт часто изображает родину в состоянии сна: *Уж на часах двенадцать прозвенело, // И сон окутал родину мою...* («Звезда полей») [14]. В данном контексте слово **сон** используется без коннотаций, в отличие, например, от стихотворения «Тайна», где поэт использует словосочетание **сон золотой**, имеющее явно мелиоративную окраску. С помощью данной синтагмы Н.М. Рубцов стремился показать таинственность и красоту Родины, придать ей особый волшебный колорит. В произведении «Зимним вечером» лексема **задремала** как репрезентант концепта «Сон», напротив, имеет пейоративную окраску. Это доказывает и лексема **загрустила**, находящаяся в

одном контексте и образующая ассоциативный синонимический ряд: *Эх, Русь, Россия! // Что звону мало? // Что загрустила? // Что задремала?* («Зимним вечером») [14]. Лексема **задремавшей** в стихотворении «Я буду скакать по холмам задремавшей отчизны» выражает ирреальность происходящего: лирический герой движется по родине во времени – от прошлого к настоящему. Похожий мотив мы находим в стихотворении «Видения на холме», где лексема **видение** изображает картину прозрения лирического героя, увидевшего с высоты обычного холма великие события отечественной истории. Таким образом, концепт «Сон» в лирике Н.М. Рубцова имеет богатую семантику, насыщенную ассоциациями.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что языковая картина мира Н.М. Рубцова включает концепты «Родина», «Природа», «Свет», «Грусть», «Покой», «Сон» и др. Главным является концепт «Родина», выражающий основную тему творчества поэта. Периферия данного концепта содержит богатую ассоциативную зону.

Библиографический список

1. Беспалова О.В. *Концептосфера поэзии Н.С. Гумилёва в её лексическом представлении*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2002.
2. Бычкова Т.А. *Концепт «жизнь-смерть» в идиолекте Михаила Зощенко*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Казань, 2004.
3. Габдуллина С.Р. *Концепт ДОМ / РОДИНА и его словесное воплощение в индивидуальном стиле М. Цветаевой и поэзии русского зарубежья первой волны (сопоставительный аспект)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2004.
4. Погосян Р.Г. *Концепт «судьба» и его языковое выражение в поэтическом тексте Ф.К. Сологуба*. Георгиевск: ГТИ СевКавГТУ, 2007.
5. Пустовалова А.А. *Концепт «природа» в системе языковой образности поэзии Н. Рубцова*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Тамбов, 2009.
6. Попова З.Д., Стернин И.А. *Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях*. Воронеж, 1999.
7. Воркачёв С.Г. *Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании*. *Филологические науки*. 2001; 1: 64 – 72.
8. Колесов В.В. *Философия русского слова*. Санкт-Петербург, 2002.
9. Степанов Ю.С. *Константы. Словарь русской культуры*. Москва, 1997.
10. Миллер Л.В. *Художественный концепт как смысловая и эстетическая категория*. *Мир русского слова*. 2000; 4: 39 – 45.
11. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелёв А.Д. *Ключевые идеи русской языковой картины мира*. Москва, 2005.
12. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка: в 4-х томах*. Москва, 1987; Том IV.
13. *Словарь русского языка: в 4-х томах*. Под ред. А.П. Евгеньевой. АН СССР, Институт русского языка. Москва, 1985-1988.
14. *Душа хранит: жизнь и поэзия Николая Рубцова*. Available at: http://rubtsov.id.ru/poetry/cont_poetry.htm

References

1. Bespalova O.V. *Conceptosfera po'ezii N.S. Gumileva v ee leksicheskom predstavlenii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2002.
2. Bychkova T.A. *Koncept «zhizn'-smert'» v idiolekte Mihaila Zoschenko*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 2004.
3. Gabdullina S.R. *Koncept DOM / RODINA i ego slovesnoe voploschenie v individual'nom stile M. Cvetaevoj i po'ezii russkogo zarubezh'ya pervoj volny (sopostavitel'nyj aspekt)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2004.
4. Pogosyan R.G. *Koncept «sud'ba» i ego yazykovoe vyrazhenie v po'eticheskom tekste F.K. Sologuba*. Georgievsk: GTI SevKavGTU, 2007.
5. Pustovalova A.A. *Koncept «priroda» v sisteme yazykovoj obraznosti po'ezii N. Rubcova*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Tambov, 2009.
6. Popova Z.D., Sternin I.A. *Ponyatie «koncept» v lingvisticheskikh issledovaniyah*. Voronezh, 1999.
7. Vorkachev S.G. *Lingvokulturologiya, yazykovaya lichnost', koncept: stanovlenie antropocentricheskoj paradigmy v yazykoznanii*. *Filologicheskie nauki*. 2001; 1: 64 – 72.
8. Kolesov V.V. *Filosofiya russkogo slova*. Sankt-Peterburg, 2002.
9. Stepanov Yu.S. *Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury*. Moskva, 1997.
10. Miller L.V. *Hudozhestvennyj koncept kak smyslovaya i esteticheskaya kategoriya*. *Mir russkogo slova*. 2000; 4: 39 – 45.
11. Zaliznyak A.A., Levontina I.B., Shmelev A.D. *Klyucheveye idei russkoj yazykovoj kartiny mira*. Moskva, 2005.
12. Fasmer M. *Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: v 4-h tomah*. Moskva, 1987; Tom IV.
13. *Slovar' russkogo yazyka: v 4-h tomah*. Pod red. A.P. Evgen'evoj. AN SSSR, Institut russkogo yazyka. Moskva, 1985-1988.
14. *Dusha hranit: zhizn' i po'eziya Nikolaya Rubcova*. Available at: http://rubtsov.id.ru/poetry/cont_poetry.htm

Статья поступила в редакцию 13.02.15

УДК 82-5

Suhoterina T.P., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: tatsu81@mail.ru

HYPER GENRE OF NATURAL WRITTEN RUSSIAN SPEECH “CONGRATULATION” AS A PHENOMENON OF PHATIC COMMUNICATION. The paper is devoted to consideration of a hyper genre of natural written Russian speech “congratulation” as a phenomenon of phatic communication. Consideration of genre characteristics of congratulation is carried out taking into account environment, in which there are producers of texts. Congratulation is understood as a genre form of manifestation of social environment, which can be treated as realization of human creativity and freedom, in which connection culture national, but not elite. As any other phatic genre, the hyper genre of “congratulation” has a certain sign sense, which is characterized by the relation, recognition / non-recognition, the status relations between communicants and so on. Functioning in the conditions of a holiday, the hyper genre of congratulation performs a big semiotics loading. The paper give a definition of a hyper genre. The hyper genre of congratulation is first of all a symbol of value.

Key words: natural written Russian speech, hyper genre of “congratulation”, communicative and semiotics model, phatic purpose.

Т.П. Сухотерина, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: tatsu81@mail.ru

ГИПЕРЖАНР ЕСТЕСТВЕННОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ «ПОЗДРАВЛЕНИЕ» КАК ЯВЛЕНИЕ ФАТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена рассмотрению гипержанра естественной письменной речи «поздравление» как явления фатической коммуникации. Рассмотрение жанровых характеристик «поздравления» осуществляется с учётом среды, в которой находятся продуценты текстов. «Поздравление» является проявлением культуры общества, которую можно понимать как реализацию человеческого творчества и свободы, причём культуры народной, а не элитарной. Как и любой фатический жанр, гипержанр «поздравление» имеет определённый знаковый смысл, характеризует отношение, признание/непризнание, статусные отношения между коммуникантами и проч. Функционируя в обстановке праздника, «поздравление» несёт на себе большую семиотическую нагрузку.

Ключевые слова: естественная письменная речь, гипержанр «поздравление», коммуникативно-семиотическая модель, фатическая цель.

Задачей настоящей статьи является рассмотрение гипержанра естественной письменной речи «поздравление» в рамках фатической коммуникации. Термином «поздравление» обозначаются тексты, различные по внешнему оформлению, но имеющие одинаковое содержание, включающие поздравление (и в большинстве случаев пожелания), выполненные на разных субстратах, объединённые одной интенцией [1, с. 67]. Народная культура выработала различные виды «поздравления»: альбомы, поздравительные газеты, поздравительные открытки, надписи на подарочных вещах и проч., выбор которых продуцентом свидетельствует об особом проявлении коммуникативности, учёте интересов, близости/отдалённости адресата, о типе отношений между коммуникантами. Продуценты текстов пишут часто в свободной манере, в которой соотносятся реализация текста и личностное начало, являющееся важнейшим стимулом речевой деятельности. «Поздравление» функционирует в сфере подготовленного, полуофициального, неофициального/официального общения. Праздничный модус, фатическая коммуникация, функционирование в ситуации праздника являются важной составляющей частью «поздравления».

Гипержанр «поздравление» и входящие в его состав жанры «поздравительная открытка», «поздравительная записка», «валентинка», «поздравительный коллаж» и др. функционируют в обстановке праздника, а следовательно, содержат в себе большую семиотическую нагрузку, поскольку все, что связано с праздником, максимально семиотично, символично. Факт сохранения на протяжении нескольких веков традиции написания «поздравления» поддерживается стремлением человека занять свое место в этом мире, оставить о себе след, воспоминание, освоить новое пространство. Продуцент поздравительного текста пользуется знаковыми системами: языковой, символической, средствами которых он может маркировать своё место в социальном окружении. Функционируя в социальном пространстве, «поздравление» имеет свою знаковую систему. Гипержанр «поздравление» как явление фатической коммуникации представляет семиотическое явление – знак, который по своей сущности является ценностью. Функционирование «поздравления» сопровождается, с одной стороны, соблюдением кодифицированных знаков культуры, с другой – стремлением к непосредственности, индивидуальности. Коммуникативное поведение в гипержанре «поздравление» обусловлено меньшей степенью спонтанности, в отличие от других жанров естественной письменной речи (таких, как *граффити, записка, книга жалоб и предложений* и др.), продуцент в некоторой степени ограничен рамками праздничной коммуникации, поэтому он актуализирует в тексте «поздравления» внешнюю красоту, «приукрашенность», а также содержание, выражение своего хорошего отношения к адресату. «Поздравление» как явление ритуально-праздничной, этикетной культуры представляет собой комплекс ритуалов, ценностей, устоев, норм, предполагающих соблюдение определённых господствующих стереотипов поведения.

Гипержанр «поздравление» представляет собой особый специфический вид празднично-фатической коммуникации, народной культуры, отражающей национальные особенности; это народное творчество, способ самовыражения человека. Гипержанр «поздравление» функционирует в привычных формах общения между людьми, выработанных культурой, является традицией, элементом социального и культурного наследия, ценностью, общественно-установленной нормой поведения; он

также выступает универсальным «настройщиком» эмоционального фона. «Поздравление» выполняет институциональную функцию, это явление принято в русской культуре, обществе. По мнению В.А. Масловой, «... в каждой культуре поведение людей регулируется представлениями о том, как человеку полагается вести себя в типичных ситуациях в соответствии с социальными ролями» [2, с. 74]. Согласно такому подходу, «поздравление», являясь этикетным жанром, выступает способом социального взаимодействия людей, главным признаком которого являются этикетные формулы. Поздравительный дискурс – это возможность для автора выразиться, эмоционально раскрепоститься.

Как разновидность естественной письменной речи гипержанр «поздравление» представляет собой в некоторой степени стандартизованный жанр. Стандартизованность речевого оформления гипержанра «поздравление» связана с соблюдением этикетных норм, ритуальностью отношений к праздничной дате.

Под стандартом (стереотипом, речевым клише) понимается «стилистически окрашенное средство речи, отложившееся в коллективном сознании носителей данного языка как устойчивый, «готовый к употреблению» и потому наиболее «удобный» знак для выражения определённого внеязыкового содержания» [3, с. 588]. При условии частого и регулярного употребления в разряд речевых клише переходят различные единицы – от слова до предложения и высказывания. Лексические и синтаксические единицы, получившие статус стандартных обозначений в определённой сфере общения, закрепляются в ней в одном из своих значений и поэтому воспроизводятся и понимаются в нём автоматически. Стандартные элементы – жёсткие, по выражению А.П. Ершова, средства выражения – ориентированы на адресата и служат удовлетворению потребности обеспечить быстрое и точное взаимопонимание между участниками общения, принадлежащими к одной денотативной сфере [4, с. 7].

В наибольшей степени стандартизованность обнаруживается в конструкциях вводной и заключительной частей гипержанра «поздравление», в строгом соблюдении композиционного построения, в выборе для поздравления преимущественно поздравительной открытки. Стандартизованность также проявляется и в содержательной части текста поздравления, где минимально проявляются индивидуальные особенности пишущего, отсутствуют паравербальные элементы, текст поздравления не совсем ярко отражает отношение автора к адресату.

Стандартизованность языковых элементов композиционной части «поздравления» проявляется в использовании языковых клише (в 26,3% исследованных поздравительных текстов): *Поздравляю с праздником, желаю счастья, здоровья, удачи. Поздравляю с Днём Рождения! Желаю здоровья, счастья, хорошего настроения. Поздравляем с профессиональным праздником! Желаем хорошего настроения, добра, света, счастья и всего наилучшего!*

Стандартные языковые формулы, характеризующиеся широким использованием речевых клише, – это обращение, поздравление, заключительная часть. К более вариативным частям «поздравления» относятся пожелания, характеризующиеся более свободной организацией, включающей всевозможные пласты лексики, эмоционально-оценочные выражения, проявлением авторской индивидуальности, варьируемые в определённых пределах.

Речевые стереотипы наиболее ярко проявляются в официальных «поздравлениях» (преимущественно в поздравительных

открытках), что подчеркивает официальный характер отношений между автором и адресатом.

«Поздравление» как гипержанр характеризуется признаками, позволяющими относить его к жанрам естественной письменной речи (письменная форма, спонтанность, непрофессиональность исполнения). Однако признак спонтанности, как отмечалось выше, в «поздравлении» ослаблен, поскольку в процессе создания «поздравления» (поздравительная открытка, поздравительный альбом, поздравительный «плакат» и проч.) имеется некоторая доля подготовленности. Продукт «поздравления» имеет возможность продумать текст поздравления, красочно оформить его и т.д. Ослабленный признак спонтанности, с одной стороны, способствует творческому оформлению (стремление автора к креативности), с другой стороны, обретает искусственную форму (подготовленность, стремление к искусственной письменной речи).

Яркой чертой «поздравления» как гипержанра празднично-фатической коммуникации является красочность, креолизованность. Однако степень креолизованности отличается в разновидностях «поздравления», обуславливается возрастными характеристиками автора. Так, преимущественно креолизованными являются тексты, созданные авторами детской (7,8%), молодежной (28,4%) групп. Менее креолизованными являются тексты взрослых, некреолизованными – тексты пожилых авторов. Для креолизации используются рисунки, параграфемные элементы, разнообразная цветовая гамма пишущих средств.

Таким образом, продукт «поздравления» представляется эмоциональным, экспрессивным креолистом, создающим креолизованные тексты поздравлений, соблюдающим этикетную формулу. «Поздравление» – это этикетный речевой гипержанр, цель которого – осуществление особого события в социальной сфере, предусмотренного этикетом данного социума. Несомненно, первейшей и важнейшей целью общения является коммуникативная, где реализуется основная функция языка – служить орудием общения, то есть орудием обмена мыслями, «быть важнейшим средством человеческого общения» [3, с. 264].

Среди многих, обозначенных исследователями функций языка, реализующих определённые цели высказывания, Т.Г. Винокур предложила выделить и противопоставить две основные: «фатическую» и «информативную» [5]. «Фатика» понимается Т.Г. Винокур как вступление в общение, имеющее целью предпочтительно само общение. Генеральной фатической интенцией является удовлетворение потребности в общении – кооперативном или конфликтном, с разными формами, тональностью, отношениями (степенью близости) между коммуникантами. «Информатика» понимается как вступление в общение, имеющее целью сообщение чего-либо [5]. Согласно В.В. Деметьеву, каждый из этих двух, наиболее общих коммуникативных замыслов «задаёт набор более частных коммуникативных интенций» [6, с. 37]. Придерживаясь распространённой точки зрения, информативный замысел лежит в основе всех информативных РЖ, фатический замысел – в основе фатических РЖ.

Для установления целевого параметра «поздравлений» исследуемые тексты сопоставлялись и анализировались по наличию/отсутствию в них какой-либо информации, выделялись тексты информативные и неинформативные (под информативностью понимается проведение «различных операций с информацией; её предъявление или запрос, подтверждение или опровержение» [7, с. 91]).

«Поздравление» представляет собой вид речевой фатической коммуникации, осуществляемой между участниками в условиях пространственно-временной разделённости посредством письменной формы речи с целью осуществления межличностного взаимодействия, поэтому главенствующую роль в «поздравлении» играет фатическая функция, соответствующая контакту адресата и адресанта, которая приводит «в соприкосновение не практические интересы, а внутренние миры людей... Чередуясь и объединяясь, фрагменты внутреннего проговаривания, даже не сцепляясь друг с другом и не образуя тематического единства, создают не собственно диалогический вид коммуникации, в котором адресованность проистекает из внешних по отношению к содержанию сообщения целей. Если собеседники близки друг другу, экстерииоризация их мыслей поддерживает психологический унисон [8, с. 364]. Таким образом, поддерживается психологическое сотрудничество коммуникантов. Фатическая речь поздравления включает коннотативную функцию вступления в контакт, его поддержку, завершение контакта. Фатическая речь – это

область речевого этикета. Фатическую функцию «поздравления» мы, согласно Т.Г. Винокур, понимаем как вступление в общение, имеющее целью предпочтительно само общение. Фатическое речевое поведение в «поздравлении» (воплощенное, в частности, в фатической функции «поздравить») – это также один из способов разделения коммуникантов на «своих/чужих», роль определителя при этом играют употребляемые автором слова, символы, понимание которых наряду с соответствием невербальным элементам культурного кода (стереотипы поведения, оформления, нормы и ценности) обеспечивает успешное вхождение в праздничный мир «поздравления».

В гипержанре «поздравление» наблюдается варьирование функций. Выделяется доминантная фатическая функция – поздравить, с разновидностями этикетной, контактоустраивающей, контактоподдерживающей и прагматической, которая детерминирует остальные: апеллятивная, условно-императивная, экспрессивно-эмоциональная; информативная, эстетическая, игровая функции, которые являются периферийными и вариативными.

Анализ гипержанра «поздравление» показал, что тексты поздравлений относятся к текстам фатической иллокутивной направленности (97,3%). Фатическое речевое поведение предполагает «понимание не только смысла высказывания, сколько понимания человека» [5, с. 157]. Своим существованием оно обязано «фактору адресата», а также взаимообусловленной адресат-адресантной заинтересованности в установлении определённых связей и не в последнюю очередь – связей, объединяющих в социально-групповую общность (например, мир поздравительной открытки). Фатическая речь «поздравления» включает коннотативную функцию вступления в контакт, его поддержку. Фатическая речь – это область речевого этикета.

Если рассматривать гипержанр «поздравление» как форму проявления народной культуры, как традицию, ритуал, то «поздравление» будет выступать соответственно средством хранения и передачи культурной информации, отражением традиций социума. В ходе анализа выявились тексты поздравлений, в содержании которых обнаруживается информация, имеющая разный характер. В отличие от письма или бытовой записки в «поздравлении» информация представлена минимально. Однако это вовсе не означает, что отсутствие информации отрицательно сказывается на содержании текста поздравления. Общение посредством «поздравления» идёт не ради сообщения информации (это прерогатива других жанров естественной письменной речи (например, *письмо, записка*)), а ради установления и поддержания контакта. Но в некоторых исследуемых текстах поздравлений – в 6,3% поздравительных текстов содержится информация, то есть наблюдается синкретизм функций («поздравление» выполняет фатико-информативную функцию). Например, поздравительная открытка: *Здравствуйте, дорогие наши Борис, Маша и вся ваша семья. Сердечно поздравляем Вас с Новым, 1989 годом, Желаем всех благ, а главное здоровья. И пусть вас не покидает надежда и вера в лучшее Боря, твоё письмо получили, спасибо. Обиделся ты зря, так как эту лидузу, когда мы пытались купить и достать, то так и не получилось. Маму оперировали на аорте в Ленинграде и там ей достали (так как вроде там её делают) и провели курс, а больше не удалось. Что тут поделать, не всё в наших силах. Как ваши сыновья? Есть ли изменения в жизни? Пиши иногда, расщедрись. У меня пока всё на том уровне, что писала. Обнимаю вас. Галя.*

Признак информативности является вариативным (это периферийная функция «поздравления»). Такие тексты характерны для *поздравительных открыток, поздравительных газет, поздравительных записок* (2,7%), что, на наш взгляд, объясняется фактом того, что, к примеру, открытка у своих истоков была открытым письмом. В подобных поздравительных открытках наблюдается синкретизм жанров: поздравительная открытка и письмо, для которого информативная функция является доминантной. Признаки письма в подобных поздравительных открытках следующие:

- 1) Трёхчастная структура: обращение-приветствие, основная часть, концовка;
- 2) информативная функция, то есть автор сообщает адресату какую-либо информацию.

Например: *Здравствуй, Дорогая, славная моя Ниночка, сердечно поздравляю тебя и семью с Новым годом!!!...Роденькая моя, я очень болела 2 недели, была на б/л. Очень хочется выкарабкаться к Новому году!!! Лена.*

Наличие информации в *поздравительной записке* обусловлено тем, что *записка* – это короткое письмо, по своему основному предназначению призвано удовлетворять потребность в общении и сообщении информации здесь и сейчас, имеющей важное значение на момент написания записки.

Таким образом, по реализации в «поздравлении» информативной цели смежным РЖ ЕПРР будет являться *записка, письмо* и др. В некоторых *поздравительных открытках* помимо текста поздравления выделяются такие фатические коммуникативные функции, как просьба, приглашение, извинение. Приведём ряд примеров.

Просьба: Люсьенка, милая, здравствуй! Поздравляю тебя и всю твою семью с праздником весны и труда... Отзовись, напиши хоть пару строк о себе.

Извинение: Дорогая Наташенька! Поздравляю тебя с Новым годом. Желаю тебе крепкого здоровья, успехов в труде, отличного настроения и счастья в жизни. Извини, что долго молчу, ездила домой.

Приглашение: Уленька! Поздравляю тебя с днём 8-е марта. Желаю тебе наилучшего в жизни. Здоровья, личного счастья, успеха в учёбе, полного благополучия, радости. Приезжай на 8-е марта. Почему не пишешь? не звонишь? Я переживаю, в чём дело? Приезжай.

В коммуникативных установках автора «поздравления», как выяснилось в ходе анализа материала, прослеживается стрем-

ление к выражению своего отношения к адресату и происходящему в его жизни событию, способ речевого поведения, стремление к употреблению в текстах эмоционально-экспрессивной лексики, желание обрадовать адресата, сделать ему приятное, отметить его, выделить.

«Поздравление» – это этикетный гипержанр, основная цель которого – соблюдение этикета, принятого в обществе, вступление в контакт с адресатом ради самого адресата, ради того, чтобы выразить своё отношение, чувства к адресату. «Коммуникативно-прагматический подход позволяет вывести для высказываний, реализующих интенцию поздравления, следующую структуру фатической коммуникативной ситуации: Адресант – Речеконтекст – Адресат, в пресуппозиции которой есть цель данного речевого действия – сохранить контакт в нужной тональности, поддерживать тёплые, дружеские отношения с коммуникантом посредством выражения собственного эмоционального состояния» [9, с. 7].

Таким образом, основная цель гипержанра «поздравление» – писать, чтобы поздравить, чтобы выразить своё отношение, улучшить эмоциональное состояние адресата. На первое место выходит не сообщение информации, а установление контакта. Иницируемая автором фатическая интенция достигается различными, свойственными данной сфере общения, способами. В «поздравлении», как и в любом речевом жанре, предполагается достижение коммуникативных эффектов.

Библиографический список

1. Сухотерина Т.П. «Поздравление» как гипержанр естественной письменной русской речи. Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2007.
2. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва, 2001.
3. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Гл. редактор В.Н. Ярцева. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
4. Ершов А.П. К методологии построения диалоговых систем: Феномен деловой прозы. *Вопросы кибернетики: общение с ЭВМ на естественном языке*. Москва, 1982: 3-19.
5. Винокур Т.Г. *Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения*. Москва: Наука, 2005.
6. Дементьев В.В. Фатические и информативные коммуникативные замыслы и коммуникативные интенции: проблемы коммуникативной компетенции и типология речевых жанров. *Жанры речи*. Саратов: ГосУНЦ «Колледж», 1997; Выпуск 1: 34 – 44.
7. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра. *Жанры речи*. Саратов: ГосУНЦ «Колледж», 1997; Выпуск 1: 88 – 99.
8. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры, 1999.
9. Маринин Ю.Н. *Речеконтекст «поздравления» (на материале текста поздравительной открытки)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 1996.

References

1. Suhoterina T.P. «Pozdravlenie» kak giperzhanr estestvennoj pis'mennoj russkoj rechi. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2007.
2. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva, 2001.
3. *Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Gl. redaktor V.N. Yarceva. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1990.
4. Ershov A.P. K metodologii postroyeniya dialogovykh sistem: Fenomen delovoy prozy. *Voprosy kibernetiki: obschenie s 'EVM na estestvennom yazyke*. Moskva, 1982: 3-19.
5. Vinokur T.G. *Govoryaschij i slushayuschij. Varianty rechevogo povedeniya*. Moskva: Nauka, 2005.
6. Dement'ev V.V. Faticheskie i informativnye kommunikativnye zamysly i kommunikativnye intencii: problemy kommunikativnoj kompetencii i tipologiya rechevykh zhanrov. *Zhanry rechi*. Saratov: GosUNC «Kolledzh», 1997; Vypusk 1: 34 – 44.
7. Shmeleva T.V. Model' rechevogo zhanra. *Zhanry rechi*. Saratov: GosUNC «Kolledzh», 1997; Vypusk 1: 88 – 99.
8. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
9. Marinin Yu.N. *Rechekompleks «pozdravleniya» (na materiale teksta pozdravitel'noj otkrytki)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 1996.

Статья поступила в редакцию 16.03.15

УДК 81

Shpilnaya N.N., Cand. of (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics, Altai State Ped. University (Barnaul, Russia), E-mail: venata85@mail.ru

ON THE LINGUISTIC STATUS OF THE DIALOGUE TEXT. In this paper the researcher studies and defines the status of the dialogue text in a hierarchical system of language, taking into account the taxonomic relations the way they are treated within the framework of structural linguistics. The author also conducts the research in accordance with the modern concepts of a language as a dynamic system, whose dynamics develops due to its derivation nature. Using this approach, the author proves that it allows treating oppositions of dialogic texts as a set of integral and differential signs, including a sign and dialogic. According to the method of communication test, dialogic text is considered as a variant of the structural organization of the text. Using the methods of analysis for the constituents suggests that the dialogical text is an independent unit of language. In this paper we prove the there is the possibility of considering the dialogic text as a derived unit of language.

Key words: dialogic text, monologue text, units of language.

N.N. Шпильная, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: venata85@mail.ru

О ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ СТАТУСЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ТЕКСТА

В работе с опорой на таксономические методики, сложившиеся в рамках структурной лингвистики, и с учётом современных представлений о языке как о динамической системе, динамика которой обусловлена его деривационной природой, определяется статус диалогического текста в иерархической системе языка. Использование методики оппозиций позволяет трактовать диалогический текст как совокупность интегральных и дифференциальных признаков, в числе которых и признак диалогичности. Согласно методике коммуникационной проверки, диалогический текст представляет собой вариант структурной организации текста. Использование методики анализа по непосредственным составляющим позволяет говорить о том, что диалогический текст – это самостоятельная единица языка. В работе доказывается возможность рассмотрения диалогического текста как производной единицы языка.

Ключевые слова: диалогический текст, монологический текст, единицы языка.

В связи с осознанием нового «после длительного периода господства “монологической” лингвистики и лингвистики монологического текста» [1, с. 305] объекта исследования – диалогического текста, возникла потребность определить лингвистический статус нового языко-речевого феномена. Как известно, теория диалога, или теория диалогического текста, сформировалась в отечественной лингвистике в рамках системно-структурной концепции языка – в конце 40-начале 50-х годов XX в. [2]. Несмотря на значительный интерес лингвистов к изучению диалогической речи и её продукта – диалогического текста, лингвистический статус последнего до сих пор не определён, не проясненным остается вопрос и о соотношении диалогического и монологического текстов. Какое место занимает диалогический текст в иерархической системе языка, является ли он самостоятельной единицей языка или он представляет собой вариант структурной организации текста – решению данных вопросов и посвящена настоящая статья.

Лингвистический статус диалогического текста определяется нами с опорой на таксономические методики, сложившиеся в рамках структурной лингвистики, и с учётом современных представлений о языке как динамической системы, динамика которой обусловлена действием внутренних источников развития языко-речевой материи. Начиная с Ф. де Соссюра, лингвистический статус речевого факта определялся, как правило, либо на основе методики анализа по непосредственным составляющим, либо на основе методики коммутационной проверки, либо на основе методики оппозиций.

Диалогичность и монологичность как дифференциальные (экстралингвистические) признаки текста. Одна из первых попыток определить лингвистический статус диалогического текста (диалогической речи) была предпринята А.А. Холодовичем в работе «О типологии речи» [3], в которой текст интерпретируется как совокупность дифференциальных признаков; в числе последних выделяются и такие признаки, как диалогичность и монологичность. Используя методику оппозиций, учёный выделяет пять оппозитивных признаков, позволяющих дифференцировать один текст от другого: средство выражения, коммуникативность, ориентированность, квантикативность и контактность речевого акта. На основе пересечения данных признаков, как отмечает А.А. Холодович, можно построить типологию речи, включающую 32 типа речевого поведения и, как следствие, 32 типа текста, каждый из которых будет характеризоваться своим набором дифференциальных признаков на уровне формы и содержания.

Первый признак – средство выражения речевого акта – принимает три значения: звук, письменный знак и жест, при этом под жестом понимается супraseгментный элемент, который лишь в некоторых случаях приобретает автономную роль. Как следствие, данный признак является двузначным, а не трёхзначным.

Второй признак – коммуникативность речевого акта – принимает два значения: отсутствие коммуникативности и наличие коммуникативности. В первом случае речевой акт осуществляется, но отсутствует партнер, его присутствие не предполагается; такой речевой акт называется некоммуникативным, или монологическим. А во втором случае партнер налицо и, таким образом, имеет место ситуация «говорение/написание – слушание/чтение». В последнем случае имеет место коммуникативный речевой акт, или «немонологический» (но не диалогический).

В рамках третьего признака дифференциации речевого акта – его ориентированности – различаются переходные и взаимные речевые акты. Переходные речевые акты – это акты, в которых участвует только одна сторона: один только говорит или пишет, другой только слушает или читает. Взаимные речевые акты – это речевые акты, в которых участвуют обе стороны попеременно. Взаимные речевые акты автор и называет диалогом.

Согласно четвертому признаку – квантикативности, или потенциалу речевого акта, – А.А. Холодович предлагает различать речевые акты индивидуального характера и речевые акты массового характера. Речевые акты индивидуального характера – это речевые акты, ориентированные на одного человека, а речевые акты массового характера – это речевые акты, ориентированные на множество людей. При этом индивидуальные речевые акты имеют несколько разновидностей: реплицирование, разговор (его конститутивный признак – наличие определённого сквозного содержания при многократном обмене репликами) и беседа. К разновидностям массовых речевых актов относят политическое, академическое и пр. виды красноречия.

Контактность речевого акта – пятый признак идентификации речевого поведения – принимает два значения: наличие контактности и отсутствие контактности (наличие дистантности). Контактный речевой акт – это речевой акт, при котором адресат находится в поле зрения говорящего, в противном случае речевой акт дистантен. Примерами дистантного речевого акта могут служить беседа по телефону, переписка и пр.

Как видим, диалогичность и монологичность как дифференциальные признаки текста не образуют антиномическую пару; другими словами, монологичность текста не противопоставляется его диалогичности – каждый из данных признаков характеризуется наличием другого члена в оппозиции дискурсивных признаков. Монологическим (некоммуникативным, по терминологии автора) считается текст, который создается в ситуации, не предполагающей адресата, а диалогическим – текст, который создается в ситуации попеременного обмена репликами носителя языка. Его отличительной чертой является наличие вербализованной реакции адресата на речевое произведение адресанта, при отсутствии таковой текст квалифицируется как непереходный.

Исходя из сказанного, можно выделить 16 типов текстов, соотносимых с признаком диалогичности (взаимных речевых актов). Так, взаимные речевые акты могут быть 1) звуковыми или письменными, 2) коммуникативными или некоммуникативными, 3) индивидуальными или массовыми, 4) контактными или дистантными. Иначе говоря, можно выделить 16 типов текстов, обладающих признаком диалогичности (= диалогических текстов).

Предлагаемый А.А. Холодовичем подход к определению лингвистического статуса диалогического текста позволяет показать изоморфизм между бинарной моделью коммуникации и бинарным принципом актуализации языковых единиц. Иными словами, экстралингвистические дифференциальные признаки становятся основой для типологизации представлений о тексте как пучке дискурсивных признаков, которые определяют его существование как самостоятельной единицы языка-речи. Аналогично: дифференциальные признаки фонемы, являющиеся акустическими и артикуляционными признаками (шумность, сонорность, твердость, мягкость и пр.), являются в то же время фонологически (функционально) релевантными признаками, позволяющими дифференцировать одно «звуковое представление» от другого.

Диалогический текст и монологический текст как варианты реализации структурной организации текста. Наиболее распространенной в лингвистике является точка зрения, согласно которой *диалогический текст* и *монологический текст* противопоставлены как варианты реализации структурной организации *текста* – единицы текстового яруса языковой системы, представляющей собой текстотип, имеющий определённые принципы организации и реализующийся в речи в виде конкретного экземпляра – *текстового экземпляра*, актуализация которого позиционно обусловлена. Экстралингвистическая обусловленность двух вариантов актуализации текста как еди-

ницы языка определяется их распределением между сферами общения – научной, официально-деловой, публицистической, художественной – для монологического текста; разговорной и художественной – для диалогического текста.

Подобное понимание статуса диалогического текста, по всей видимости, объясняется осознанием того, что последний представляет собой форму функционирования языка, то есть особую композиционно-речевую (внешнюю) форму организации текста. Так, считается, что монологический текст – это вариант текста, структурная организация которого отражает одну точку зрения, а диалогический текст – это вариант текста, структурная организация которого отражает различные точки зрения [4]. Иными словами, утверждается, что в реальной действительности мы имеем дело с текстом как языковой единицей, способ структурной организации внешней формы которой при её актуализации [единицы] может быть либо монофоническим, либо диафоническим. Отсюда два варианта речевого воплощения текста – монологический текст, представляющий собой единичное цельное высказывание, и диалогический текст, представляющий собой цельное, но не единичное высказывание.

Выделение диалогического текста в качестве варианта структурной организации текста стало возможным в силу применения *методики коммуникационной проверки*, сложившейся в общем виде в трудах датских лингвистов и предполагающей учёт соотношения плана содержания и плана выражения в пределах языковой единицы в синтагматической цепи. В общем виде методика коммуникационной проверки, применяемая в основном при исследовании фонемного яруса языковой системы, формулируется следующим образом: «... если в звуковой последовательности АВ оба элемента А и В или один из этих элементов (либо А, либо В) не могут быть заменены другим элементом, в том числе и нулевым, то АВ является реализацией одной фонемы; в противном случае комплекс АВ может рассматриваться как реализации двуфонемного сочетания» [5, с. 183].

Согласно данному правилу, диалогический текст, представленный в речевой цепи в виде последовательности двух элементов А и В, рассматривается как реализация одного текстотипа, так как элементы А и В могут быть заменены другими элементами (см. табл. 1).

тикальные линии – парадигмы» [6, с. 153].

Комбинаторный принцип организации языковых единиц, предполагающий возможность их воспроизводства/производства в силу того, что правила комбинации учитывают принятое в данном языке «поведение» языковых единиц как членов тех или иных парадигм в одних и тех же синтагмах, даёт основание говорить о том, что схемы и правила создания языковых единиц также являются единицами языка (единицами языкового знания, по Н. Хомскому). Ср. с высказыванием В.М. Солнцева: «Мы храним не сам чувственно осязаемый материальный знак, а храним в своей памяти обобщённый идеальный образ этого знака, а также умение и навык в нужный момент «сделать» этот знак. Иначе говоря, мы храним не сами реальные знаки, а их абстрактную форму, знание о них» [7, с. 17]. Иными словами, связанные по принципу бинарности языковые единицы образуют не только конкретные, но и абстрактные синтагмы, построенные в соответствии с законами сочетаемости языковых единиц, объективно закрепленных в языковой системе.

Синтагматический принцип выделения языковых единиц, противопоставленный парадигматическому (инвентарному) принципу, предполагает учёт реальной коммуникативной (функциональной) нагрузки единиц языка. Иными словами, если с точки зрения языковой статистики (парадигматики) основными элементами языка являются лексемы, морфемы, синтаксические конструкции, то с точки зрения динамики языка (синтагматики) «минимальной языковой единицей, функционирующей в реальном процессе коммуникации, является текст, состоящий из двух структурно соподчиненных единиц, в его самой элементарной форме – из двух высказываний в виде вопроса и ответа» [8, с. 89]. В числе синтагматических единиц языка наряду с диалогическим текстом (диалогомой) может быть выделен, например, слог.

Что касается производного слова и морфонемы, то они являются единицами языка, выделяемыми не с парадигматико-синтагматических позиций, а с эпидигматических позиций: производное слово отражает правила интерпретации лексем, а морфонема – правила комбинаторного взаимоприспособления морфем (фономорфем).

Осознание диалогического текста в качестве самостоятельной единицы языка соотносится с **методикой анализа по**

Таблица 1

Лингвистический статус диалогического текста
(согласно методике коммуникационной проверки)

А – первая реплика	В – вторая реплика
вопрос	ответ / уточняющий вопрос / переспрос
просьба	согласие или отказ / уточняющий вопрос / переспрос
требование	согласие или отказ / уточняющий вопрос / переспрос
утверждение	подтверждение / уточняющий вопрос / переспрос

Очевидно, что отношения между монологическим текстом и диалогическим текстом в таком случае подобны отношениям между монофтонгами и дифтонгами как вариантами реализации звукотипа – фонемы, где дифтонг, представляющий собой отдельный самостоятельный звук, а не комбинацию образующих его звуков, – это тем не менее сочетание монофонем, а не самостоятельная фонема (не бифонема). Хотя вопрос этот, как показывает анализ литературы, остается до сих пор открытым.

В рамках указанного подхода нередко признается, что актуализация монологического текста сопряжена с его соотносённостью с другим текстом, что служит доказательством его структурной неоднородности – наличием в его структуре «призвучков» других монологических текстов. Ср. с понятием *дифтонгоид*.

Диалогический текст и монологический текст как самостоятельные языковые единицы. Наряду с указанными, в лингвистической литературе высказывается и другая точка зрения, согласно которой диалогический текст – это самостоятельная языковая единица, единица, выделяемая по принципу синтагматики (*и... и*) (ср. *синтагматическое единство*, по Ф. де Соссюру), тогда как монологический текст, будучи самостоятельной языковой единицей, выделяется по принципам парадигматики (*или... или*). Так реализуется образ языка как шахматной доски, «где горизонтальные линии – синтагмы, а вер-

непосредственно составляющим, которая была впервые использована Л. Блумфилдом при описании языков американских индейцев. Как известно, одним из теоретических положений методики непосредственных составляющих является положение, согласно которому языковые единицы, реализуясь в линейной последовательности, связаны попарно, по принципу бинарности [9, с. 446]. Это означает, что и на уровне абстрактной синтагмы данные единицы связаны определёнными правилами сочетаемости.

Согласно указанной логике, диалогический текст предстаёт как единица языка, образуемая особым типом синтаксической связи между монологическими текстами, которую условно можно обозначить как управление, при котором форма зависимого монологического текста определяется формой исходного монологического текста. Специфика диалогического текста в этом смысле заключается в том, что он предстаёт как синтагматическая комбинация монологических текстов, опосредованных меной субъектов речи. При этом монологические тексты, занимающие одно и то же место в абстрактной синтагме, составляют парадигму. Кроме того, комбинированные монологические тексты обладают интегративным значением, не сводимым к сумме выражаемых ими значений, что позволяет квалифицировать диалогический текст в качестве самостоятельной единицы языка. Сказанное со-

гласуется с положением, согласно которому **условием перехода одной единицы в разряд другой является наличие определённого присущего (приобретаемого) ей значения, которое не сводится к сумме значений составляющих её единиц** [10, с. 129 – 140]. Иными словами, языковой знак-интегрант представлен в речевой цепи как минимум двумя субзнаками, каждый из которых имеет своё значение.

и др., а актуальный – с конкретным воплощением «новой» языковой единицы.

Специфика диалогического текста как производной языковой единицы заключается в том, что он существует в двух измерениях – на дотекстовом уровне, то есть уровне абстрактного языкового функционирования (уровне дискурсивной организации диалогического текста) и на текстовом уровне – как верба-

Таблица 2

Лингвистический статус диалогического текста
(согласно методике анализа по непосредственным составляющим)

Парадигмы	Первая реплика	Вторая реплика	Синтагма
	вопрос	ответ	
	просьба	отказ/согласие	
	требование	отказ/согласие	
	утверждение	подтверждение/возражение	

Будучи единицей языка, диалогический текст репрезентируется в речи в виде *диалогического дискурса* – синтагматической последовательности монологических текстов, актуализация которых определяется сферой общения (позицией употребления), ср.: медицинский дискурс, политический дискурс, образовательный дискурс и пр. Данные разновидности дискурса предстают как варианты (оттенки) диалогического текста (ср.: *слог – фонема – фон – аллофон*).

Диалогический текст как производная единица языка. Монологический текст как план выражения диалогического текста. Новый виток развития науки о языке способствовал появлению деривационных моделей представления диалогического текста, который, однако, уже моделируется не в «статичных», а в «процессуальных» терминах [11; 12]. Деривационная сущность языка проявляется в суппозиционном обеспечении процессов воспроизводства и производства разноуровневых языковых единиц. В соответствии со сказанным диалогический текст может быть рассмотрен как производная единица языка, статус которой подобен производному слову и морфемеме. Это означает, что комбинаторные отношения между языковыми единицами описываются уже не как синтагматические, линейно упорядоченные, и парадигматические, номинативно упорядоченные (находящиеся в отношениях парадигматики единицы языка обладают смысловоразличительной функцией), а как суппозиционно связанные, основанные на ассоциативно-вербальной потенции языкового знака. В таком случае диалогический текст – это производная единица языка, возникающая вследствие комбинаторного соподчинения текста-объекта и текста-цели в языко-речевой цепи, при котором наблюдается процесс их формального (формально-интерпретационного) взаимоприспособления друг к другу. Отдельные наблюдения о формальной взаимоподгонке реплик в структуре диалогического текста отражены в научных исследованиях [13; 14].

Значимым для деривационной грамматики является положение о двух уровнях функционирования языковых единиц – абстрактном и актуальном. При этом абстрактный уровень функционирования языковых единиц связывается с процессами их образования, среди которых контаминация, компрессия, универбализация, метафоризация, конверсия

лизованный продукт. Охарактеризуем в общих чертах каждый из данных уровней.

1. На *дотекстовом уровне организации производного – диалогического – текста (уровне абстрактного языкового функционирования)* наблюдается процесс **имманентизации** текстообразовательной базы как исходного языкового материала в создаваемый текст по линии ее формального согласования с дериватором.

2. На *текстовом уровне организации производного – диалогического – текста* мы имеем дело со словесно оформленным текстом – единичным (экземплярным) текстом.

Таким образом, **монологический текст является планом выражения производного – диалогического – текста** и это вполне закономерно, так как он обладает смысловоразличительной функцией, обнаруживаемой в способности дифференцировать фрагменты внеязыковой действительности. Как известно, к числу единиц плана выражения также относятся фонема и морфема. Разница между ними заключается только в том, что фонема, как единица плана выражения, служит для различения плана выражения (звуковой) морфемы, а морфема, в свою очередь, дифференцирует план выражения лексемы, тогда как монологический текст служит для различения внеязыковых фрагментов, поскольку «имеет точный референт – ситуацию – не представляющий собой результат условного языкового членения» [15, с. 355].

Представление монологического текста в качестве единицы плана выражения соотносится с принципом экземплярности, предполагающим единичную актуализацию языковых единиц. Подобные отношения характерны и для производного слова, которое также существует и на уровне абстрактного языкового функционирования (ср.: *способы словообразования*) и на уровне реального языкового функционирования (ср.: *производное слово как готовая единица, статус которой подобен лексеме как единице лексического уровня*).

Обобщая сказанное, отметим, что решение вопроса о лингвистическом статусе диалогического текста отнюдь не однозначно. Оно определяется исходными методологическими установками учёных, соотносимых (об установках) с тем или иным «образом языка».

Библиографический список

1. Падучева Е.В. Прагматические аспекты связности диалога. *Известия АН СССР. Серия литературы и языка.* 1982; Т. 41, № 4.
2. Валюсинская З.В. Вопросы изучения диалога в работах советских лингвистов. *Синтаксис текста.* Москва, 1979.
3. Холодович А.А. О типологии речи. *Проблемы грамматической теории.* Ленинград, 1979.
4. Валгина Н.С. *Теория текста.* Available at: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook029/01/>
5. *Общее языкознание. Методы лингвистических исследований.* Москва, 1973.
6. Рождественский Ю.В. *Общее языкознание.* Москва, 1990.
7. Солнцев В.М. Языковой знак и его свойства. *Вопросы языкознания.* 1977; 2.
8. Колшанский Г.В. От предложения к тексту. *Сущность, развитие и функции языка.* Москва, 1987.
9. Хроленко А.Т., Бондалетов В.Д. *Теория языка.* Москва, 2004.
10. Бенвенист Э. *Общая лингвистика.* Москва, 1974.
11. Сметюк И.Н. *Диалогический текст: коммуникативно-динамический и лингводидактический аспекты (на материале английского и русского языков).* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Пермь, 1994.
12. Макаров М.Л. Деривация диалога. *Деривация в речевой деятельности.* Пермь, 1990.
13. Арутюнова Н.Д. Диалогическая цитация (к проблеме чужой речи). *Вопросы языкознания.* 1986; 1.

14. *Диалогическая речь – основы и процесс. I международный симпозиум: доклады и выступления.* Йена (ГДР), 8-10 июня 1978 г. Тбилиси, 1980.
15. Гак В.Г. Высказывание и ситуация. *Проблемы структурной лингвистики.* 1972. Москва, 1973.

References

1. Paducheva E.V. Pragmaticheskie aspekty svyaznosti dialoga. *Izvestiya AN SSSR. Seriya literatury i yazyka.* 1982; T. 41, № 4.
2. Valyusinskaya Z.V. Voprosy izucheniya dialoga v rabotah sovetskikh lingvistov. *Sintaksis teksta.* Moskva, 1979.
3. Holodovich A.A. O tipologii rechi. *Problemy grammaticheskoy teorii.* Leningrad, 1979.
4. Valgina N.S. *Teoriya teksta.* Available at: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook029/01/>
5. *Obschee yazykoznanie. Metody lingvisticheskikh issledovaniy.* Moskva, 1973.
6. Rozhdestvenskiy Yu.V. *Obschee yazykoznanie.* Moskva, 1990.
7. Solncev V.M. Yazykovoj znak i ego svojstva. *Voprosy yazykoznanija.* 1977; 2.
8. Kolshanskiy G.V. Ot predlozheniya k tekstu. *Suschnost', razvitiye i funkcii yazyka.* Moskva, 1987.
9. Hrolenko A.T., Bondaletoy V.D. *Teoriya yazyka.* Moskva, 2004.
10. Benvenist E. *Obschaya lingvistika.* Moskva, 1974.
11. Smetyuk I.N. *Dialogicheskij tekst: kommunikativno-dinamicheskij i lingvodidakticheskij aspekty (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov).* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Perm', 1994.
12. Makarov M.L. Derivaciya dialoga. *Derivaciya v rechevoj deyatel'nosti.* Perm', 1990.
13. Arutyunova N.D. Dialogicheskaya citaciya (k probleme chuzhoj rechi). *Voprosy yazykoznanija.* 1986; 1.
14. *Dialogicheskaya rech' – osnovy i process. I mezhdunarodnyj simpozium: doklady i vystupleniya.* Jena (GDR), 8-10 iyunya 1978 g. Tbilisi, 1980.
15. Gak V.G. Vyskazyvanie i situaciya. *Problemy struktornoj lingvistiki.* 1972. Moskva, 1973.

Статья поступила в редакцию 16.03.15

УДК 821.161.1

Shastina T.P., Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),
E-mail: tshliteratura@mail.ru

CREATION OF THE WORLD AND THE DEATH OF GODS IN A MOTIF COMPLEX OF THE NARRATIVE “ALTAI AND CITIES” BY ANTON SOROKIN. The article's investigation is an attempt to come back to a forgotten page of “the Altai text” in the Russian culture – the narrative story of “Altai and Cities” by Anton Sorokin (1925). This literary work is understood as an intellectual game narrative, a puzzle-text, with elements of fantasy. The author of the paper finds literary masks of A. Sorokin, which are “Siberian Kipling, Jack London and Maeterlinck”, “King of 6th Nation” and “Benecco Clown”. The historical time of the narrative is the beginning of World War I. The literary space stretches from the center of Eurasia to America. The literary work actualizes early Soviet motifs of breaking of the *old world* and the creation of the *new world*. The basis of the plot is autochthonous myths of Gorny Altai about the competition of Ulgen, a kind god, and Erlik, an evil god, in the process of world creation. In the chaos of ruining the old world Ulgen symbolizes the beginning of nature, and Erlik symbolizes the beginning of civilization. At the described period of the world's history the gods start a conflict in the human world that is sunk in depravity and banality. Altai (the Golden Mountains) is treated as the last shelter of naturalness, kindness, and beauty on earth.

Key words: Anton Sorokin, Altai, narrative, myth, god, motif.

T.P. Шастина, канд. филол. наук, доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,
E-mail: tshliteratura@mail.ru

ТВОРЕНИЕ МИРА И СМЕРТЬ БОГОВ В МОТИВНОМ КОМПЛЕКСЕ ПОВЕСТИ АНТОНА СОРОКИНА «АЛТАЙ И ГОРОДА»

В статье предпринимается попытка рассмотрения забытой страницы «алтайского текста» русской культуры – повести Антона Сорокина «Алтай и города» (1925 г.). Повесть трактуется как интеллектуально-игровой нарратив, текст-ребус с элементами жанра фэнтези. В нем просматриваются литературные маски А. Сорокина: «сибирский Киплинг, Джек Лондон и Метерлинк», «король VI державы» и «шут Бенеццо». Историческое время произведения – начало первой мировой войны, художественное пространство – от центра Евразии до Америки актуализируют революционные мотивы слома *старого мира* и создания *мира нового*. В основе сюжета – автохтонные мифы Горного Алтая о соперничестве доброго божества Ульгена и злого божества Эрлика в процессе творения. В хаосе слома Ульген символизирует природное начало, Эрлик – цивилизационное. На этом витке мировой истории боги вступают в конфликт в человеческом мире, погрязшем в разврате и пошлости. Алтай (Золотые горы) интерпретируется как последнее на Земле прибежище естественности, добра и красоты.

Ключевые слова: Антон Сорокин, Алтай, повесть, миф, бог, мотив.

Введение в научный оборот забытой страницы «алтайского текста» русской литературы – повести Антона Сорокина (1884 – 1928) «Алтай и города» (1925 г.) стало возможным после выхода одноименного сочинений писателя, подготовленного фондом «Возрождение Тобольска» [1]. Состав сборника позволяет значительно расширить диапазон устоявшихся оценок личности и творчества самого эпатажного сибирского писателя. По нашим наблюдениям, повесть являет собою единственный среди раннесоветских текстов, посвященных Горному Алтаю (см. наиболее типичные из них в новейшей антологии [2]), интеллектуально-игровой нарратив, представляющий гибель *старого* бога как неизбежное следствие творения *нового* – советского – *мира*. Его создатель – неординарная личность, чуткая к «новой истори-

ко-культурной ситуации, когда литература вмешивается в жизнь, а художник, писатель становится знаковой фигурой...» [3, с. 71].

Новизна подобных оценок высвечивается в сравнении с первыми отзывами о творчестве А. Сорокина. Так создатель и идеолог Сибирского союза писателей В.Я. Забурин относил Сорокина к категории писателей «старых», вступивших на литературное поприще до октября 1917 г. [4, с. 222]. Он утверждал, что сибирские писатели – это «люди, по-звериному влюбленные в таежные просторы Сибири», которым «тяжела мысль о городе, о городской культуре, о лязге фабрик и заводов» [4, с. 224], но сам готов был смириться с техническим прогрессом во имя «железного братства всего человечества». Сорокин – не смирился, что отмечается в современных интерпретациях творчества

художника, в частности, в пионерской статье О.М. Гончаровой, рассматривающей роль Сорокина в истории русских литературных мистификаций и соотносящей игровое поведение писателя с социокультурной ситуацией начала XX века, актуализировавшей идеи сибирского областничества как противовеса централизации культуры [5]. Наблюдения и выводы Гончаровой позволяют применить к Сорокину-писателю типологическую характеристику областника: «...секулярный интеллигент, воспитанный прессой и литературой, проповедовавший деколонизацию территории и депроvincialизацию её культурной среды» [6, с. 78]. Автор цикла статей о творчестве Сорокина И.Е. Лоцилов, развивая выводы Гончаровой, выводит Сорокина далеко за пределы локального текста, предлагая постмодернистскую трактовку его творчества [7, с. 11].

Горный Алтай (Ойротия) в раннесоветской сибирской литературе символизировал восточную национальную окраину, формированию этого образа в немалой степени способствовали «Сибирские огни» [8]. Благодаря этому журналу скандально известный в Омске Антон Сорокин (согласно автохарактеристике, «сибирский Киплинг, Джек Лондон и Метерлинк», «король VI державы» и «шут Бенеццо») входит в широкий контекст региональной литературы; его дореволюционный опыт изображения казахов (киргизов) оказывается весьма востребованным. На наш взгляд, по масштабу личности и степени одарённости он стоит в одном ряду с фигурами первой величины среди «огнелюбив» – В. Итиным и В. Зазубриным. Но Сорокин не поддерживал зазубринские лозунговые определения Сибири («В настоящем Сибирь – равноправная часть РСФСР плюс индустриализация, Сибирь – жирная рыхлость пашен плюс трактор, Сибирь – чернь таёжная плюс электрификация» [4, с. 223]), скорее, ему ближе были определения П. Казанского: «... от сибирской литературы всегда веяло тайгой, тундрой, свежим смолистым воздухом, и вместе с тем сибирская литература всегда была предвестницей революции» [4, с. 224]. Но подобные одорические и ностальгические ассоциации Зазубрин пресекал, требуя, «...чтобы в будущем от сибирской литературы пахло не только тайгой, тундрой, но и человеческим потом, кровью, человеком» [4, с. 225].

Запахом крови и густым смрадом физиологических «запахов человека» разит от зазубринского рассказа «Общежитие» (первая публикация – «Сибирские огни», 1923, № 5-6) и от его повести «Щепка». Герой повести чекист Срубцов шизофренически мыслит себя ассенизатором – мясником – палачом. Кровь и человеческое мясо – «сырое красное тесто» – атрибуты его существования. Но и Сорокин смотрит на мир сквозь если не потоки крови, то сквозь её каплю, символизирующую жизнь: «...я впитываю жизнь человечества, в одной капле крови я вижу отраженное небо, и не моя вина, что оно багряное» [1, с. 330]. Характерно, что цвет и запах мяса как знаки эпохи переносятся Зазубриным на образ Сорокина, талант и мастерство которого он безоговорочно признавал: «...он берёт и показывает свою страну во всей её первозданной чистоте и силе <...> пишет о Сибири, не мудрствуя лукаво, и его образ реален и пахуч, как красный кровавый кусок сырой, парной баранины. Сорокин хорошо показал киргиза, для которого аэроплан – птица, несущая яйца, родящая гром...» [1, с. 476 – 477]. Произведённое Зазубриным сравнение мотива «дикарь и аэроплан» в произведениях В. Итина и А. Сорокина указывает на «алтайские» публикации «Сибирских огней» 1926 г. – поэму в прозе В. Итина «Каан-Кэрдэ» (№ 1-2) и рассказ А. Сорокина «Почему улетела птица» (№ 5-6), составившие диптих о восприятии алтайцами-младенцами гор достижений технического прогресса.

В поэме Итина алтайские боги Ульгень и Эрлик выступают соперниками в процессе творения, у них разные материалы для творчества. Иносказательность этой трактовки прозрачна – новый мир может быть живым, а может быть и железным, всё зависит от того, из чего «мы наш, мы новый мир построим...». Экзотические алтайцы В. Итина с их колоритным шаманом Куано произвели тогда на Зазубрина-критика сильное впечатление естественностью и солнечным жизнелюбием. Итин, пишет он, «доказал, что «Башкирия» или «Ойротия» звучит не только так же, как «Мадагаскар», но и сильнее» [9, с. 199]. Топонимический ряд Башкирия – Ойротия – Мадагаскар можно интерпретировать как вариант новой советской географии, представляющий периферию мозаикой из экзотических пространств. Горный Алтай мог быть для Зазубрина тем «неведомым миром», о котором грезил лирический герой стихотворения Н. Гумилева «Мадагаскар», местом создания «самых лучших» поэм [10, с. 304]; позднее Зазубрин попытается развить эту мысль в романе «Горы».

Сорокин в рассказе о железной птице создает свой нарратив о соперничестве богов, в котором Эрлик – эпитон, он по образцам Ульгень «стал творить из пота и труда людей. Из железа <...> создал железных китов, железных плавающих гусей, железных коней, железных птиц» [11, с. 43]. Плоть и кровь как материал для создания *нового мира* – образ актуальный, не хватает лишь мясорубки... Итина и Сорокина в диптихе объединяет идея естественной предопределенности человеческого мира и обреченности на провал всякой попытки вмешательства в этот процесс. Мир един, он не может быть «старым» или «новым».

Мотив гибели богов развивался в раннесоветской литературе параллельно с мотивом гибели старого мира. Известно, что один из создателей «Сибирских огней» Емельян Ярославский (Миней Губельман), с 1920 г. работавший в Омске и «прославившийся» осквернением мощей Симеона Верхотурского, станет главным идеологом партии по «церковному вопросу», возглавит «Союз воинствующих безбожников». Это он будет вопрошать с трибуны первого съезда советских писателей: «Революция свергает богов, чертей, святых. И эта гибель богов – где она описана?» [12, с. 240], это он создаст бестселлер советской антирелигиозной пропаганды – «Библию для верующих и неверующих» [13].

В первой части повести Сорокина «Алтай и города» («Создание жизни») усматривается пародия на «Библию...» Ярослава, написанная с опорой на дарвинизм: случайно встретившиеся два одиноких духа Ульгень и Эрлик от скуки решили заселить землю. Они «выпустили жизнь на свободу», они творили многие тысячи веков, много раз меняя формы жизни, «и каждое существо было продумано». Два вопроса богам пришлось решать при помощи силы: будут ли живущие поедать друг друга и быть ли человеку с разумом Ульгенья или Эрлика. Обманным путём победил Эрлик, после чего «прекратилось творение жизни, новых форм».

Ульгень (алтайская персонификация доброго начала), его помощник шаман Ано и Эрлик (злое божество-антипод Ульгенья) оказываются в повести Сорокина среди людей в эпоху грядущего переустройства созданного ими мира, накануне первой мировой войны. События начинают разворачиваться в горах Алтая, а завершаются в Нью-Йорке. Алтай (дословно: Золотые горы) противопоставит миру золота как последнее на Земле прибежище естественности, добра и красоты, суммарно сочетая в себе образы Беловодья и Шамбалы. Алтай Сорокина – символ природных твердынь в социальном хаосе (как в тот период и у Г. Гребенщикова, и у К. Бальмонта), а потому название повести может быть прочитано как «горы и города» (природное и цивилизационное – природное vs цивилизационное); в голливудских сценах повести «Алтай и города» – это название супербоевика, который по воле Ульгенья не суждено увидеть элитарному зрителю. Геополитическая привязка сюжета о сотворении нового мира и гибели богов к Алтаю у Сорокина, гордившегося тем, что никуда не выезжал из Омска, может быть объяснена литературными фактами: в Омске вышла первая книга фольклорных алтайских текстов [14], Г. Вяткин опубликовал сборник лирики «Алтай» [15].

Рассмотрение повести подобно разгадыванию ребуса, этот ход подсказан мемуарами М. Никитина; начинающего очеркиста поразило, что Сорокин, человек с репутацией сумасшедшего, «создавал обманчивое впечатление действительности в своих рассказах», «рассказы его напоминали ребусы», «он строил рассказ не на реальном жизненном материале, а на игре литературными приёмами» [1, с. 459 – 460]. Сорокин рисует буколический Алтай Ульгенья, этот бог принял вид человека, женился, родил девять дочерей и «зажил киргизской жизнью». В алтайской мифологии у Эрлика и Ульгенья – по девять дочерей: у первого они отличаются крайней распущенностью: «голозадые», «бесстыдные», «насмешливые», «задницами виляющие, грудями болтающие» [16, с. 9], у второго – просто «чистые девы» [16, с. 12]. Сюжет повести можно рассматривать как превращение девяти чистых в девять нечистых и последовательное изъятие последних из человеческого мира.

Для выбора имён персонажей Сорокин использует географическую карту Алтая, откуда в именослов переходят гидронимы Аргут (человеческое имя Ульгенья), Катунь (его жена), Аржан, Еломан, Катанда, Челюш, Чульча, фольклорного происхождения гидроним Кызымилль [17, с. 16 – 17]; ороним Алтын-ту; топонимы Кебезень и Онгудай. Домосед Сорокин выстраивает сюжет повести по принципу воображаемого путешествия по географической карте, избирая интроспективную стратегию травелога [18, с. 19]. «Никогда города не будут стоять на горах Алтая! Никогда на ледниках не будут построены их (пришельцев из городов – Т.Ш.) ка-

менные дома, и никогда не будет вырублен кедровый алтайский лес. Никогда звери Алтая не будут уничтожены» [1, с. 2] – восклицает Ульгень, отправляясь собирать по свету польстившихся на «чужое» дочерей, а вместе с ним и автор, пытающийся философски осмыслить роль природной стабильности в эпоху смены общественно-экономических формаций, когда все сдвигается со своих мест, все переходит в свою противоположность.

Дочери же Ульгены по мере удаления от Алтая радостно узнают, что есть на земле еще другая жизнь. Так в повесть вводится имагологический аспект. Рассказ об изъятии дочерей Ульгены из «другого» мира – мира пошлости строится по трёхчастной схеме: погружение красавицы-инородки в пучину порока – приход отца – превращение её в деревянную куколку. На наш взгляд, в этой схеме проявляется не только знакомство с этнодетальями – фигурки девяти дочерей Ульгены пришиваются на запячье ритуального шаманского одеяния – маньяка [16, с. 40], но и увлечение Сорокина театром М. Метерлинка, считавшего, что «куклы могут сыграть символ, передать архетип его героя» [19, с. 126].

Маршрут движения богов: Горный Алтай – Омск – Самара – Петербург – Берлин – Нью-Йорк; из мира нетронутой природы – в мир цивилизации. Первая остановка – Омск. Образ города создаётся при помощи стилистики комсомольских диспутов о мещанстве и атеизме, обличительных речей, клеймящих великодержавный шовинизм (с использованием этнофоллизмов «киргизье», «грязный киргиз», «киргизская лопатка»). Вторая остановка на пути Эрлика-Ичменева – Самара, это увеличенное до размеров города «общегитие» В. Зазубрина; грязь, побои, сифилис, скотство, вырождение. У Эрлика там реальная перспектива погибнуть или от творческого кризиса, или от сифилиса. В этой части повести получает дальнейшее развитие мотив кукольности, сопряженный с мотивом театральности. Помещение одной из дочерей бога на театральные подмостки вызывает виток рассуждений автора о смерти богов: «Пришла смерть божеству, больше никому не нужному. Жизнь уже не нуждается в новых формах. Жизнь может обходиться и без богов, без создателей жизни» [1, с. 292]. Сорокин развивает мысль, что творение вышло из-под власти творца, а потому близка смерть богов.

Москва предстает в повести средоточием звериного начала (еда и похоть); великий театр жизни превращается в кабаре. Дочь бога Алтын-ту становится любовницей негра Тори Яра, танцовщика-людоеда. Далее трансформируя мотив кукольности-игры-театральности-иллюзорности, Сорокин вводит в текст образ художника Терентьева, в котором хорошо узнаваемы творческие установки «бубновых вальетов». Собирательным словом «люди» автор иронически называет в московских сценах четырех персонажей: алтайский бог Ульгень, дикарь-людоед племени мусанго Тори Яра, полупьяный художник Терентьев и шансонетка Варен Гай (Алтын-ту).

В петербургских картинах повести шесть дочерей Ульгены совершенно забыли про «дикарскую жизнь» и свое прошлое –

на их пути возникли *футуристы*. В разговоре с поэтом Асфатом Ульгень ставит вопрос о роли литературы в социуме, на что получает отповедь «культурного человека» «сумасшедшему дикарю». В новой интерпретации звучит в этих частях мотив смерти богов: бог должен погибнуть, потому что он побежден современным искусством; гармонию живой жизни футуристы разложили на технодетали: глаза – киноаппарат, уши – телефон, нервы – телеграф, мозг – библиотека, живот – котел, руки – молоток – всё использовано.

Далее Эрлик со своими спутницами оказывается в Берлине. Столица Германии трактуется как место для бесчеловечных экспериментов (газ как средство массового уничтожения, медицинские опыты над людьми). Там Ульгень приходит к выводу: «Бесмертие жизни – в смерти» (мысль, которая заставляла самого Сорокина дважды объявлять о своей смерти, писать завещания и явно присутствовала в повседнежности больного туберкулезом писателя во время написания повести).

Заключительные сцены разворачиваются в Америке. Миллионер Аткинсон вдохновлен мыслью, что американцы – боги, он провозгласит панегирик американской мечте, мощи технического прогресса и господству человека над силами природы. В этих сценах Эрлик будто превращается в одного из *Богов торжищ* любимого Сорокиным Р. Киплинга, соответственно, Ульгень может рассматриваться как *Бог азбучных истин* [20]. Нью-Йорк, где «жизнь из костей и мяса и рядом – жизнь железных машин» [1, с. 328], становится местом последней битвы богов Добра и Зла за первенство в мире людей. На поле битвы остался лежать поверженный Ульгень, Эрлик исчез, позднее исчез и труп Ульгены. Таким образом, финал остается открытым – боги покинули мир людей, но они могут вернуться в новом воплощении.

Конструируя фэнтезийный мир своей повести, А.С. Сорокин не позволяет читателю усомниться в непреложности закона гибели *старых богов в новом мире*, но предлагает каждому выбрать свой вариант причины их гибели (исчезновения): 1/ новый мир не нуждается более в новых формах, 2/ творение вышло из-под контроля творца, 3/ новое искусство победило старых богов.

Соединение модернистской эстетики с областнической идеологией в художественном решении инородческой темы, обращение к популярной в раннесоветскую эпоху идеологеме *угнетённых народов Востока* ярко проявилось в повести Сорокина «Алтай и города», где на основе мифопоэтики шаманских мистерий алтайцев была создана модель мира, в котором *старые* боги-творцы в очередной раз померились силами, и победило Зло. В отличие от традиционной этнографической беллетристики тех лет Сорокину удалось избежать прямых идеологических и пейоративных оценок, этнографизма и бытовизма и в глобальном масштабе поставить вопрос о разрушающем региональную и национальную идентичность (природное начало) влиянии цивилизации. Горы Алтая предстали в повести ковчегом человечности, носящимся в хаосе строения нового мира.

Библиографический список

1. Сорокин А.С. *Сочинения. Воспоминания. Письма*. Тобольск, 2012.
2. *Образ Алтая в русской литературе XIX-XX вв. Антология*: в 5 т. Барнаул, 2012; Т.3.
3. Плеханова И.И. *Русская литература Сибири. Ч. 2. Период революции и советского строительства 20–30-х годов*. Иркутск, 2010.
4. Первый Сибирский съезд писателей. *Сибирские огни*. 1926; 3.
5. Гончарова О.М. «Игра» в жизни и творчестве Антона Сорокина. *Культура и текст. Славянский мир: прошлое и современность*: сборник научных трудов: Санкт-Петербург – Самара – Барнаул, 2001.
6. Анисимов К.В., Разувалова А.И. Два века – две грани сибирского текста: областники vs «деревенщики». *Вестник Томского государственного университета. Филология*. 2014; 1.
7. Лоцилов И.Е. «Лучше быть идиотом, чем Антоном Сорокиным!» Об «Екклезиасте писательском». *Уральский филологический вестник*. 2014; 4.
8. Шастина Т.П. Ойротия на страницах журнала «Сибирские огни»: начальный этап формирования образа советской национальной окраины. *Вестник Томского государственного университета. Филология*. 2014; 4.
9. Пятилетие «Сибирских огней»: стенограмма. *Сибирские огни*. 1927; 2.
10. Гумилев Н. *Стихи. Письма о русской поэзии*. Москва, 1989.
11. Сорокин А. Почему улетела птица. *Сибирские огни*. 1926; 5 – 6.
12. *Первый Всесоюзный съезд советских писателей*: Стенограмма. Москва, 1934.
13. Ярославский Е.М. *Библия для верующих и неверующих*. Москва, 1923 – 1925; Ч. 1 – 5.
14. Никифоров Н.Я. Аносский сборник. Собрание сказок алтайцев. *Записки Западно-Сибирского отделения ИРГО*. 1915; Т.37.
15. Вяткин Г. *Алтай: лирика*. Омск, 1917.
16. Анохин А.В. Материалы по шаманству у алтайцев. *Сборник Музея антропологии и этнографии при Российской Академии наук*. 1924; Т. IV.2.
17. Иванов Вс. *Когда расцветает сосна: рассказы, сказки*. Москва, 1925.
18. Янушкевич А.С. *Ментальные особенности и нарративные стратегии немецких и итальянских травелогов В.А. Жуковского. Россия – Италия – Германия: литература путешествий*: коллективная монография. Томск, 2013.
19. Мандель Б.Р. *Всемирная литература: Нобелевские лауреаты (1901-1930)*. Москва-Берлин, 2015.
20. Киплинг Р. *Боги Азбучных истин*. Available at: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Fiction/Cipl/bg_azb.php

References

1. Sorokin A.S. *Sochineniya. Vospominaniya. Pis'ma*. Tobol'sk, 2012.
2. *Obraz Altaya v russkoj literature XIX-XX vv. Antologiya*: v 5 t. Barnaul, 2012; T.3.
3. Plehanova I.I. *Russkaya literatura Sibiri. Ch. 2. Period revolyucii i sovetskogo stroitel'stva 20-30-h godov*. Irkutsk, 2010.
4. Pervyj Sibirskij s'ezd pisatelej. *Sibirskie ogni*. 1926; 3.
5. Goncharova O.M. «Igra» v zhizni i tvorchestve Antona Sorokina. *Kul'tura i tekst. Slavyanskij mir: proshloe i sovremennost'*: sbornik nauchnyh trudov: Sankt-Peterburg – Samara – Barnaul, 2001.
6. Anisimov K.V., Razuvalova A.I. Dva veka – dve grani sibirskogo teksta: oblastniki vs «derevenschiki». *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 2014; 1.
7. Loschilov I.E. «Luchshe byt' idiotom, chem Antonom Sorokinym!» Ob «Ekkleziaste pisatel'skom». *Ural'skij filologicheskij vestnik*. 2014; 4.
8. Shastina T.P. Ojrotyia na stranicah zhurnala «Sibirskie ogni»: nachal'nyj `etap formirovaniya obraza sovetskogo nacional'noj okrainy. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 2014; 4.
9. Pyatiletie «Sibirskih ognej»: stenogramma. *Sibirskie ogni*. 1927; 2.
10. Gumilev N. *Stihi. Pis'ma o russkoj po'ezii*. Moskva, 1989.
11. Sorokin A. Pochemu uletela ptica. *Sibirskie ogni*. 1926; 5 – 6.
12. *Pervyj Vsesoyuznyj s'ezd sovetskikh pisatelej*: Stenogramma. Moskva, 1934.
13. Yaroslavskij E.M. *Bibliya dlya veruyuschih i neveruyuschih*. Moskva, 1923 – 1925; Ch. 1 – 5.
14. Nikiforov N.Ya. Anoskij sbornik. *Sobranie skazok altajcev. Zapiski Zapadno-Sibirskogo otdeleniya IRGO*. 1915; T.37.
15. Vyatkin G. *Altaj: lirika*. Omsk, 1917.
16. Anohin A.V. Materialy po shamanstvu u altajcev. *Sbornik Muzeja antropologii i `etnografii pri Rossijskoj Akademii nauk*. 1924; T. IV.2.
17. Ivanov Vs. *Kogda rascvetaet sosna: rasskazy, skazki*. Moskva, 1925.
18. Yanushkevich A.S. *Mental'nye osobennosti i narrativnye strategii nemeckih i ital'yanskikh travelogov V.A. Zhukovskogo. Rossiya – Italiya – Germaniya: literatura puteshestvij*: kollektivnaya monografiya. Tomsk, 2013.
19. Mandel' B.R. *Vsemirnaya literatura: Nobelevskie laureaty (1901-1930)*. Moskva-Berlin, 2015.
20. Kipling R. *Bogi Azbuhnyh istin*. Available at: http://www.gumer.info/bibliotek/Buks/Fiction/Cipl/bg_azb.php

Статья поступила в редакцию 23.03.15

УДК 398.8.243

Tsybikova B.-H., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Institute of Mongolia, Buddhism and Tibet Studies (Ulad-Ude, Russia), E-mail: bch58@yandex.ru*

CULT AND HERITAGE OF TIBETANS IN RELIGIOUS AND CULTURAL TRADITIONS OF THE MONGOLIAN PEOPLES (ON MATERIAL OF THE EXPEDITION IN 2014). The paper analyzes the influence of Northern Buddhism on religious outlook and cultural traditions of Mongolian peoples, as well as its transformation in the multi-ethnic and poly-confessional social space. The undertaken in-depth study of traditional archetypes of Buryats and Mongols of the Inner Mongolia Autonomous Region in comparison with the contemporary realities reveals the existence of the particular historical and current status of tradition, specifies the forms of its genesis and development and shows innovative features transformed on the ground of pan-Mongol ethnic and cultural traditions. Religion, being an integral part of the spiritual culture of the people, has absorbed many universal moral values, which have played a considerable positive role in society and human life. Buddhism for centuries has influenced the lives of many generations of Buryats and Mongols, as a symbol of their ethnic identity, it made a significant contribution to the nation, creating a peculiar national culture incorporated into the world culture.

Key words: Tibetan Buddhism, folklore, ethnocultural traditions of Mongolian peoples.

Б.-Х.Б. Цыбикова, канд. филол. наук, доц., Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт монголоведения, буддологии и тибетологии Сибирского отделения Российской академии наук, г. Улан-Удэ, E-mail: bch58@yandex.ru

КУЛЬТОВОЕ И ПИСЬМЕННОЕ НАСЛЕДИЕ ТИБЕТЦЕВ В РЕЛИГИОЗНОЙ И КУЛЬТУРНОЙ ТРАДИЦИИ МОНГОЛЯЗЫЧНЫХ НАРОДОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭКСПЕДИЦИИ 2014 ГОДА)

В статье анализируются особенности влияния северного буддизма на религиозное мировоззрение, культурные традиции монголыязычных народов и его трансформации в условиях иноэтнического и иноконфессионального окружения.

Предпринятое исследование системы традиционных архетипов монголов и бурят Автономного района Внутренняя Монголия в сравнении с современными реалиями в комплексном аспекте позволяет выявить особенности исторического бытования и современного состояния традиции, конкретизировать генезис и формы её развития, показать инновационные и трансформировавшиеся черты на фоне общемонгольской этнокультурной традиции. Религия, будучи неотъемлемым элементом духовной культуры народа, вобрала в себя многие общечеловеческие моральные ценности, которые играли и играют немалую позитивную роль в жизни общества и человека. Буддизм на протяжении нескольких столетий влиял на жизнь многих поколений бурят и монголов, являясь символом их этнической идентичности, внёс весомый вклад в становление нации, в создание своеобразной национальной культуры, органически входящей в культуру мировую.

Ключевые слова: тибетский буддизм, фольклор, этнокультурные традиции монголыязычных народов.

Для исследования влияния тибетского буддизма на этнокультурные традиции шэнэхэнских бурят, проживающих в Автономном районе Внутренняя Монголия Китая (АРВМ КНР), выходцев из Агинского округа Забайкальского края, и баргутов, в 2014 году проведены экспедиционные исследования в Хулун-Буирском аймаке АРВМ КНР. Полевые работы этого сезона явились

логическим продолжением экспедиции предыдущего (2013) года, целью которой было изучение объектов культового и письменного наследия тибетцев (тибетских автономных округов Восточного и Центрального Тибета) в историческом и культурном единстве центральноазиатского сообщества. Кроме того, было запланировано исследование локальных форм бытования, жанровых

модификаций и условий современного исполнения фольклора монгольских народов, выявление традиционных архетипов в контексте основных фольклорных жанров.

Научная новизна и значимость исследований определяют тему, что полученные данные позволяют сделать анализ изменений, произошедших в материальной, письменной, духовной культуре бурят Китая, исторической родиной которых является Прионюнь, выявить влияние на неё тибетской и китайской культур, показать инновационные и трансформировавшиеся черты локальной, в какой-то степени законсервировавшейся традиции на фоне общемонгольской культуры.

В ходе экспедиционных работ мы пришли к выводу, что тибетское влияние сохраняется в фольклоре и соблюдении бытовой обрядности шэнэхэнских бурят, при этом совершенно не прослеживается влияние китайской традиции. Особо показателен в этом отношении песенный жанр, в котором темы и сюжеты многих обрядовых и бытовых песен перенесены со старых мест проживания, потому имеют отчётливое буддийское содержание в рамках традиции гелукпа. Примечательной представляется запись песни-восхваления «Арьяа Баалын магтаал» («Восхваление Арьяа Баалы»), она исполняется специфически, напоминает молитву, в куплете троекратный повтор мантры:

Тэгүүн сэлэн ергэсэдэн бээтэй, Тэгэс хамаг номуун алдар гэгээнтэй, Тогоологсон Шэгэмаанин шамада Тодоорхолсон санан бээе мургэмэ. Арьяа Баала ом маани бад мез хум, Арьяа Баала ом маани бад мез хум, Арьяа Баала ом маани бад мез хум,	С расправленным, светлым, гармоничным телом Прославленный своим неугасающим учением, Всемогущий Шакьямуни тебе, Ясным умом, мыслями молюсь. Арьяа Бала ом мане пад ме хум, Арьяа Бала ом мане пад ме хум, Арьяа Бала ом мане пад ме хум,
---	--

(Исп. Баа Базарай Шойжид, Содномой Дэжэд) [1].

Наши опросы по выяснению исполнения и бытования подобного восхваления Арьяа Баалы у российских бурят, в частности, еравнинских, не возымели успеха. Единственное, что удалось сделать, это уточнить смысл отдельных слов этой песни.

Материал, собранный в этом полевом сезоне, позволяет сделать вывод о том, что песни свадебные, обрядовые, обязательно содержат буддийское составляющее. Широко бытующая у шэнэхэнцев и в настоящее время обрядовая песня-наказ («уусын дуун»), которую исполняют для невесты на свадьбе, является ярким этому подтверждением. Бурятами Российской Федерации она практически забыта, исполняется сокращенный вариант, где есть мотив прощания с дочерью, которая выходит замуж, между тем слова наказа о том, чтобы не забывала поклоняться божествам, которые почитались родителями, возжигать лампадку, помнить, что на всё есть воля божья и т.д., забыты.

Нами зафиксировано исполнение песни, восхваляющей Цугольский дацан, состоящей из 18 куплетов [1], что, несомненно, явилось удачной находкой экспедиции этого года. В ней воспеваются красота архитектуры Цугольского дацана, с любовью

описываются символы буддизма, нашло отражение глубокое почитание лам, возвращающихся в Лхасу. Содержание следующей песни из 8 куплетов, которую можно условно назвать «Будлантын уулын оройдо» («На вершине горы Будланты»), составляет мотив воспевания буддийского вероучения.

Песни подобного религиозного содержания в этнической Бурятии нами не зафиксированы, что может свидетельствовать об их безвозвратной утере.

Непременным сюжетным атрибутом в зафиксированных у шэнэхэнских бурят фольклорных произведениях является обращение героя (героев) к ламе за советом, объяснением, с просьбой о даровании детей (это в большинстве случаев), что в повседневной жизни всегда практиковалось бурятами: «Тиижай-тараа гэнтэ нэгэ хөөрэлдэбэ ха, хойто нэгэ даяанша ехэ лама байгаа юм ха даа. Тэрэ ламаһаа, хүүгэдгүй гээшэ гүбди даа гэлсээ ха даа, тиигээд хүүгэдэй хүлдэ гуйжа тэрэ ламада ошохо гэшэ гү гэжэ. Тиигээд ошоод ерхэдэн, тэрэ даяанша ламаһаа нураа ха даа, хүүгэдтэй болхо гээшэ гүбди гэжэ. Тиихэдэн тэрэ лама хэлээ ха:

– Хүбүүтэй болхота, хүбүүтэй болходоо, Андир Зади гэжэ нэрэ үгөөрэйгты, – гэжэ» («Так жили и однажды завели разговор, на севере жил один лама-отшельник. Детей у нас, похоже, нет,

надо пойти к тому ламе и у того ламы надо испросить счастье заиметь ребенка. Так сходили они, у того ламы-отшельника спросили они, будут ли дети. Тогда тот лама сказал:

– Родится у вас сын, когда сын родится, дайте имя Андир Зади, – сказал») – Сказка «Андир Зади» («Андир Зади»), исп. Батсухын Ханда.

Также молятся перед бурханом, чтобы он одарил жилищем, богатством, едой, одеждой: «Бурханайнгаа урда табяад лэ мургэе, – гэжэ. – Бидэ ядуу зомди, үри бээтэй болохойбди, үшөө зөөритэй болохойбди, эдихэ, үмдэхэтэй, гэртэй, бараатай болохойбди, – гээд мургөөд садхалан шэнги унташоо ха. Үглөөгүүр бодходоо, гэртэй, адуу малтай болшоһон, иимэ байба ха, юмэн хуу хүсэшзэн» («Поставим перед бурханом и давай молиться, – говорит. – Мы бедные люди, пусть будут у нас дети, пусть ещё заимеем состояние, пусть появится у нас еда, одежда, дом, домашняя утварь», – сказав, помолвившись, легли спать, как будто сытые. Проснулись утром, появилось у них жилище, скот-табун есть, так было, всё полностью исполнилось») – Сказка «Эрхи Мэргэн» («Эрхи Мэргэн»), исп. Батсухын Ханда [1].

Фрагменты из песни «Будлантын уулын оройдо»

Будлантын уулын оройдо Бурхан багшын субарга. Бусадхан нүгэлөө наманшалжа, Бурхан болохо болтогой!	На вершине горы Будланта (Есть) субарга бурхан багши. Замаливая все свои грехи, Пусть переродимся бурханом!
Агуулын оройдо Арьяа Баалын субарга. Алдадаа нүгэлөө наманшалжа, Амитан болохо болтогой!	На вершине высокой горы (Есть) субарга Арьяа Балы. Раскаившись в своих грехах, Пусть переродимся живым существом!
Далил жэгүүртэйл шубуунда лэ Дабаан гэжэл байдаггүй. Дасан хиидэй орондо Дайсан гэжэ байдаггүй.	Птице с крыльями-опереньями Не бывает перевалов (непреодолимых). В стране дацанов-храмов Не бывает врагов.
Үдэл жэгүүртэй шубуунда лэ Үндэр гэжэ байдаггүй. Үржэн Хандын орондо Үхэл гэжэ байдаггүй.	Птице с крыльями-перьями Не бывает высот (недосягаемых) В стране Уржэн Ханды Не бывает смерти.

(Исп. Содномой Дэжэд) [1]

Показательны комментарии сказительницы по поводу существующей линии перерождений, глубоко укоренившейся в сознании простых мирян в рамках учений ламаизма: «Эхэ эсэгэ мүнхэ бэшэ, үри хүүгэд залгаа юм бэ даа, тиигэжэ түрэлөө олжо түрдэг гэхэн удхатай» («Мать и отец не вечны, дети-ребята – связующее звено (поколений), так они перерождаются в потомках») [1].

Своеобразное переплетение сказочных мотивов с использованием имён божеств из буддийского пантеона составляет особенность исполнения устных произведений шэнэхэнскими бурятами. Пример, иллюстрирующий один из таких моментов: «Носолдобаа хоюулаа, Хоншон Боди Садиин урдуур хорин табан хоног носолдоо, Арьяа Баалын урдуур арбан табан хоног носолдоо, тиггээд носолдоод лэ, арай гэжэ диилээ ха даа» («Стали бороться оба, двадцать пять дней перед Хоншон Боди Сади боролись, пятнадцать дней перед Арьяа Балой боролись, так поборовшись, кое-как одолел его») – сказка «Гунан Улаан баатар» («Гунан Улан батор»), исп. Батсухын Ханда [1].

Анализ текстов устных произведений, записанных в Шэнэхэне, позволяет сделать следующий вывод: религиозные мотивы в них отражаются в той степени, в какой воспитаны наши информанты-бабушки – их мировосприятие основано на буддийской духовности, её нравственных ценностях.

Параллели с тибетским вариантом находим в записанном нами сказочном сюжете «Һама бурхан тухай» («О богине Лхамо»), повествующем о богине, которая родилась в бедной семье (сказительница убеждена, что хорошие люди с божественными функциями рождаются у неимущих, бедных людей) и которую шолмос насильно сделал своей женой, от него родился ребёнок, потенциально представлявший угрозу роду человеческому. И эта женщина умертвила своего ребенка, тем самым предотвратила эту угрозу, хотя этот поступок противоречит десяти заповедям благих деяний, но он оправдан высоким предназначением богини Лхамо. По тибетской легенде, первоначально она была красивой девушкой, которая вступила в сексуальную связь с демоном, чтобы умиротворить его. Впоследствии выяснилось, что она забеременела. Монах сообщил ей, что она имеет во чреве страшного демона, тогда она из милосердия к людям убила своего сына [2]. Таким образом, в отличие от исходного тибетского варианта в бурятском изложении богиня переродилась в облике женщины, чтобы исполнить свое предназначение – защитить людей от уничтожения: «Тэрэ һама бурхан һаа яагаа гэш тaa: тэрэ хаанай үри хүүгэд гарһан һаа, юундэш диилдэхгүй муухай амитан болхо байгаа. Тэрээниэ хэбэлдээ хэжэ, тэрэ хүнэй һамган болжо, тэрээндэ дураа хүргэжэ, тиггэжэ тэрэ дайсанни дараа гэхэн удхатай юм бэ даа» («Та девушка была сама богиня Лхамо. Та богиня Лхамо вот что сделала: тот ребенок ханский если бы родился, то он стал бы никем не победимым злодеем. Его-то она поместила в свое чрево, став женой того человека, влюбив его в себя, таким образом она победила этого врага, вот такой смысл») – «Һама бурханай түүхэ» («История богини Лхамо»), исп. Батсухын Ханда [1].

Участниками экспедиции для сравнительного анализа записаны сведения о бытовой обрядности бурят и баргутов. Собранный материал свидетельствует о сходных во многих случаях элементах в отправлении ежедневных религиозных потреб у бурят и баргутов. Необходимо также констатировать, что материал, записанный у бурят, проживающих в нашей республике, и у бурят, проживающих в Китае, подтверждает существующую единую в отправлении бытовых потреб традицию, имеющую тибетское происхождение, т.е. начитывание ежедневных мантр, похоронная обрядность, гимны-восхваления отдельным крупным божествам не подвергаются разночтениям, соблюдаются и практикуются как бурятами Китая, так и религиозными бурятами России, за исключением отдельных новшеств, которые введены в новейшее время некоторой частью бурят. Имеется в виду современное проведение обряда по усопшему – «сангарил». На наш вопрос: «Практикуется ли начитывание вслед за ламой обрядовых текстов во время сангарил?» наш информант в Шэнэхэне ответила: «Уншалсаха хаана эрьдмн байба гэштээ» («Откуда знания будут, чтобы читать вместе?»), т.е. не практикуется. В то время как в Бурятии кроме приглашенного священнослужителя (священнослужителей) активное участие в чтении священных текстов «Этигэл», «Ногоон Дара эхэ», «Сагаан Дара эхэ», «Санжад Монлом» принимают женщины почтенного возраста (в основном), мужчины (их немного), а в последние годы усиливается тенденция омоложения состава участников сангарила. Как пояснила Валентина Шойдоковна Раднабазарова, которая наизусть знает вышеперечисленные тексты, раньше такой практики не было,

нынешняя ситуация стала наблюдаться, по её мнению, с 1990-х годов, с возрождением религиозных духовных ценностей [3].

Кроме того, бытуют легенды и предания о ламах и дацанах, также привезённые со старой Родины и почти не подвергшиеся трансформации. Нами зафиксированы тексты об известном лама-зурачине (художнике) Сойдон, который для достижения совершенства своих произведений бесчисленное количество раз сжигал эскизы, переделывал, снова создавал, пока не был удовлетворён результатом. Не перестаешь удивляться, как бережно хранят пожилые люди түүхэ (истории), которые слышали от своих предков о Цугольском дацане и его высокообразованных священнослужителях, знаменитых лекарях – эмчи-ламах. С сожалением констатирует Баа Базарай Шойжид, что канули в лета времена выдающихся, образованнейших лам, которые собственноручно, кропотливо собирали лекарственное сырьё, перерабатывали и составляли ценнейшие лекарства. С горечью она говорила, что нынче зачастую больного считают безнадёжным и оставляют наедине с болезнью, раньше не было таких случаев, потому что эмчи-ламы, получившие фундаментальное образование в Тибете, были способны излечить человека от любых болезней («ямарш үбшэни аргалжайха шадалтай байгаа»).

Нами обследован крупнейший храмовый комплекс баргутов – Ганжуур сумэ. В народе его называют «Баргын Улаан Ганжуур сүм» – дословно «Баргутский красный храм», красный, потому что храмовый комплекс покрыт красной черепицей и издалека виден именно этот красно-бордовый цвет.

Строительство его было начато по согласию Маньчжурских властей в 1773 году и завершено в 1785 году. В то время он был одним из крупнейших культурных и торговых центров Китая, т.к. в период проведения больших молебнов-хуралов он превращался в центр не только сборища верующих, но и торговли, куда стекались торговцы из Пекина, Шанхая, Цицикара, Харбина, Мукдена (Шэньяня), которые предлагали на продажу чай, стёгна мяса, соль, рис, промышленные товары и т.д. Количество штатных лам составляло две тысячи человек. Вокруг храма было очень много домов, принадлежащих священнослужителям. Но в 1964 году (в период «культурной революции») храм был сожжён, ламы репрессированы, священные писания тоже преданы огню. Во времена оккупации японских войск остатки храма служили своего рода военной ставкой, поэтому, по мнению нашего информанта, сооружение не подверглось разрушению. Новое возрождение – реставрация храма началось в 2003 году, этому предшествовала большая подготовительная работа – предпринята поездка в Тибет, изучались архитектурные особенности многих храмовых комплексов, осуществлены поиски проекта старого облика дацана. Как пояснил наш гид Элбэрэлтын Энх-Баяр), к счастью, нашёлся человек – баргут, прятывший и сохранивший рисунок прежнего Ганжуур сумэ. Самое лучшее вложение средств на восстановление храма выделено государством, конечно, не обошлось без добровольных пожертвований мирян в виде денег, скота, посильного участия в строительстве дацана. На вопрос, кто были строители, оказалось, что в основном участвовали в строительных работах китайцы (строила Мукденская строительная компания). В настоящее время насчитывается 60-70 лам, но в наш приезд, к сожалению, лам в дацане не было. В полном составе ламы собираются только в дни больших хуралов во время праздника Майдари, в дни сагалгана (празднование нового года по лунному календарю) и т.д. Такая же особенность наблюдается в случаях посещения баргутскими прихожанами дацана, оказывается, они массово приходят в храм в основном только в дни больших хуралов – в летний, зимний, осенний молебны. В будние дни «дежурные» ламы принимают своих прихожан в отдельном, менее помпезном, дацане, который называется Аршан сүм, расположен рядом с целебным источником, посещается активно из-за своих лечебных свойств, он полезен для желудочно-кишечного тракта.

В храмовом комплексе Ганжуур сумэ нельзя не заметить оригинальное явление при составлении алтаря, заключающееся в смешении изображений буддийских божеств, как монгольских, так и китайских. Практически на каждом алтаре представлено богиня позднего китайского пантеона Гуаньинь. В Китае культ этой богини, истинной «матушки-заступницы» (изначально она была известна как буддийское божество бодхисатва Авалокитешвара), считается самым благожелательным среди божеств. Кроме того, непременным составляющим алтаря является китайский бог богатства, или смеющийся Будда большого счастья (Майтрейя или Ми Ло Фо).

Процесс объединения разнородного мифологического материала ярко представлен на своеобразном алтаре, посвящённом властителю (хозяину) водной стихии – Лусад хану, изображенному с головой мифического дракона. Как нам пояснили, здесь помещены китайские божества природы и стихий (бог грома Лэйгун, богиня молнии Дяньму, божества ветра, вод), рядом с ними соседствуют буддийские персонажи – Авалокитешвара, Амитаюс и Балдан Лхамо.

Как отметил наш информант, обряд почитания духов водной среды входит в число обрядов, основная функция которых заключается в улучшении жизнедеятельности человека – устранении проблем, связанных с отсутствием дождя, дарование обильного урожая, счастья и благополучия для жителей данной местности. Они выполняются в так называемые «дни лусов».

В целом, в отношении религиозной ситуации баргутов на современном этапе наблюдается, с нашей точки зрения, так называемый религиозный синкретизм, что выражается в тенденции «окитаизирования» архитектуры культовых сооружений, оформления внутреннего убранства храма, появлении сводного пантеона божеств. Это касается баргутов. Для Шэнхэнского дацана абсолютно не характерно влияние китайских элементов.

В целом же, анализ полученного в полевом сезоне 2014 года экспедиционного материала показывает, что традиция тибетского буддизма, прочно вошедшая в национальную культуру монгольских народов, нашла отражение в мировоззрении, бытовой религиозности, произведениях устного народного творчества, стиле буддийской храмовой архитектуры бурят, и в основе своей не подверглась трансформации.

Библиографический список

1. *Фонды Центра восточных рукописей и ксилографов Федерального государственного бюджетного учреждения науки Института монголоведения, буддологии и тибетологии Сибирского отделения Российской академии наук.* Инв. № 2892.
2. Сыртыпова С.-Х. *Кульмт богини-хранительницы Балдан Лхамо в тибетском буддизме (миф, ритуал, письменные источники).* Москва, 2003.
3. *Информант:* Раднабазарова Валентина Шойдоковна, 1947 года рождения, родилась в местности Арын Горхон (рядом с аршаном Муухэй) Еравнинского района, род – бодонгууд. Отец – репрессированный лама Раднабазаров Шойдог Аюшеевич, 1908 года рождения, уроженец с. Шандали Дундургинского района Забайкальского края. Мать – Цынгуйева Цыремжит Очировна, уроженка Еравнинского района, 1908 года рождения.

References

1. *Fondy Centra vostochnykh rukopisej i ksilografov Federal'nogo gosudarstvennogo byudzhnogo uchrezhdeniya nauki Instituta mongolovedeniya, buddologii i tibetologii Sibirskogo otdeleniya Rossijskoj akademii nauk.* Inv. № 2892.
2. Syrtypova S.-H. *Kul't bogini-hranitel'nicy Baldan Lhamo v tibetskom buddizme (mif, ritual, pis'mennye istochniki).* Moskva, 2003.
3. *Informant:* Radnabazarova Valentina Shojdokovna, 1947 goda rozhdeniya, rodilas' v mestnosti Aryn Gorhon (ryadom s arshanom Muuh`ej) Eravninskogo rajona, rod – bodonguud. Otec – repressirovannyj lama Radnabazarov Shojdog Ayusheevich, 1908 goda rozhdeniya, urozhenec s. Shandali Duldurginskogo rajona Zabajkal'skogo kraja. Mat' – Cyngueva Cyremzhit Ochirovna, urozhenka Eravninskogo rajona, 1908 goda rozhdeniya.

Статья поступила в редакцию 27.03.15

УДК 81'42: 81'371

Danilova Yu. Yu., *Cand. of Sciences (Philology), Department of Russian Language and Contrastive Linguistics, Yelabuga Institute of Kazan Federal University (Yelabuga, Russia), E-mail: danilovaespu@mail.ru*

Nurieva D. R., *student, Yelabuga Institute of Kazan Federal University (Yelabuga, Russia), E-mail: nurievadinara@yandex.ru*

SOVIET POSTERS AS A MEANS OF VISUAL AND VERBAL POLITICAL PROPAGANDA. This article considers posters as a means of visual and verbal propaganda in the Soviet society. In fact posters occur as creolized texts (further – CT) representing the unity of verbal and iconic components, which are caused by a communicative and cognitive tasks of the sender, pronounced manipulative function, use of rational reasoning strategy and belief. The authors of the research state that the pragmatic potential of the Soviet posters is caused by their multifunctionality, for the functions of an iconic component are closely interconnected, interact with each other. All this, in turn, is defined by the socio-political importance of posters. The authors believe that this is the ideology of socialism that puts the collective beginning in the predominating position. Unlike the new types of CT, the image in the poster carries out the satirical function whereas the comic one more often isn't observed or is minimized.

Key words: Soviet political poster, creolized text, iconic component functions, communicative tactics and strategy, propaganda, ideology.

Ю.Ю. Данилова, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и контрастивного языкознания Елабужского института ФГАОУ ВПО «Казанский федеральный университет», г. Елабуга, E-mail: danilovaespu@mail.ru

Д.Р. Нуриева, студент Елабужского института ФГАОУ ВПО «Казанский федеральный университет», г. Елабуга, E-mail: nurievadinara@yandex.ru

СОВЕТСКИЕ ПЛАКАТЫ КАК СРЕДСТВО ВИЗУАЛЬНО-ВЕРБАЛЬНОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ АГИТАЦИИ

Авторами данной статьи рассматриваются плакаты как средство визуально-вербальной агитации в советском обществе. По сути своей плакаты являются креолизованными текстами (далее – КТ), представляющими единство вербального и иконического компонентов, которое обусловлено коммуникативно-когнитивной задачей адресанта, ярко выраженной манипулятивной функцией, использованием стратегий рационального аргументирования и убеждения. Прагматический потенциал советских плакатов обусловлен их полифункциональностью: функции иконического компонента тесно взаимосвязаны, взаимодействуют друг с другом. Все это, в свою очередь, определяется социально-политической значимостью плакатов: идеология социализма, ставившая коллективное начало в главенствующее положение. В отличие от новых типов КТ, изображение в плакате чаще выполняет сатирическую функцию, тогда как юмористическая в данном типе КТ не наблюдается или сведена к минимуму.

Ключевые слова: советский политический плакат, креолизованный текст, функции иконического компонента, коммуникативные тактики и стратегии, агитация, идеология.

Рассвет визуальной информации пришелся в России на начало XX века. В. Полонский в 1925 г. отмечал, что коммунистическая революция победила не штыками, а печатным станком [1, с. 14]. Плакатное искусство изначально рассматривается новой властью в одном ряду с прессой, радио и кино, благодаря своим возможностям осуществления контроля: массового распространения, охвата широкой аудитории. Искусство советского плаката наиболее близко подошло к идеалу массовости и технологичности. Техническая сторона производства плакатов изначально была делом коллективным, включающим художников, граверов, типографических рабочих. Фактически существовала целая индустрия, в которой «бок о бок» трудились художники, журналисты и редакторы, фотографы и полиграфисты. Журналисты совместно с редакторами готовили яркие, как правило, короткие, запоминающиеся тексты, художники и художественные редакторы их оформляли. Полиграфисты печатали миллионные тиражи. Кроме того, с первых месяцев советской власти и до середины 1930-х гг. можно зафиксировать очевидные усилия по привлечению масс к созданию художественного образа плаката. Советский политический плакат достиг исключительно высокого уровня в годы Гражданской войны 1919 – 1920 гг. Плакатное искусство в СССР развивалось строго в рамках социалистического реализма.

Плакат – это КТ, единичное произведение искусства; лаконичное, броское (обычно цветное) изображение с кратким текстом (как правило, на большом листе бумаги), выполненное в агитационных, рекламных, информационных или учебных целях [2, с. 124]. В данном случае понятие «креолизованый текст» употребляется для определения любого печатного материала, рассматриваемого как совокупность гетерогенных знаков, для которого необходимо установить соотношение между его вербальными и невербальными составляющими.

Тематика советского плаката менялась в разные годы, что было обусловлено экстралингвистическими факторами: политикой, идеологией, социальным и экономическим положением страны. Идеинная целеустремленность, революционная страстность, высокий художественный уровень сделали плакат подлинно массовым средством агитации и политико-просветительской работы.

В 20-х – начале 30-х гг. важную роль в развитии советского плаката сыграли А.А. Дейнека, Г.Г. Клуцис, Л.М. Лисицкий, Ю.И. Пименов, А.М. Родченко, братья Стенберг. В этот период, кроме политических, развитие получили плакаты, острые, с легко запоминающимися стихотворными текстами, разоблачавшими врагов молодой Советской республики, например, Окна РОСТА (рис. 1-2). Плакат с использованием рифмованных слоганов прижился в нашей стране благодаря влиянию В.В. Маяковского, создававшего яркие, меткие рисунки и подписи.



Рис. 1



Рис. 2

Во время Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. и в послевоенные годы плакат был действенным средством мобилизации народа на борьбу с врагом (В.С. Иванов (рис. 3), Кукурыники (рис. 4), Л.Ф. Голованов).

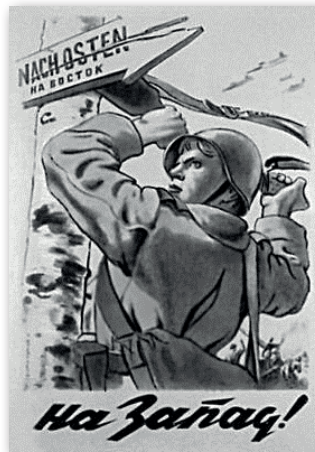


Рис. 3

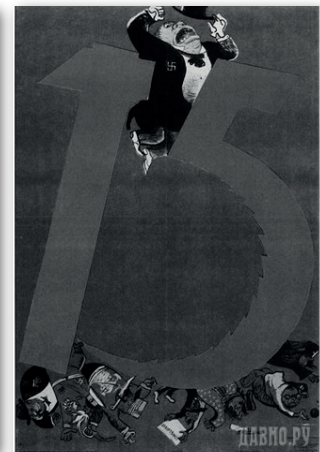


Рис. 4

Во времена сталинизма широкое распространение получили плакаты, изображающие желанную, а не реальную действительность. Прагматика таких плакатов продиктована дидактической функцией, идеализацией (положительная визуализация) образа вождя мирового пролетариата (рис. 5-6).



Рис. 5



Рис. 6

В 1960-70-е гг. наряду с политическим особое распространение получили рекламный, кинореklamный, театральный, выставочный, санитарно-просветительский плакаты (рис. 7-8).

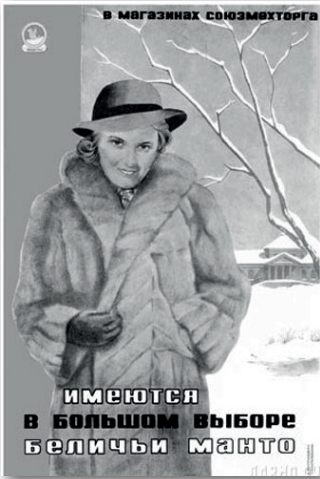


Рис. 7

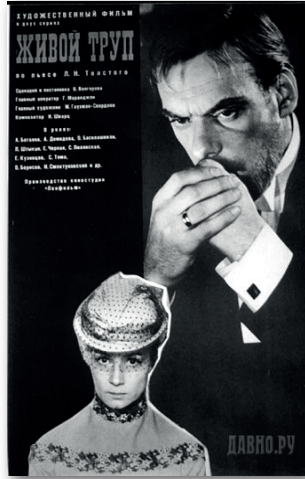


Рис. 8

Советский плакат отличается от новых (современных) типов КТ не только способом создания, но и прагматическим – манипулятивным – эффектом, направленным на адресата [3]. Для плаката характерна тесная когнитивная спаянность компонентов (визуальная и вербальная составляющие), включённость их друг в друга. Примером может послужить плакат (рис. 9) В.Н. Денни «Долой пьяниц!» (1929 г.).



Рис. 9

Целостность КТ задается коммуникативно-когнитивной установкой адресанта, единой темой, раскрываемой вербальным и иконическим компонентами (рис. 9). План содержания КТ не ограничивается выражением информации только языковыми средствами, в разной степени в этом процессе участвует и иконический компонент. На рисунке 9 вербальный и иконический знаки настолько тесно спаяны, что выделить главный компонент трудно. Изображение иллюстрирует вербальную часть, выступает аргументом высказыванию. Вербальная и иконическая части относительно автономны, могут существовать друг без друга, но по отдельности их смысловая нагрузка не будет настолько сильной и бесспорной. Подобная реализация семантики свойственна всем советским плакатам как средствам агитации и политико-просветительской работы. Авторы подобных КТ используют коммуникативные стратегии рационального аргументирования и убеждения, реализуемые с помощью тактики иллюстрирования: полная визуализация вербальной части посредством тематической картинки в карикатурном ключе [4, с. 89].

Изображение в разной степени участвует в организации текста [5, с. 17]. На наш взгляд, феномен советского плаката обусловлен тем, что подобным КТ, как правило, свойственна частичная креолизация, т.е. изобразительный компонент сопровождает вербальную часть и является факультативным элементом в организации текста. Так, на рисунке 9 «Долой пьянство!» изображение в полной мере повторяет, иллюстрирует вербальный текст,

буквально встроено в него в интересах совместной передачи и акцентуации социально значимой информации.

Отметим, что на содержательном уровне вербальный компонент плаката обладает смысловой самостоятельностью вне изобразительного компонента, между изображением и вербальной частью существует прямая денотативно-сигнификативная соотносительность: знаки обоих кодов обозначают одни и те же предметы/ситуации объективного мира. В частности, изображение рабочего в нетрезвом состоянии, сломавшего станок, и созданная деталь дублируется вербально: «Долой пьяниц! Заявим громко. От пьяниц только хулиганство и поломка!». Рифма в руках советской власти стала настоящим оружием в борьбе за умы людей, которые нуждались в разъяснении «что такое хорошо и что такое плохо». Ответ очевиден: «хорошо» – всё то, что одобряет партия.

Плакату как жанру КТ не характерна строгая структура. На содержательно-композиционном уровне прослеживается связь изображения со всем произведением. Изображение выступает в качестве визуальной парафразы, передающей смысл и настроение вербальной части. Например, на плакате (рис. 10) «Да здравствует Первое мая!» В.Н. Дени (1929 г.) изображен ликующий рабочий, идеальный образ, похожий на В.И. Ленина, со знаменем коммунистического интернационала, разрывающий цепи, дарящий свободу миру – типичная советская политическая метафора.



Рис. 10

Изображение в данном случае связано со всей вербальной частью, передает её патетику, восклицательную эмоциональную окрашенность. Кроме того, здесь прослеживается включённость вербального компонента в изображение. Это усиливается восприятием обоих компонентов как лингвокогнитивного единства. Концептуальная зависимость одного компонента от другого подкрепляется соответствующими языковыми маркерами в вербальной части «Под Ленинским знаменем Коминтерна – вперед!». При этом связность выражена эксплицитно, маркеры непосредственно соотносят вербальную часть текста с иконической. Языковым маркером лингвокогнитивной связи здесь является лексема «Ленин/Ленинский», которая в изобразительной части текста дублируется дважды: в образе рабочего прослеживаются черты Ленина, на знамени присутствует профиль отца мирового пролетариата. Подобная структура плаката производит эффект 25-го кадра: попытка воздействовать не только на сознание, но и на подсознание людей в идеологических целях – навязать одобренное правительством мнение человеку и пресечь инакомыслие.

В зависимости от типа КТ изображение выполняет в нём универсальные и частные функции. Как правило, иконический компонент плаката выполняет все основные универсальные функции.

На плакате Кукрыниксов 1941 г. (рис. 11) изображение привлекает внимание адресата, участвует в организации визуального восприятия текста: выполняет аттрактивную функцию. Изображение передает определённую информацию – реализуется информативная функция. Экспрессивная функция изображения



Рис. 11

заключается в его назначении выражать чувства адресанта, воздействовать на эмоции адресата. Кроме того, иконический компонент воздействует на эстетические чувства адресата.

Плакат (рис. 11) выполнен в карикатурной графике: на нем изображен маленький Гитлер, который на фоне больших, сильных, уверенных рук выглядит беспомощно. Создавая карикатурный образ фюрера, художники преследовали цель не только вдохновить народ на подвиги, но показать истинную сущность Гитлера, которая производит отталкивающее впечатление благодаря сходству фюрера с крысой и тени фюрера с Наполеоном. Тем самым создаются визуальные антитезы: Гитлер (Наполеон) и советский (русский) человек. Образы Гитлера и Наполеона объединяет историко-политический контекст и, как следствие, в семантике – коннотативная сема 'поражение': Наполеон потерпел поражение, то же будет и с зазнавшимся Гитлером! Изображение создаёт определённый сатирический эффект, вызывает улыбку или смех у адресата; в намеренно преувеличенном виде, заостренно показывает характерные черты фюрера с целью его унижения, осмеяния и осуждения. Плакат призывает «Не дадим наполеоновским планам Гитлера сбыться!» Вербальная аналогия актуализируется за счет фразеологизма «наполеоновские планы» в значении «о несбыточных мечтаниях, о далеко идущих (завышенных) планах, которым не суждено сбыться».

Частные функции изображения определяются характером плаката. Интересен по своему художественному решению плакат Кукрыниксов 1942 г. «Превращение фрицев» (рис. 12).

На плакате изображена немецкая армия, с которой происходит пошаговая метаморфоза: «колонна фрицев» сначала превращается в «колонну «шагающих» немецких крестов» (в данном случае, свастика – символ национал-социалистической немецкой рабочей партии и фашистской идеологии), затем свастика трансформируется в «ряд могильных березовых крестов». Плакат иллюстрирует знаменитые слова Александра Невского: кто с мечом к нам придет, от меча и погибнет. Можно уловить им-



Рис. 12

плицитную ассоциацию «Гитлер – Смерть»: сухой, худосочный, с костлявыми конечностями, в черном одеянии. Созданная образительная метафора символизирует победу русских над «фрицами» и усиливает вербально выраженный призыв всеми силами приблизить эту победу. В данном случае иконический компонент выполняет символическую функцию, которая заключается в назначении изображения выражать посредством наглядных образов абстрактные понятия и идеи, а вербальная часть представляет собой подтверждение визуальной концепции.

Обобщая вышесказанное, отметим, что советским плакатам, как правило, свойственна частичная креолизация, вербальный и иконический компоненты могут существовать автономно, это обусловлено коммуникативно-когнитивной задачей адресанта, использованием стратегий рационального аргументирования и убеждения, реализацией манипулятивной функции. В отличие от новых типов КТ, плакаты не дают информации о конкретном образе автора, это обусловлено идеологией социализма, ставившей коллективное начало в главенствующее положение.

Функции иконического компонента тесно связаны, взаимодействуют друг с другом. Изображение выполняет все основные универсальные функции и некоторые частные, что обусловлено содержанием и коммуникативно-прагматическими задачами плаката. Изображение в плакате чаще выполняет сатирическую функцию, собственно юмористическая же функция минимизирована, что отличает их от новых типов КТ.

Библиографический список

1. Полонский В.П. *Русский революционный плакат*. Москва: Государственное издательство, 1925.
2. Полевой В.М. *Популярная художественная энциклопедия*. Москва: Советская энциклопедия, 1986.
3. Нуриева Д.Р. Креолизованный текст как феномен современного лингвосоциума. *Сборник научных статей Казанского федерального университета 2013 года*. Казань: Казанский университет, 2013: 414 – 416.
4. Иссерс О.С. Стратегии и тактики русской речи. Москва: УРСС, 2008.
5. Анисимова Е.Е. *Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на основе креолизованных текстов)*. Москва: Академия, 2003.
6. Данилова Ю.Ю., Нуриева Д.Р. Демотиватор как лингвокогнитивное единство иконической и вербальной информации. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2014; 12., Ч. 3: 66 – 71.
7. Данилова Ю.Ю., Нуриева Д.Р. Мем как структурное, функциональное и визуальное-коммуникативное целое. *Наука и мир. Международный научный журнал (Science and world. International scientific journal)*. Волгоград: Научное обозрение, 2015; 1(17), Т. 2: 37 – 41.

References

1. Polonskij V.P. *Russkij revolyucionnyj plakat*. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1925.
2. Polevoj V.M. *Populyarnaya hudozhestvennaya `enciklopediya*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1986.
3. Nurieva D.R. Kreolizovannyj tekst kak fenomen sovremennogo lingvosociuma. *Sbornik nauchnyh statej Kazanskogo federal'nogo universiteta 2013 goda*. Kazan': Kazanskij universitet. 2013: 414 – 416.
4. Issers O.S. Strategii i taktiki russoj rechi. Moskva: URSS, 2008.
5. Anisimova E.E. *Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikaciya (na osnove kreolizovannyh tekstov)*. Moskva: Akademiya, 2003.
6. Danilova Yu.Yu., Nurieva D.R. Demotivator kak lingvokognitivnoe edinstvo ikonicheskoj i verbal'noj informacii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2014; 12., Ch. 3: 66 – 71.
7. Danilova Yu.Yu., Nurieva D.R. Mem kak strukturnoe, funkcional'noe i vizual'no-kommunikativnoe celoe. *Nauka i mir. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal (Science and world. International scientific journal)*. Volgograd: Nauchnoe obozrenie, 2015; 1(17), T. 2: 37 – 41.

Статья поступила в редакцию 29.03.15

Kasumova A.Sh., postgraduate, Russian Language Department, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rutul2010@yandex.ru

FEATURES OF NICKNAME METAPHORIZATION: SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECT: CASE STUDY OF NICKNAMES OF CAUCASIANS. The research was conducted since 2009 till 2014. The author analyzed more than 9580 nicknames of Russians in the social networks (vk.com, odnoklassniki.ru, facebook.com, instagram.com, etc.). 3,850 of names among them are the nicknames of the Caucasians people. The study proved that the nicknames of Caucasians differ from the nicknames of all other citizens of Russia in a number of features. Some of them are considered in this article. The bulk of nicknames created by people of the North Caucasus (especially by young people), is a nomination with both direct (over 1047 units) and figurative meaning (more than 2803 units). Nominations with a figurative meaning are called secondary nominations: metaphor, epithet, simile, personification, oxymoron, hyperbole, litotes, allusion. A metaphorical way of creating this kind of names (over 840 units) is especially widely spread among the means of secondary nomination. It was found that web users evaluate themselves mostly in a positive way: in 521 out of 840 analyzed metaphors web users see themselves in a positive way, in 319 – in a negative. This phenomenon is motivated psychologically and socially, especially in young people's nicknames. It should be noted that there is a high proportion of estimates, expressive metaphors and word-formation models for the formation of proper names in the virtual space. At the same time a major role in the formation of neologisms in visual onomastic space of Internet plays such way of word formation as a graphic language game.

Key words: graphic language game, means of secondary nomination, metaphORIZATION, positive assessment, nicknames, negative assessment.

А.Ш. Касумова, аспирант каф. русского языка Дагестанского государственного технического университета; г. Махачкала, E-mail: rutul2010@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ МЕТАФОРИЗАЦИИ НИКНЕЙМОВ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРИАЛЕ НИКНЕЙМОВ КАВКАЗЦЕВ)

Анализу были подвергнуты свыше 9580 никнеймов россиян в социальных сетях (vk.com, odnoklassniki.ru, facebook.com, instagram.com и др.) за 2009 – 2014 гг., из которых никнеймы кавказцев составили около 3850 единиц. Было выявлено, что они отличаются от ников всех остальных жителей России по ряду особенностей. Некоторые из них рассматриваются в данной статье. Корпус никнеймов, создаваемых жителями Северного Кавказа (особенно молодежью), составляет номинации как с прямым (свыше 1047 единиц), так и с переносным (свыше 2803 единиц) значением. Номинации с переносным значением представляют собой вторичные номинации: метафору, эпитет, сравнение, олицетворение, оксюморон, гиперболу, литоту, аллюзию. Среди средств вторичной номинации особое распространение получил метафорический способ создания данной разновидности оников (свыше 840 единиц). Выявлено, что пользователи в Сети оценивают сами себя в основном с положительной стороны: из 840 рассмотренных метафор в 521 – пользователи оценивают себя с положительной стороны, в 319 метафорах – с отрицательной. Данное явление мотивировано психологически и социально, особенно в молодежных никах. *Необходимо отметить, что в виртуальном пространстве наблюдается высокая доля оценочных, экспрессивных метафорических и словообразовательных моделей образования имен собственных. При этом большую роль в образовании визуальных неологизмов в ономастическом пространстве Интернета играет такой способ словообразования, как графическая языковая игра.*

Ключевые слова: средства вторичной номинации, метафоризация, никнеймы, мелиоративная (положительная) оценка, пейоративная (отрицательная) оценка.

В отличие от существующих работ по проблеме функционирования сетевых имён (роль сетевого имени (никнейма) во взаимодействии виртуальной коммуникации (А.С. Балкунова, 2012); никнейм как особая группа имён собственных (В.В. Казяба, 2013); никоним в виртуальном дискурсе: лингвопрагматический аспект (А.А. Соков, 2014); проблемы виртуального дискурса (Г.Н. Трофимова, 2004; Н.Г. Асмус, 2005; Н.А. Ахренова, 2009; О.В. Лутовина, 2009; К.С. Цибизов, 2009 и др.), проблема искусственной номинации (Е.А. Концесвитная, 2003; Л.В. Шалина, 2005; А. Мартин, 2006; В.В. Мизин, 2007 и др.), исследования Интернет-коммуникации (А.В. Жичкина, 2000; Н.Д. Чеботарева, 2000; И.И. Зубова, 2010 и др.); особенности мужского и женского вербального поведения (Е.И. Горошко, 1996 и др.)) данное исследование не ограничивается рамками описания лингвистических и прагматингвистических особенностей никнеймов. Значимость рассматриваемой в статье темы определяется необходимостью изучения этого явления в этнолингвистическом и социально-психологическом аспектах. В связи с этим изучение средств вторичной номинации, способствующих созданию образных никнеймов, позволяющих пользователю завуалированно передать собственный характер, пристрастия, психологические и национальные особенности, настроение в тот или иной период жизни представляется, на наш взгляд, перспективным и целесообразным.

Анализу были подвергнуты свыше 9580 никнеймов россиян в социальных сетях (vk.com, odnoklassniki.ru, facebook.com, instagram.com и др.) за 2009 – 2014 гг., из которых никнеймы кавказцев составили 3850 единиц. Было выявлено, что они отличаются от ников всех остальных жителей России по ряду особенностей, в

частности, особенностями метафоризации при создании виртуальных антропонимов.

Наука, изучающая имена, природу наименования, средства, обозначения и их типы, называется ономастикой. Её основная цель – создание теории номинации, изучение средств и способов называния элементов действительности. «Номинация есть закрепление за словом понятия, отражающего определённые признаки предметов», по-другому – «номинация есть закрепление за языковым знаком понятия – сигнификата, отражающего определённые признаки...» [1].

В соответствии с различными способами процесса номинации, имена могут создаваться прямым, или косвенным путем. Первичная номинация является начальной, и считается производной в современной лингвистике. Вторичная – производная, так как она образована путем изменения значения готовых языковых средств, выполняющих свою второстепенную функцию (такие имена являются мотивированными). Вторичной лексической номинацией В.Г. Гак и В.Н. Телия считают использование уже имеющихся в языке номинативных средств в новой для них функции наречения. По их мнению, в языке закрепляются такие вторичные наименования, которые представляют собой наиболее закономерные для системы данного языка способы наименования и восполняют недостающие в нем номинативные средства [2, с. 230-293; 3, с. 129-221].

Второй вид номинации является наиболее распространенным при создании никнеймов. В данной статье никнейм понимается как компьютерное или виртуальное имя [3, с. 19], используемое при общении посредством электронных средств и в сети Интернет. Виртуальный оним не тождествен реальному:

во-первых, он всегда мотивирован, так как является продуктом индивидуального сознания имядателя; во-вторых, он изначально концептуален, ибо создан как выявление смыслов Вторичного мира [4, с. 30]. Корпус никнеймов, создаваемых жителями Северного Кавказа (в семантическом аспекте), составляет номинации как с прямым (свыше 1047 единиц), так и с переносным (свыше 2803 единиц) значением. Номинации с переносным значением представляют собой вторичные номинации: **метафоры** (*Одинокий Волк, Бродяга, Конфетка и др.*), **эпитеты** (*Чужой Даргинец, Наглый Горец, Просто Лезгин и др.*), **сравнения** (*Аварец без аварки, как чай без заварки, Лезгин без лезгинки, как спортсмен без разминки, Я без тебя Как Анжи без Траоре и др.*), **олицетворения** (*Разбитое сердце, Ходячее золото, Ходячее ЧП и др.*), **оксюмороны** (*Грустный Смайлик, Нежный Яд и др.*), **гиперболы** (*Четкий до безпредела, ЦветОк МиРа, Ресницами Касаясь Неба и др.*), **аллюзии** (*Ежик в тумане, Спанч Боб, Сбежавший Брюнет и др.*).

Среди средств вторичной номинации особое распространение получил метафорический способ создания данной разновидности онимов (свыше 840 единиц).

Как известно, метафора играет важную роль в построении языковой картины мира и в членении действительности. В данной работе наше внимание направлено на метафору виртуальных онимов кавказцев в социально-психологическом аспекте. Семантическая интерпретация и системный анализ виртуальных имен в аспекте языковой метафоры позволят нам выявить и классифицировать ценностные ориентации молодых кавказцев и изучить структуру личности в аксиологическом аспекте.

Опираясь на классификацию семантических моделей Г.Н. Склиаревой [5], относящихся к апелляциям, предлагаем обновленную классификацию метафорических переносов (моделей) виртуальных имен собственных, что в лингвистике еще до сих пор не было осуществлено. При этом следует отметить, что толкования изучаемых лексем приводятся нами из Базы электронных словарей (dic.academic.ru), в случае отсутствия той или иной лексемы в словаре в переносном значении, нами были предложены собственные толкования метафор. Для никнеймов кавказцев в обобщенном и схематизированном виде характерны следующие типы метафорических переносов:

1. Предмет → человек (*Жемчужина* – человек, выделяющийся своими достоинствами, являющийся сокровищем, *Летучий Голландец* – скиталец (легендарный парусный корабль-призрак, который не может пристать к берегу и обречён вечно бороздить моря).

2. Животное → человек (*Ночной Волк* – человек, который ведет ночной, опасный образ жизни, *Багира* – грациозная девушка, *Лебедь Белая* – стройная, грациозная девушка, *Ранимая Бабочка* – ранимый человек, *ПЧЕЛКА*) – трудолюбивый человек).

3. Человек → человек (*Бродяга* – человек, с хорошим чувством юмора и высокой самооценкой, *Парфюмер* – человек представляющий опасность для красивых девушек, *Игрок* – любитель азартных игр).

4. Растение → человек (*Божий Одуванчик* – добродушный человек, *Изюминка* – своеобразный человек).

5. Физический мир → человек (*Лучик Света* – приятный, добрый человек, *Солнце* – приятный, добрый человек, *Сердце-лед, Дыханье-стужа* – безучастный, равнодушный человек).

6. Психический мир → человек (*Кусочек Счастья, Маленькое Счастье* – человек, который может осчастливить, *СЛЕЗА ЛЮБВИ* – влюблённый человек).

Необходимо отметить, что многие метафоры представляют собой прецедентные феномены. Например: Божий Одуванчик (идиома), Лучик Света (идиома), Парфюмер (герой из книги / фильма «Парфюмер»), Летучий Голландец (легендарный парусный корабль-призрак, который не может пристать к берегу и обречён вечно бороздить моря).

Рассмотренные метафоры объединены общим для них психологическим и психолингвистическим свойством перенесения наименования с одного предмета на другой на основании сходства. В лингвистике принято различать языковую и речевую метафоры. Метафора в виртуальных никнеймах носит смешанный характер: совмещает в себе черты языковой метафоры (отражает коллективные предметно-логические связи, анонимна,

воспроизводима, имеет системный характер) и речевой (индивидуальна, окказиональна, выполняет эстетическую функцию и обладает максимальной синтагматической, контекстуальной обусловленностью).

В целом мы можем говорить о характеризующей антропоцентрической метафоре в виртуальных онимах, охватывающей все стороны человеческой личности: внешний облик (*Конфетка* – конфетная внешность (перен. слащаво-красивая), *Чебурашка* – игрушка, напоминающая медвежонка с большими круглыми ушами, Багира – очень элегантная, изящная, красивая), психические свойства (черты характера, темперамент, умственные способности, эмоциональное отношение к кому-л. и т.п.: *Львиное Сердце* – храбрый, *Огонек* – шустрый, *Солнышко* – добрый), особенности характера (отношение к людям, реакция на ситуацию и т.п.: *Дьяволенок* (злой дух), *Одинокий Волк* (одинокий, сторонится окружающих), *Бродяга* – человек с высокой самооценкой), положение в социуме и сформированные этим положением свойства личности, которые в данной работе обозначены как социальные качества (*Король Сайта* – высокомерный, *Президент* – амбициозный, высокомерный, *Хамелеон* – не имеет устойчивых взглядов). При этом важно отметить, что характеристики человека обычно содержат не только указание на признак, но и, как правило, на оценку.

В исследованиях известных лингвистов сделан вывод о существенном преобладании в языке пейоративной (отрицательной) характеризующей языковой метафоры над мелиоративной (положительной). [6; 8]. Учёные полагают, что это явление обусловлено тем, что человеку свойственно называть «не своим именем» того, кто заслуживает порицание, например: *свинья, паук, жаба, сундук, тумба*. В связи с этим интересным представляется тот факт, что в Интернете, т.е. в виртуальной реальности, наблюдается обратная тенденция, связанная с «самоименованием». Люди (пользователи) оценивают сами себя в основном с положительной стороны, т.е. преобладает мелиоративная оценка: из 840 единиц рассмотренных метафор в 521 (62%) – пользователи оценивают себя с положительной стороны (*Багира, Лебедь Белая, пантерка, kiska и др.*), в 319 (38%) – с отрицательной (*Чебурашка, Змей-Горыныч, ур0D*) и др.). Данное явление мотивировано психологически и социально, особенно в молодежных никах, так как внутреннюю механику создания виртуальных онимов составляют два взаимодополняющих процесса: социализация («личная забота о соответствии ожиданиям общества в его конкретной общности: семья, партнер, группа, коллектив, нация в целом») и индивидуализация личности («личная забота о реальном воплощении неповторимого «Я»») [7, с. 31].

Никнеймы, относящиеся к разряду антропоцентрических метафор **мелиоративной** (512 единицы из 840) оценки, достаточно многочисленны. Как правило, в них положительно оценивается собственная внешность обладателя ника (красота, привлекательность, стройность), его собственный характер (мужественный у парней и добрый у девушек), социальные качества обладателя никнейма (подчеркивается собственная значимость в обществе). (См. табл.1). Кроме того, следует отметить, что в процессе метафоризации никнеймов используются различные словообразовательные способы и средства. Рассмотрим некоторые из них:

1. Графическая игра:

1) капитализация + использование смайликов: (((*СЛАДКАЯ Конфетка*))), (*ПЧЕЛКА*)), 2) грамморфоактуализация: *Van Tik*, 4) грамма-редупликация: *Багира*, 3) незуальное чередование строчных и прописных букв: *ЦветОк МиРа, УлыбКа на ТвоиХ ГубаХ, AnGeL, ЛюБиМаЯ ПрынЦеСса*, 5) графигибридикация + использование символов: *Мøø ßélicéстЩø, Кøрøль*), подарок судьбы), 6) курсивизация: *ГРАФиня* и др.

2. Диминутивы (суффиксация): *Конфетка, Шоколадка, Вкусняшка, пантерка, kiska, Кусочек Счастья, Огонек, zaichik, Лучик Света, Солнышко, Звездочка и др.*

Следует отметить, что самыми распространёнными способами графической игры (среди 840 проанализированных никнеймов кавказцев, образованных метафорическим путем) являются: незуальное чередование строчных и прописных букв (свыше 150 никнеймов), графигибридикация (свыше 267 никнеймов), использование символов (свыше 317 никнеймов). Среди диминутивов наибольшую продуктивность имеют суффиксы: «-к-», «-ек-», «-ик-».

Таблица 1

Языковая метафора мелиоративной оценки

Параметры оценки и символ метафоры	Примеры ЯМ
Внешность	
1. Красивый, привлекательный, стройный, нарядный и т.п.)	<i>Шоколадка, Вкусняшка, Конфетка, Амор, (((СЛАДКАЯ Конфетка))) Ван Тик</i>
2. Грациозный	<i>Багирра, Лебедь Белая, пантерка, kiska</i>
3. Полный	<i>Бублик</i>
Характер	
1. Смелый, отважный	<i>Львиное Сердце, Орел, Лев</i>
2. Живой, активный	<i>Огонек, zaichik</i>
3. Добрый, приятный	<i>Божий Одуванчик, Лучик Света, Солнышко</i>
Поведение	
1. Подвижный, резвый	<i>Дьяволенок</i>
Социальные качества	
1. Наделенный властью, могущественный	<i>Король Сайта, Президент, Heart of Caucasus, ЦвЕтОк МиРа, Мøè ßélicèстФò</i>
2. Играет важную роль в жизни общества (знаменитый, прославленный)	<i>Ангел-хранитель, Звездочка, Принцесса, Маленькая Фея, AnGeL, Ангелочек с крыльями, ГРАФиня, Принцесса, Император, ЛюБиМаЯ ПрынЦеСса</i>
3. Кого любят, кому поклоняются	<i>Жемчужина, Кусочек Счастья, Маленькое Счастье, Твое Солнце, Белое золото, Лунный свет Азизова, (ʒʷ)Зимняя Сказка (ʒʷ), Зайка твоя, ♥♥твоя радость♥♥, Қателіькә (чагтыя) УлыбКа на ТвОиХ ГүБаХ</i>

Таблица 2

Языковая метафора пейоративной оценки

Параметры оценки и символ метафоры	Примеры ЯМ
Внешность	
1. Некрасивый, нелепый	<i>Чебурашка, Змей-Горыныч, ур0D))</i>
2. Низкорослый, маленький	<i>Пятачок</i>
Характер	
1. Бесчувственный, равнодушный	<i>Сердце-лед Дыханье-стужа</i>
2. Наглый	<i>Наглый фрукт (λ</i>
3. Грустный человек	<i>Грустный Смайлик, Дождик Дождик, СПЕЗА ЛЮБВИ, Осколок сердца, Капля Дождя</i>
4. Ранимый	<i>Ранимая Бабочка, Butterfly</i>
5. Человек, который представляет угрозу для других, жестокий (мучитель)	<i>Легальный Кокаин, Нежный Яд, Парфюмер, Паук, Наследник Дьявола, Хищник, Кровавая МЭри Cobra175, Демон _ (Devil)_, Злая Тапочка</i>
Поведение	
1. Одиноким человек, скиталец	<i>Одиноким Волк, Бродяга, Летучий Голландец, Ежик в Тумане, Дикая кошка</i>
2. Образ жизни (опасный)	<i>Ночной Волк</i>
Социальные качества	
1. Жизненный опыт (молодой, неопытный, наивный)	<i>Молодой Барон, Цыпленок</i>
2. Жизненная позиция (не имеет устойчивых взглядов, твердого мнения)	<i>Хамелеон</i>

В никах, содержащих метафоры **пейоративной** (319 единицы из 840) оценки, не выявлено большое семантическое разнообразие. Отрицательно в основном оцениваются характер (подчеркиваются опасность и жестокость владельца ника) и поведение (одиночество человека, желание найти свое место в жизни) номинатора. (См. табл.2).

Из вышеприведенных таблиц видно, что в виртуальном пространстве наблюдается высокая доля оценочных, экспрессивных метафорических и словообразовательных моделей образования имен собственных. При этом большую роль в образовании визуальных неологизмов в ономастическом пространстве Интернета играет такой способ словообразования, как графическая языковая игра. За счет этих экспрессивных средств пользователи дают себе как положительную

оценку, что является следствием процесса самономинации, так и отрицательную, обусловленную претенциозностью и желанием выделиться. Кроме того, пейоративная оценка помогает пользователям передать свое душевное состояние: чувство одиночества и грусти.

Между положительной и отрицательной метафорической системой оценок в виртуальном пространстве наблюдается незначительная разница: мелиоративные оценки чрезвычайно разнообразны и проявляются в самом широком диапазоне качеств человека – физиологических (Багирра, Лебедь Белая), психологических (Орел, Лучик Света), нравственных (Дьяволёнок), социальных (Цветок Мира, Принцесса). Пейоративные оценки также представлены достаточно широко, но чаще обусловлены не самокритикой, а попыткой произвести вле-

чатление, выделиться из толпы, показать свою решительность, мужественность, агрессивность, претенциозность (Наследник Дьявола, Злая Тапочка, Паук, Ночной Волк). Однако чаще всего пользователи за счет пейоративной оценки показывают свое внутреннее состояние одиночества, неопределенности в жизни (Грустный Смайлик, Летучий Голландец, Одинокий Волк). Исходя из вышесказанного, можно сказать, что у кавказцев достаточно высокая самооценка, обостренное самолюбие и ярко выраженные амбиции. Между тем, многие из них чувствуют себя одинокими и потерянными. Данное явление свидетельствует о том, что для пользователей характерно передавать через никнеймы свое внутреннее состояние и эмоции.

Для молодежи никнейм – это уникальная возможность воссоздать себя заново. В отличие от имени, которое пользователям

дают при рождении, ник – это то, что они могут выбрать сами с учётом своих особенностей, потребностей, интересов, состояния внутреннего мира. Пользователи выбирают никнеймы, которые позволяют им наиболее полно выразить себя, а также почувствовать внутренний комфорт и уверенность в себе. Выбор виртуального имени – это уникальная возможность охарактеризовать свою личность одним словом (Одинокий Волк, Капризная Принцесса).

Таким образом, пользователи проецируют на никнейм свое идеальное «Я», которое мотивировано психологически (личная забота о реальном воплощении неповторимого «Я») и социально (личная забота о соответствии ожиданиям общества в его конкретной общности: семья, партнер, группа, коллектив, нация в целом).

Библиографический список

1. Серебренников Б.А. *Языковая номинация. Виды наименований*. Москва: Наука, 1977.
2. Гак В.Г. К типологии лингвистических номинаций. *Языковая номинация: Общие вопросы*. Москва: Наука, 1977: 230 – 293.
3. Телия В.Н. Вторичная номинация и её виды. *Языковая номинация (Виды наименований)*. Москва: Наука, 1977: 129 – 221.
4. Лукьянова Н.А. *Экспрессивная лексика разговорного словоупотребления: Проблемы семантики*. Новосибирск: Наука, 1986.
5. Складаревская Г.Н. *Метафора в системе языка*. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2004.
6. Ильясова С.В., Амири Л.П. *Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы*. Москва: Флинта, 2009.
7. Харченко В.К. *Современная речь*. Москва: Издательство литературного института А.М. Горького, 2006.

References

1. Serebrennikov B.A. *Yazykovaya nominaciya. Vidy naimenovanij*. Moskva: Nauka, 1977.
2. Gak V.G. K tipologii lingvisticheskikh nominacij. *Yazykovaya nominaciya: Obschie voprosy*. Moskva: Nauka, 1977: 230 – 293.
3. Teliya V.N. Vtorichnaya nominaciya i ee vidy. *Yazykovaya nominaciya (Vidy naimenovanij)*. Moskva: Nauka, 1977: 129 – 221.
4. Luk'yanova N.A. *Ekspressivnaya leksika razgovornogo slovoupotrebleniya: Problemy semantiki*. Novosibirsk: Nauka, 1986.
5. Sklyarevskaya G.N. *Metafora v sisteme yazyka*. Sankt-Peterburg: Filologicheskij fakul'tet SPbGU, 2004.
6. Il'yasova S.V., Amiri L.P. *Yazykovaya igra v kommunikativnom prostranstve SMI i reklamy*. Moskva: Flinta, 2009.
7. Harchenko V.K. *Sovremennaya rech'*. Moskva: Izdatel'stvo literaturnogo instituta A.M. Gor'kogo, 2006.

Статья поступила в редакцию 23.03.15

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	3		
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ			
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ			
В.В. Аппай МАТЕМАТИЧЕСКАЯ СКАЗКА КАК ПРОДУКТ ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ	5	И.В. Бурцева ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	44
Ю.В. Алеева, Н.В. Попова ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЮ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ.....	7	Е.Ю. Варламова РАЗВИТИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ПОКАЗАТЕЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	46
Н.В. Кириенкова, А.Н. Свиридов ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА	10	В.А. Григорян СУЩНОСТЬ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ФСИН РОССИИ.....	49
Т.И. Новичихина НАУЧНО-ИНФОРМАЦИОННОЕ ПОЛЕ В ТРУДАХ М.В. ЛОМОНОСОВА	14	Е.Н. Иващенко, В.П. Бауэр, О.Л. Баранчев, А.А. Баданов ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОВЕРКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	52
И.С. Рыбина К ВОПРОСУ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО- НРАВСТВЕННОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА	17	Р.М. Магомедова, М.Б. Даудов КОМПОНЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ.....	56
П.А. Шептенко ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПОНЕНТЫ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	19	Н.С. Доржу ОБУЧЕНИЕ ВИДОВРЕМЕННЫМ ФОРМАМ НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ ГЛАГОЛА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ПРОФИЛЬ «ТЕХНИЧЕСКИЙ ТРУД»	58
Н.И. Башмакова МОНИТОРИНГ СФОРМИРОВАННОСТИ СОСТАВЛЯЮЩИХ МЕДИЦИЦИОННО- КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ РЫНКА ТРУДА	22	Р.Х. Казакоев КОНЦЕПЦИЯ СОСТОЯНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНОГО КУРСА ОБЩЕЙ ФИЗИКИ	61
А.М. Гатиатуллина, М.В. Журавлева ИНЖИНИРИНГОВАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ СИСТЕМ МАШИНОСТРОЕНИЯ	24	А.Г. Кириллов ОПЫТ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫМ ВУЗОМ	65
Д.М. Абдуразакова, З.С. Мустафаева РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ В НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СЕМЬЕ	27	А.Ю. Кужеков ПРОБЛЕМА ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ	67
С.В. Агулина ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К СОЦИАЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ	30	Я.В. Макаrchук ЭФФЕКТИВНАЯ РЕОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МИКРОСИСТЕМ – ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	69
А.К. Айбазова МЕТОД ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	32	М.Г. Мухидинов ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ.....	71
М.Б. Алиева, К.А. Ахмедпашаева ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЕЙ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	33	З.М. Мухидинов ИНФОРМАЦИОННАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	74
Ф.Р. Асадулаева, И.М. Сулаева СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛАХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЫ.....	36	С.А. Павленко СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.....	76
М.В. Афанасьев ИДЕИ МЕДИЦИНСКОЙ ПЕДАГОГИКИ НА ЭТАПЕ ЕЕ СТАНОВЛЕНИЯ В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	38	Л.Э. Муртазина ИЗМЕНЕНИЯ УРОВНЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	79
З.К. Багирова УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ	40	Х.М. Атаев СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЙ	83
И.Д. Борокова МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БАКАЛАВРА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	42	Э.С. Бабаева ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ТЕОРЕТИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ БАЗИС РАЗРАБОТКИ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ.....	84
		З.У. Завзанова АНАЛИЗ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	86
		М.Г. Лаварсланова ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ЦИВИЛИЗОВАННОМ ГОСУДАРСТВЕ	88
		З.С. Магомадова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	90
		А.Н. Магомедова, Л.Н. Харченко ОБОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ «БИОЭТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ».....	92
		И.М. Магомедова, Б.Ш. Алиева РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ СРЕДСТВ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ВОСПИТАНИИ ГАРМОНИЧНОЙ ЛИЧНОСТИ	94
		Д.Ш. Мустафаева СЕМЬЯ КАК ИСТОЧНИК ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ И НАЦИОНАЛЬНО- ЭТНИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ	96
		Д.А. Петренко ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНСТРУКТОРСКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ДЛЯ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	98
		О.Р. Рякина, Е.Н. Борисова РЕАЛИЗАЦИЯ СТРУКТУРНО- ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	100
		В.А. Сотникова ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК МЕТОД УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	102
		В.А. Таран, В.А. Щербина ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ	105
		Л.Г. Устинова, М.В. Султанова ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА КУРСАНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД К ОСВОЕНИЮ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА	106
		М.Э. Эльмурзаева, З.А. Ахмедова ДИСЦИПЛИНА ПО ВЫБОРУ «СРЕДСТВА ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ» В ФОРМИРОВАНИИ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЮ «ПРИКЛАДНАЯ МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА».....	108
		Э.А. Пирмагомедова, А.Т. Нагиева, Г.К. Сулейманова ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЕЕ РАЗВИТИЕ	110
		Н.Я. Сайгушев, Л.И. Сайгушева, Ю.Б. Мелехова ТЕХНОЛОГИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ПРОДВИЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ.....	113
		В.Ф. Северина, Г.А. Хромченко МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНОГО УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	117

А.Ю. Сутугин, Т.Г. Мухина ПСИХОДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 121	Е.А. Гордиенко ОБОСНОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИН ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ТАМОЖЕННОГО ДЕЛА НА ОСНОВЕ РЕГИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА 160	Е.В. Зеленкова ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ МУЗЫКАНТА: СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ..... 207
К.Х.-Д. Батчаева ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ 123	Е.Ю. Диденко ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЛАССИЧЕСКОГО БАЛЕТНОГО НАСЛЕДИЯ КАК АКТУАЛЬНОЙ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО СОЦИУМА 163	В.Н. Кардапольцева ИНТЕГРАТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН 209
О.А. Васина ЭТНИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ 125	Ю.А. Егорова МЕТАКОМПЕТЕНТНОСТЬ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ СТУДЕНТА ВУЗА КАК СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ «ЛИЧНОСТЬ- СОЦИУМ»: СУТЬ, СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ 165	Н.Р. Кондратенко АССОЦИАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У НАЧИНАЮЩИХ ВОКАЛИСТОВ 211
Э.Х. Джанибекова О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.... 128	Н.В. Кадетова, М.В. Пасикова ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ ТРЕНИРОВОЧНЫМ ПРОЦЕССОМ В СПОРТИВНЫХ ИГРАХ (НА ПРИМЕРЕ ИГРЫ В БАДМИНТОН)..... 170	Е.Р. Сизова ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МУЗЫКАНТОВ 214
З.М. Урусова ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В НОВЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ 130	Г.И. Козлов К.С. СТАНИСЛАВСКИЙ И Н.В. ДЕМИДОВ: ПОИСК ПУТЕЙ ДЛЯ СПАСЕНИЯ «ВИШНЕВОГО САДА» 172	Е.А. Шадрина О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ ЮНОГО КОМПОЗИТОРА..... 216
Е.А. Пономарева ИЗУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ, СВЯЗАННЫХ С ТЕРМИНАМИ «ЭКСПЛИЦИТНЫЙ» И «ИМПЛИЦИТНЫЙ» 133	А.В. Петров, А.А. Петров СТАТУС ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ И ЕЁ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ..... 175	Д.М. Абдуразакова, С.А. Исмаилова СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПРАВ РЕБЕНКА..... 218
Т.В. Пакулова ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДЕТСКИХ САДАХ АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ В 30-Е ГОДЫ XX ВЕКА..... 139	Е.А. Раенко, А.В. Петров ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ВВЕДЕНИЯ В ДИДАКТИКУ ПРИНЦИПА ВЕРЯТНОСТНОГО ПОДХОДА 181	З.М. Муцурова СУЩНОСТЬ И КЛАССИФИКАЦИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ 221
Д.Д. Родионова, И.Ю. Усков КУРС «ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МУЗЕЕВЕДА 141	В.М. Торбогошева, А.В. Петров СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАКОНОВ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ 186	Б.М. Куршиева, И.Х. Милеев РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 223
Г.Д. Сундуй ФОРМИРОВАНИЕ ДОБРОСОВЕСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ (на материале тувинской игры «сайзана») 143	Г.Ф. Трубина СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ И ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ 191	П.Р. Мурадова АВТОМАТИЗИРОВАННЫЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ 224
Н.В. Тулупчи, Е.С. Бегдай, В.Н. Грецев ВСЕРОССИЙСКИЙ ФИЗКУЛЬТУРНО- СПОРТИВНЫЙ КОМПЛЕКС КАК НОРМАТИВНАЯ ОСНОВА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ..... 146	Г.Ф. Трубина РОЛЬ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ..... 194	Р.С. Хатаева ЭВОЛЮЦИЯ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ В ВУЗАХ РОССИИ..... 226
Л.В. Шокорова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ НАРОДНОМУ ДЕКОРАТИВНО- ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ 148	Н.В. Абрамовских, Э.М. Гусейнова ИСТОРИКО-ЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЯ «ТОЛЕРАНТНОСТЬ» В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ 196	Н.Ю. Шумакова, С.Н. Труфанова, О.В. Белоусова ТЕХНОЛОГИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ..... 229
Ю.И. Щербак ПРОБЛЕМЫ ВУЗОВ В СФЕРЕ УПРАВЛЕНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ 150	О.В. Балабан ИМПРОВИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПОСТИЖЕНИЯ НАРОДНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ..... 198	Т.К. Тарновская РУССКИЙ АВТОРСКИЙ ФОРТЕПИАННЫЙ АЛЬБОМ ДЛЯ ДЕТЕЙ (ОТ ЧАЙКОВСКОГО К ПРОКОФЬЕВУ) 231
И.Ф. Валитов ПРИМЕНЕНИЕ ПОДХОДОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СТИМУЛИРОВАНИЮ ОФИЦЕРОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ 152	А.Ю. Голошумов, Г.С. Голошумова, С.Г. Ежов, П.С. Ефимова СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ: ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЙ АСПЕКТ 201	Т.К. Тарновская АВТОРСКИЕ ФОРТЕПИАННЫЕ СБОРНИКИ КОМПОЗИТОРОВ XX ВЕКА ДЛЯ ДЕТЕЙ 233
М.А. Герейханов РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО ВУЗА..... 154	Е.Ю. Драчева МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ИНДИВИДУАЛЬНЫМ УЧЕБНЫМ ПЛАНАМ В СТАРШИХ КЛАССАХ ШКОЛЫ 203	А.М. Течинова, Н.С. Доржу РЕАЛИЗАЦИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ПРОГРАММЫ БАКАЛАВРИАТА НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ПРОФИЛЯ «ИНОСТРАННЫЙ (АНГЛИЙСКИЙ) ЯЗЫК» 235
С.В. Кривых, А.Н. Черных ТЕХНОЛОГИИ ИНФОРМАЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ 156	О.В. Евдокишина ВЛИЯНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 205	О.В. Ткаченко ПОВЫШЕНИЕ РОЛИ ИСТОРИКО- КУЛЬТУРНОГО АСПЕКТА СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ 238
П.В. Кузнецов ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ ПРИ ПОМОЩИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОАНАЛИЗА..... 158	Е.И. Шеенко, Е.В. Бодюков ФИЗКУЛЬТУРНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ НА АЛТАЕ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА 240	

Е.В. Пищалов, С.П. Глушков ЭФФЕКТ ПРИМЕНЕНИЯ НОЧНОЙ НОРМОБАРИЧЕСКОЙ ГИПОКСИИ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ ЭКОНОМИЧНОСТИ БЕГА И РОСТА ГЕМАТОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ.....	242	Г.В. Юстус РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ С ПОМОЩЬЮ ТРЕНИНГА «ЭФФЕКТИВНАЯ ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ»	278	О.Б. Дарвиш ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ГРУППОВОЙ СПЛОЧЕННОСТИ В СПОРТИВНЫХ ГРУППАХ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ УСТОЙЧИВОСТЬ СПОРТСМЕНОВ.....	315
Н.И. Мирон О ПРИОБЩЕНИИ ДЕТЕЙ К ЧТЕНИЮ	245	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ		О.Г. Холодкова ТИПЫ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЛЮДЯМ У ПОДРОСТКОВ.....	318
Ю.П. Ветров ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ.....	250	В.П. Андронов, Н.М. Певин ЭТАПЫ МЫСЛИТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПОСТАНОВКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЗАДАЧИ.....	280	И.В. Чимонина, А.А. Жукавина ВЛИЯНИЕ ПАЛЬМОВОГО МАСЛА НА ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА (КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ).....	321
С.Ю. Гаджиева ШКОЛЬНЫЙ МУЗЕЙ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У УЧАЩИХСЯ.....	252	С.В. Бахтина, Н.Р. Чемяева ПРИМЕНЕНИЕ КРОСС-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....	282	ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ	
И.В. Кисельников АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ АЛТАЙСКОГО РЕГИОНАЛЬНОГО МОНИТОРИНГА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ 6 КЛАССОВ	253	И.В. Белашеева ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	284	ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
Л.В. Кузнецова СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	256	Л.А. Ибрагимова, Г.Х. Багандова КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО ПОЖАРНОГО НАДЗОРА КАК СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....	288	У.Б. Абдуллабекова СРАВНЕНИЕ В КУМЫКСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗКАХ	326
А.В. Купцов, А.Г. Страбыкин ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕХОТНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ	259	О.В. Калинина АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК СМЫСЛОВОЕ НАЗНАЧЕНИЕ.....	290	Н.В. Александрович, Т.А. Хорошок ДИСКУССИЯ КАК ЭТАП ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «ГЕРОИ НАШЕГО ВРЕМЕНИ»).....	328
В.П. Лукьяненко, Р.А. Воликов ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА НА ПРЕДСОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ В КИК-БОКСИНГЕ	260	А.А. Колесникова, Т.Х. Невструева ЛИЧНОСТНАЯ ЗРЕЛОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ.....	293	А.А. Волкова ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ В МЕДИАДИСКУРСЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЯЗЫКОВЫХ ТЕНДЕНЦИЙ	331
С.Б. Мамонова, В.Н. Крылов, С.А. Сабурцев, А.И. Сабурцев СОСТОЯНИЕ ВЕГЕТАТИВНОГО СТАТУСА У ШКОЛЬНИКОВ С ПЛОСКОСТОПИЕМ ПО ДАННЫМ КАРДИОИНТЕРВАЛОГРАФИИ.....	262	И.У. Коркмазова ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ЮГА РОССИИ В КОНТЕКСТЕ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ РЕГИОНА.....	297	С.С. Иванов ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕХАНИКА И МАТЕМАТИКА» (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА).....	333
Л.А. Каирова ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ЗАДАЧИ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	266	И.В. Кулькина, Н.А. Торопчин ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ В РОССИИ	298	А.М. Коняшкин, Ю.С. Байкова СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АФОРИЗМОВ Е. ЕВТУШЕНКО.....	337
О.А. Бокова, М.Б. Самолетов, Л.В. Иванова, И.Г. Форнель ПРОГРАММА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАЗОВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ «РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ИНФОРМАЦИОННО- МЕТОДИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ».....	268	Н.В. Мельникова ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ НАЗНАЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ.....	300	З.Г. Абубакирова, Я.Г. Кульбердина КУНЦЕЛ, ИОН, КОТ, БАУЫР КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЕДИНИЦЫ ДУХОВНОГО СОМАТИЧЕСКОГО КОДА В БАШКИРСКОЙ И ПЕРСИДСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ.....	339
В.Э. Попова СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В УПРАВЛЕНИИ СИСТЕМОЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ГЛОБАЛЬНОМ И НАЦИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ	271	Е.Н. Миронова, Ю.В. Жикривецкая ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДУХОВНОСТИ ОБЩЕСТВА ПОТРЕБЛЕНИЯ.....	303	М.О. Махмудов СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЗООНИМИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ДАРГИНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ	341
Ю.И. Щербаков ОБУЧЕНИЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НА ТРЕНИНГАХ: АКТУАЛЬНОСТЬ, МОТИВАЦИЯ, СТРАТЕГИЯ И МЕТОДЫ.....	273	О.С. Прилепских, Е.Н. Францева АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАННЕГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ И ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....	305	М.Д. Фардзинова ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ОДНОСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ- ОСЕТИН	343
Л.Т. Солтахмадова ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ФИЛОСОФСКАЯ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	275	О.А. Самылова ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЙ СМЫСЛ ЖИЗНИ ЮНОШЕСКОГО ПЕРИОДА.....	307	Г.Г. Саттарова ВЗАИМООТНОШЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНСКОЙ ПРОЗЕ	345
Е.А. Тупичкина, О.В. Катуржевская СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	277	И.В. Семенченко ВОСПРИЯТИЕ И ПОНИМАНИЕ НЕВЕРБАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ СКАЗОЧНОГО СЮЖЕТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	309	Е.О. Туманова ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АФОРИЗМОВ В КНИГЕ ЭЛЬМАРА ШЕНКЕЛЯ «КОГДА Я ОПАЗДЫВАЕТ»	347
		О.В. Суворова, Л.А. Никулина ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ НА ПРОЯВЛЕ НИЯ АГРЕССИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.....	313	Ю.О. Тюленева ОСОБЕННОСТИ АВТОБИОГРАФИЗМА В ПРОЗЕ А. РУБАНОВА.....	352
				Н.Н. Ульянова, Е.В. Панькина, Ю.Ю. Хлыстунова ЭМОЦИОНАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ СНИЖЕННОЙ ЛЕКСИКИ В НЕМЕЦКОМ ДИСКУРСЕ.....	354
				Н.А. Загрядская АВТОРСКИЕ ЛИЧНОСТНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ПЕРСОНАЖА.....	359

А.М. Коняшкин, Ю.С. Байкова РЕМИНИСЦЕНЦИИ И ЦИТАТЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Е. ЕВТУШЕНКО.....	М.К. Артына ИДЕОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ РЕЧЕВОЙ АКТ КАК МЫСЛИТЕЛЬНЫЙ.....	РЕЧИ «ПОЗДРАВЛЕНИЕ» КАК ЯВЛЕНИЕ ФАТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ.....
362	379	395
А.М. Коняшкин, Ю.С. Байкова ПРЕДЛОЖЕНИЯ ТОЖДЕСТВА КАК ЯЗЫКОВАЯ ФОРМА АФОРИЗМОВ Е.А. ЕВТУШЕНКО.....	Д.В. Быкова, Г.М. Васильева К ВОПРОСУ О ВЫДЕЛЕНИИ ЛЕКСИКО- ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ В КАЧЕСТВЕ ПРЕДМЕТА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ПРИМЕРЕ АБСТРАКТНЫХ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ).....	Н.Н. Шпилыная О ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ СТАТУСЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ТЕКСТА.....
363	382	398
Н.В. Носенко ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В СОВРЕМЕННОЙ ЭРГОНИМИЧЕСКОЙ НОМИНАЦИИ.....	Л.Р. Киреева ЭПИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ БАШКИРСКОЙ ПОЭМЕ.....	Т.П. Шастина ТВОРЕНИЕ МИРА И СМЕРТЬ БОГОВ В МОТИВНОМ КОМПЛЕКСЕ ПОВЕСТИ АНТОНА СОРОКИНА «АЛТАЙ И ГОРОДА».....
365	385	402
В.П. Прищепа, Н.Я. Сипкина ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА Р.И. РОЖДЕСТВЕНСКОГО В XXI ВЕКЕ.....	Н.Ч. Серээдар СТРУКТУРА И СЕМАТИКА ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ПРОСТЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ.....	Б-Х.Б. Цыбикова КУЛЬТОВОЕ И ПИСЬМЕННОЕ НАСЛЕДИЕ ТИБЕТЦЕВ В РЕЛИГИОЗНОЙ И КУЛЬТУРНОЙ ТРАДИЦИИ МОНГОЛАЗЫЧНЫХ НАРОДОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭКСПЕДИЦИИ 2014 ГОДА).....
368	387	405
Р.Е. Тельпов ВОПЛОЩЕННОЕ ИМЯ В ТЕКСТАХ МОДЕЛЬНОГО ТИПА.....	Е.В. Козлов, А.В. Страмной НЕОЛОГИЯ И ДЕВЯТОЕ ИСКУССТВО.....	Ю.Ю. Данилова, Д.Р. Нуриева СОВЕТСКИЕ ПЛАКАТЫ КАК СРЕДСТВО ВИЗУАЛЬНО-ВЕРБАЛЬНОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ АГИТАЦИИ.....
371	389	408
Э.Ш. Уразманова РОЛЬ ИССЛЕДОВАНИЙ А. ШАРИПОВА В ОБЛАСТИ ИЗУЧЕНИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ СТИХОТВОРНЫХ ЖАНРОВ В ТАТАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	В.Б. Тюрин КОНЦЕПТ «РОДИНА» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА Н. М. РУБЦОВА: ОБЩИЙ ВЗГЛЯД.....	А.Ш. Касумова ОСОБЕННОСТИ МЕТАФОРИЗАЦИИ НИКНЕЙМОВ: СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРИАЛЕ НИКНЕЙМОВ КАВКАЗЦЕВ).....
374	393	412
М.К. Артына ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АСПЕКТА В ИДЕОГРАФИЧЕСКОМ ОПИСАНИИ (на примере лексического поля «Речевой акт»).....	Т.П. Сухотерина ГИПЕРЖАНР ЕСТЕСТВЕННОЙ ПИСЬМЕННОЙ	
376		

ALPHABETICAL INDEX.....	3	Burtseva I.V. SPIRITUAL CULTURE IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL CULTURE OF THE BACHELOR OF SOCIAL WORK	44	Lovarslanova M.G. LEGAL EDUCATION OF STUDENTS IN A CIVILIZED STATE	88
SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES		Varlamova E.Yu. DEVELOPING OF THE DIDACTIC SPEECH OF A FUTURE FOREIGN-LANGUAGE TEACHER AS AN INDICATOR OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A BACHELOR OF PEDAGOGICAL EDUCATION	46	Magomadova H.S. THE USE OF INFORMATION SYSTEMS IN EDUCATIONAL SPACE OF MODERN SECONDARY SCHOOLS	90
<u>PEDAGOGICAL STUDIES</u>		Grigoryan V.A. THE ESSENCE OF THE LEGAL CULTURE OF THE CADETS OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA	49	Magomedova A.N., Kharchenko L.N. THE DESCRIPTION OF CONTENTS OF A PEDAGOGICAL CATEGORY OF "BIOETHICAL EDUCATION IN THE EDUCATIONAL SYSTEM"	92
Allay V.V. MATHEMATICAL TALE AS A PRODUCT OF CREATIVITY OF STUDENTS	5	Ivashchenko Ye. N., Bauer V. P., Barancheyev O. L., Badanov A. A. THEORETICAL FOUNDATIONS OF TESTING THE EFFECTIVENESS OF TEACHING STUDENTS USING INFORMATION TECHNOLOGIES.....	52	Magomedova I.M., Aliyeva B.Sh. ROLE AND MEANING OF MEANS OF NATIONAL PEDAGOGICS IN UPBRINGING OF A HARMONIOUS PERSONALITY	94
Aleeva Y.V., Popova N.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF STUDENTS MOTIVATION TO ENGAGE IN PHYSICAL CULTURE	7	Magomedova R.M., Daudov M.B. COMPONENTS OF FORMATION OF LEGAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS	56	Mustafaeva D.Sh. THE FAMILY AS A SOURCE OF HUMAN AND NATIONAL AND ETHNIC VALUES IN EDUCATION AND PERSONALITY DEVELOPMENT	96
Kiriyyenkova N.V., Sviridov A.N. THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE IN SYSTEM OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	10	Dorzhu N.S. TEACHING OF PRESENT TENSE FORMS OF ENGLISH VERB TO STUDENTS MAJORING IN "PEDAGOGICAL EDUCATION" WITH A PROFILE OF "TECHNICAL WORK"	58	Petrenko D.A. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE INSTRUCTOR- PEDAGOGICAL STAFF IN PHYSICAL TRAINING FOR LAW-ENFORCEMENT BODIES OF THE RUSSIAN FEDERATION	98
Novichikhina T.I. SCIENTIFIC AND INFORMATION FIELD IN WORKS BY M. V. LOMONOSOV	14	Kazakov R.H. THE CONCEPT OF THE STATE OF A PHYSICAL SYSTEM AS A FACTOR OF FORMATION OF A SYSTEMATIC GENERAL PHYSICS COURSE.....	61	Ryakina O.R., Borisova Ye.N. STRUCTURAL FUNCTIONAL MODEL OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF MUSIC STUDENTS.....	100
Rybina I.S. ON THE QUESTION OF READINESS OF FUTURE TEACHERS TO PROFESSIONAL AND MORAL SELF-REALIZATION IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A UNIVERSITY.....	17	Kirillov A.G. EXPERIENCE OF EFFECTIVE MANAGEMENT OF A MODERN UNIVERSITY	65	Sotnikova V.A. PEDAGOGICAL MONITORING AS A METHOD OF QUALITY MANAGEMENT EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL.....	102
Sheptenko P.A. PROVIDING OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL COMPONENT IN THE EDUCATIONAL AREA	19	Kuzikov A.Y. THE PROBLEM OF CIVIC EDUCATION IN THE HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION	67	Taran V.A., Shcherbina V.A. THE ASSESSMENT OF PHYSICAL CONDITIONS IN PHYSICAL EDUCATION.....	105
Bashmakova N.I. MONITORING OF THE FORMATION OF THE MEDIATIVE-COMMUNICATIVE ACTIVITY COMPONENTS OF THE MODERN SPECIALIST OF A HUMANITARIAN PROFILE IN THE CONTEXT OF THE LABOR MARKET REQUIREMENTS	22	Makarchuk Ya.V. EFFECTIVE REORGANIZATION OF EDUCATIONAL MICROSYSTEMS – DEVELOPMENT TREND OF MODERN EDUCATION	69	Ustinova L.G., Sultanova M.V. THE FORMATION OF THE INTEREST OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERIOR TO THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL DISCIPLINES CYCLE	106
Gatiatullina A.M., Zhuravleva M.V. ENGINEERING TRAINING OF BACHELORS IN QUALITY MANAGEMENT OF ENGINEERING INDUSTRIES.....	24	Muhidinov M. G. POSSIBILITIES OF THE DEVELOPMENT OF COMPONENTS OF PROFESSIONAL WORK OF TEACHER IN COMPUTER STUDIES.....	71	Elmurzayeva M.E., Ahmadova Z.A. ELECTIVE DISCIPLINE "MEANS OF E-LEARNING IN TRAINING OF BACHELORS" IN FORMING OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS ON PROFILE SPECIALIZATION OF "APPLIED MATHEMATICS AND COMPUTER SCIENCE"	108
Abdurazakova D.M., Mustafayeva Z.S. THE DEVELOPMENT OF TOLERANCE TO CHILDREN IN A DYSFUNCTIONAL FAMILY	27	Muhidinov Z.M. FORMATION TRAINING OF FUTURE ECONOMISTS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATIONAL SYSTEM	74	Pirmagomedova E.A., Nagieva A.T., Suleymanova G.K. THE FORMATION OF SELF-ESTEEM OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE AND FACTORS AFFECTING ITS DEVELOPMENT	110
Agulina S.V. GENDER APPROACH TO SOCIAL LEARNING IN PROFESSIONAL SOCIO-PEDAGOGICAL ACTIVITY OF BACHELOR MAJORING IN SOCIAL WORK	30	Pavlenko S.A. CURRENT STATE AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL ENGINEERING EDUCATION IN RUSSIA	76	Saygushev N.Ya., Saygusheva L. I., Melekhova Yu.B. THE TECHNOLOGY OF REFLECTIVE PROGRESS OF HIGHER SCHOOL STUDENTS DURING THEIR PROFESSIONAL TRAINING	113
Aybazova A.K. PROJECT METHOD IN TEACHING COMPUTER SCIENCE IN ELEMENTARY SCHOOL.....	32	Murtazina L.E. CHANGES IN THE CREATIVE ACTIVITY STUDENTS OF CULTURE AND ARTS IN THE PROCESS OF ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION	79	Severina V.F., Khromchenko G.A. MODEL OF DEVELOPMENT OF THE PRODUCTIVE EDUCATIONAL INTERACTION OF A TEACHER AND STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE	117
Alieva M.B., Ahmedpashaeva K.A. THE DEFINITION OF LEVELS OF READINESS OF YOUNG PEOPLE TO SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY	33	Ataev H.M. THE SPECIFICITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE DESIGNERS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY REALITIES.....	83	Sutugin A.Yu., Mukhina T.G. PSYCHODIDACTIC CONDITIONS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION	121
Asadulaeva F.R., Sulaeva I.M. BASICS AND FEATURES OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AT SCHOOLS IN POLIETHNIC ENVIRONMENT.....	36	Babayeva E.S. PEDAGOGICAL DESIGN AS THE THEORETICAL AND TECHNOLOGICAL BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF INTEGRATED CURRICULA.....	84	Batchaeva K.H. THE FORMATION OF VALUABLE ATTITUDE TO HEALTH IN SENIOR PUPILS IN SCHOOL.....	123
Afanasyev M.V. THE IDEA OF MEDICAL PEDAGOGY AT THE STAGE OF ITS FORMATION IN THE HISTORY OF EDUCATION	38	Zavzanova Z.U. ANALYSIS OF THE PRACTICE OF FORMING THE COMPETENCE OF FUTURE TEACHER OF PROFESSIONAL TRAINING	86		
Bagirova Z.K. MANAGEMENT CULTURE OF THE HEAD IN A SECONDARY SCHOOL: STRUCTURE AND CONTENTS.....	40				
Borokova I.D. MATHEMATICAL EDUCATION AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF TECHNOLOGICAL THINKING IN BACHELORS MAJORING IN SOCIAL WORK	42				

Contents

Vasina O.A. THE ETHNIC SOCIALIZATION OF TEENAGERS IN TERMS OF SCHOOL..... 125	Kadetova N.V., Pasikova M.V. THE PROBLEM IN MANAGEMENT TRAINING PROCESS IN SPORTS (WITH REFERENCE TO BADMINTON)..... 170	Kurshieva B.M., Miliev I.H. DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS OF STUDENTS DURING THEIR LEARNING ACTIVITIES..... 223
Dzhanibekova E.H. ON THE PEDAGOGICAL INTERACTION OF STUDENTS IN LEARNING PROCESS OF THE PERSON-FOCUSED EDUCATION 128	Kozlov Gr.I. K.S. STANISLAVSKY AND N.V. DEMIDOV: SEARCH OF WAYS FOR RESCUE OF "THE CHERRY ORCHARD"..... 172	Muradova P.R. AUTOMATIZED SYSTEMS OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS: NATURE, STRUCTURE, CONTENTS 224
Urusova Z.M. FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL CULTURE OF STUDENTS IN NEW SOCIO- CULTURAL CONDITIONS 130	Petrov A.V., Petrov A.A. STATUS OF CONTINUITY IN EDUCATION AND ITS DIDACTIC FUNCTION 175	Hataeva R.S. THE EVOLUTION OF AUTOMATICALLY- CONTROLLED SYSTEMS IN RUSSIAN UNIVERSITIES 226
Ponomareva Ye.A. STUDYING OF PEDAGOGICAL CONCEPTS, ARE RELATED WITH THE TERMS "EXPLICIT" AND "IMPLICIT" 133	Raenko E.A., Petrov A.V. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL SUBSTANTIATION OF INTRODUCTION OF PRINCIPLE OF A PROBABILISTIC APPROACH INTO DIDACTICS 181	Shumakova N.Yu., Trufanova S.N., Belousova V.K. THE TECHNOLOGY OF INTERACTION BETWEEN THE TEACHER AND STUDENTS AT LESSONS OF PHYSICAL TRAINING AS A MEANS OF IMPLEMENTING COMPETENT APPROACH TO TEACHING..... 229
Pakulova T.V. THE SPECIFICS OF EDUCATIONAL WORK IN KINDERGARTENS OF THE AMUR REGION IN THE 1930s 139	Torbogosheva V.M., Petrov A.V. SPECIFICS OF STUDY OF PHYSICAL LAWS IN A CLASSICAL UNIVERSITY AT VOCATIONAL TRAINING OF TEACHERS OF PHYSICS..... 186	Tarnovskaya T.K. THE RUSSIAN AUTHOR'S PIANO ALBUM FOR CHILDREN (FROM TCHAIKOVSKY TO PROKOFIEV) 231
Rodionova D.D., Uskov I.Yu. A COURSE OF "AUXILIARY HISTORICAL DISCIPLINES" IN VOCATIONAL 141	Trubina G.F. SOCIALLY-ORIENTED AND PERSON- ORIENTED LINGUISTIC EDUCATION IN SCHOOL 191	Tarnovskaya T.K. AUTHOR'S PIANO COLLECTIONS FOR CHILDREN OF COMPOSERS OF THE XX CENTURY 233
Sunduy G.D. THE FORMATION OF CONSCIENTIOUS ATTITUDES IN PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF ROLE-PLAY (ON THE MATERIAL OF A TUVAN GAME OF "SAYZANAK") 143	Trubina G.F. ELECTIVE FOREIGN LANGUAGE COURSES AS A MEANS TO FORM SOCIALLY-ORIENTED INDIVIDUAL STUDENTS..... 194	Techinova A.M., Dorzhu N.S. IMPLEMENTING OF GRAPHIC ORGANIZERS IN GRAMMAR SKILLS FORMATION OF BACHELOR STUDENTS FOR TEACHER EDUCATION IN FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH)..... 235
Tulupchi N.V., Begday E.S., Grevtsev V.N. ALL-RUSSIAN SPORTS COMPLEX AS A REGULATORY FRAMEWORK OF PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOL STUDENTS 146	Abramovskikh N.V., Guseinova E.M. HISTORIC-LOGICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF "TOLERANCE" IN SCIENTIFIC RESEARCH 196	Tkachenko O.V. ENHANCING THE ROLE OF HISTORICAL AND CULTURAL ASPECTS OF THE CONTENT OF SCHOOL HISTORY EDUCATION IN CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF SYSTEM-ACTIVITY APPROACH TO LEARNING..... 238
Shokorova L.V. PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF TRAINING IN NATIONAL ARTS AND CRAFTS..... 148	Balaban O.V. IMPROVISATION AS A MEANS OF ACQUISITION OF NATIONAL MUSICAL CULTURE..... 198	Sheyenko Ye.I., Bodyukov E.V. SPORTS EDUCATION IN ALTAI IN THE FIRST HALF OF THE 20 TH CENTURY 240
Shcherbakov Yu. I. PROBLEMS OF SCHOOLS IN THE AREA OF MANAGEMENT AND SOLUTIONS. 150	Goloshumov A.Y., Goloshumova G.S., Yezhov S.G., Yefimova P.S. SOCIALLY-ORIENTED EDUCATION OF A PERSONALITY: INFORMATION AND COMMUNICATION ASPECT 201	Pishchalov Ye.V., Glushkov S. P. THE EFFECT OF APPLYING NIGHT NORMOBARIC HYPOXIA TO IMPROVE RUNNING ECONOMY AND GROWTH HEMATOLOGICAL COMPONENTS 242
Valitov I.F. THE USE OF PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE PROMOTION OF OFFICERS OF THE INTERNAL TROOPS OF THE MIA OF RUSSIA..... 152	Dracheva Ye.Yu. METHODICAL MAINTENANCE OF NATURAL- SCIENCE EDUCATION BY INDIVIDUAL CURRICULA IN SENIOR CLASSES OF SCHOOL 203	Miron N.I. ABOUT RAISING A HABIT OF READING IN CHILDREN 245
Gereyhanov M.A. DEVELOPMENT OF SKILLS OF CONFLICT MANAGEMENT IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MILITARY UNIVERSITY..... 154	Yevdokishina O.V. INFLUENCE OF GAME-BASED ACTIVITY ON SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN 205	Vetrov Yu.P. WAYS OF IMPROVING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MIA OF RUSSIA..... 250
Krivyykh S.V., Chernyykh A.N. TECHNOLOGY OF INFORMATION SUPPORT IN EDUCATION FOR ADULTS 156	Zelenkova E.V. CREATIVE DEVELOPMENT OF A MUSICIAN: SPECIFICS OF DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.. 207	Gadzhieva S.Yu. SCHOOL MUSEUM AS AN IMPORTANT MEANS OF FORMATION OF PATRIOTISM IN STUDENTS 252
Kuznetsov P.V. FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS IN MILITARY SCHOOLS OF MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA WITH THE HELP OF PROFESSIONAL INTROSPECTION 158	Kardapoltseva V.N. FICTION LITERATURE AND HUMANITARIAN DISCIPLINES: LINKS AND INFLUENCES 209	Kiselnikov I.V. ANALYSIS OF RESULTS OF MONITORING OF MATHEMATICS STUDIES IN ALTAI REGION AMONG STUDENTS OF 6 GRADERS..... 253
Gordienko Ye.A. JUSTIFICATION OF DISCIPLINES' CONTENTS OF CUSTOMS SPECIALISTS' LANGUAGE TRAINING ON THE BASIS OF REGIONALLY- ORIENTED APPROACH..... 160	Kondratenko N.R. ASSOCIATION IN THE FORMATION OF ART AND FIGURATIVE REPRESENTATION IN BEGINNERS OF VOCAL SINGING..... 211	Kuznetzova L.V. PERFECTING OF SUPERVISORS' PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE CONTEXT OF CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION 256
Didenko Ye.Yu. THE USE OF CLASSICAL BALLET HERITAGE AS A BASIS OF DEVELOPMENT OF CHILDREN'S CHOREOGRAPHIC CREATIVITY IN CONDITIONS OF GLOBALIZATION OF MODERN SOCIETY..... 163	Sizova E.R. GERMENEUTIC APPROACH IN VOCATIONAL TRAINING OF MUSICIANS 214	Kuptzov A.V., Strabykin A.G. HISTORY AND PROSPECTS OF IMPROVEMENT OF ORGANIZATION OF INFANTRY UNITS..... 259
Egorova Yu.A. METACOMPETENCE GOAL-SETTING THE STUDENT OF HIGH SCHOOL AS THE SUBJECT OF ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF "PERSONALITY-SOCIETY": BASICS, STRUCTURE, CONTENTS 165	Shadrina Ye.A. SOME ASPECTS OF YOUNG COMPOSERS' TRAINING AT THE INITIAL STAGE 216	Lukyanenko, V.P., Volikov R.A. INDIVIDUALIZATION OF THE TRAINING PROCESS AT THE PRECOMPETITIVE STAGE IN KICK-BOXING 260
	Abdurazakova D.M., Ismailova S.A. THE CONTENTS AND STRUCTURE OF READINESS OF TEACHERS TO ENSURE THE RIGHTS OF THE CHILD 218	
	Muzurova Z.M. THE NATURE AND CLASSIFICATION OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES..... 221	

Mamonova S.B., Krylov V.N., Saburtsev S.A., Saburtsev A.I. THE STATE OF THE VEGETATIVE STATUS OF SCHOOLCHILDREN WITH FLAT-FOOT ACCORDING TO CARDIOINTERVALOGRAPHY262	Mironova Ye.N., Zhikrivetskaya Yu.V. THE SPIRITUALITY OF THE CONSUMER SOCIETY..... 303	Zagryadskaya N.A. PHRASEOLOGICAL NICKNAMES AS A MEANS OF LITERARY CHARACTERIZATION..... 359
Kairova L.A. RESEARCH TASKS IN TEACHING YOUNGER SCHOOL CHILDREN.....266	Prilepskikh O.S., Frantseva E.N. ANTHROPOLOGICAL SUPPORT OF EARLY CHILD DEVELOPMENT IN A FAMILY AND PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS 305	Konyashkin A.M., Baikova Yu.S. REMINISCENCES AND QUOTES IN WORKS BY YE. YEVTUSHENKO 362
Bokova O.A., Samoletov M.B., Ivanova L.V. Fornel I.G. THE PROGRAM OF ACTIVITIES OF BASIC VOCATIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATION "DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF THE MODEL INFORMATION AND METHODOLOGICAL SPACE TERMS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF SECONDARY VOCATIONAL TEACHER EDUCATION IN ALTAI KRAI".....268	Samylova O.A. SPIRITUAL AND MORAL MEANING OF LIFE YOUTH..... 307	Konyashkin A.M., Baikova Yu.S. SENTENCES OF IDENTITY AS A LANGUAGE FORM OF APHORISMS BY YE.A YEVTUSHENKO 363
Popova V.E. MODERN TRENDS IN THE MANAGEMENT OF HIGHER EDUCATION AT THE GLOBAL AND NATIONAL LEVEL..... 271	Semenchenko I.V. PERCEPTION AND UNDERSTANDING OF NONVERBAL INFORMATION FROM FAIRY TALES BY YOUNG SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES 309	Nosenko N.V. SPEECH GAME IN MODERN URBAN NOMINATION..... 365
Shcherbakov Yu.I. TRAINING OF ADMINISTRATORS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS: RELEVANCE, MOTIVATION, STRATEGIES AND TECHNIQUES..... 273	Suvorova O.V., Nikulina L.A. THE EFFECTS OF MATERNAL RELATIONSHIP TO THE MANIFESTATION OF AGGRESSIVENESS IN ADOLESCENCE 313	Prishchepa V.P., Sipkina N.Ya. THE STUDY OF THE CREATION OF R.I. ROZHDESTVENSKY IN XXI CENTURY 368
Soltakhmadova L.T. ECOLOGICAL THINKING OF A PERSON AS PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEMS 275	Darvish O.B. INCREASING THE LEVEL OF TEAM WORK IN SPORT GROUPS AND ITS INFLUENCE ON PSYCHOLOGICAL RESISTANCE OF SPORTSMEN..... 315	Telpov R.E. EMBODIED NAME IN TEXTS OF A MODEL TYPE 371
Tupichkina Ye.A., Katurzhevskaya O.V. THE SYSTEM OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE MODERN TEACHER OF PHYSICAL CULTURE..... 277	Kholodkova O.G. TYPES OF THE VALUABLE ATTITUDE TOWARDS PEOPLE AT TEENAGERS..... 318	Urazmanova E.Sh. THE ROLE OF A. SHARIPOV'S RESEARCH IN THE FIELD OF STUDY OF POETIC GENRES' ORIGIN AND FORMATION IN TATAR LITERATURE 374
Yustus G.V. COMPETENCE DEVELOPMENT OF TEACHERS THROUGH "EFFECTIVE FEEDBACK" TRAINING 278	Timonina I.V., Zhukavina A.A. ANALYSIS OF THE SAFETY OF PALM OIL IN THE FOOD INDUSTRY. 321	Artyna M.K. THE PROBLEM OF PRAGMALINGUISTICS ASPECT DEVELOPMENT IN IDEOGRAPHIC DESCRIPTION (on the example of "Speech act" lexical field)..... 376
PSYCHOLOGICAL SCIENCES		
Andronov V.P., Pevin N.M. STAGES OF THOUGHT PROCESS AT STATEMENT PROFESSIONAL TASK 280	THE HUMANITIES PHILOLOGICAL STUDIES	
Bakhtina S.V., Chemekova N.R. THE USE OF CROSS-TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHER..... 282	Abdullabekova U.B. SIMILE IN KUMYK FOLK TALES..... 326	Artyna M.K. IDEOGRAPHIC DESCRIPTION OF PHRASEOLOGICAL UNITS CHARACTERIZING THE SPEECH ACT AS THINKING PROCESS..... 379
Belasheva I.V. EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PSYCHOLOGICAL STABILITY OF THE PERSONALITY UNIVERSITY STUDENTS 284	Aleksandrovich N.V., Horoshok T.A. DISCUSSION AS A STAGE IN INTERPRETATION OF A LITERARY TEXT (WITH REFERENCE TO "A HERO OF OUR TIME" BY M. LERMONTOV)..... 328	Bykova D.V., Vasil'eva G.M. ISSUES OF IDENTIFICATION OF LEXICAL AND GRAMMATICAL CATEGORIES IN THE ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (BASED ON RUSSIAN ABSTRACT NOUNS)..... 382
Ibragimova L.A., Bagandova G.H. CONFLICTOLOGICAL TRAINING OF EMPLOYEES OF THE STATE FIRE SUPERVISION AS A STRUCTURAL COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE 288	Volkova A.A. THE PROBLEM OF UNDERSTANDING IN THE MEDIA DISCOURSE AS REFLECTION OF MODERN LANGUAGE TRENDS..... 331	Kireyeva L.R. EPIC TRENDS IN MODERN BASHKIR POEM..... 385
Kalinina O.V. ACTIVITY OF INDIVIDUAL AS MEANING..... 290	Ivanov S.S. MECHANICS AND MATHEMATICS SPECIALIZED VOCABULARY STRUCTURE 333	Sereedra N. Ch. STRUCTURE AND SEMANTICS OF ELEMENTARY SIMPLE SENTENCES IN THE TUVU LANGUAGE 387
Kolesnikova A.A., Nevstrueva T.H. PERSONAL MATURITY IN THE CONTEXT OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF STUDENTS OF DIFFERENT SPECIALIZATIONS 293	Konyashkin A.M., Baikova Yu.S. STYLISTIC FEATURES OF YE. YEVTUSHENKO APHORISMS..... 337	Kozlov Ye.V., Strannoy A.V. NEOLOGY AND NINTH ART 389
Korkmazova I. U. PHILOSOPHICAL ASPECTS OF SOCIALIZATION OF STUDENT'S YOUTH OF THE SOUTH OF RUSSIA IN THE CONTEXT OF YOUTH POLICY IN THE REGION 297	Abubakirova Z.G., Kulberdina Ya.G. KYHEJI, ИӨН, КӨТ, БАҮЫП AS COMPONENTS OF THE SPIRITUAL SOMATIC CODE IN THE BASHKIR AND PERSIAN PHRASEOLOGY... 339	Tyurin V.B. CONCEPT OF "HOMELAND" IN N.M. RUBTSOV'S LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD: GENERAL VIEW 393
Kulkina I.V., Toropchin N.A. PSYCHOLOGICAL AND LEGAL ASPECTS OF HEALTH REFORM IN RUSSIA..... 298	Makhmudov M.O. COMPARATIVE ANALYSIS OF ZONEME PHRASEOLOGICAL UNITS IN DARGIN AND ENGLISH..... 341	Suhoterina T.P. HYPER GENRE OF NATURAL WRITTEN RUSSIAN SPEECH "CONGRATULATION" AS A PHENOMENON OF PHATIC COMMUNICATION 395
Melnikova N.V. MORAL PURPOSE OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT 300	Fardzinova M.D. FUNCTIONAL COMMUNICATIVE ASPECT OF STUDY OF COMPLEX SENTENCES AS A MEANS OF SPEECH DEVELOPMENT IN OSSETIAN STUDENTS 343	Shpilnaya N.N. ON THE LINGUISTIC STATUS OF THE DIALOGUE TEXT 398
	Sattarova G.G. THE RELATIONSHIP BETWEEN AN INDIVIDUAL AND SOCIETY IN CONTEMPORARY WOMEN'S PROSE..... 345	Shastina T.P. CREATION OF THE WORLD AND THE DEATH OF GODS IN A MOTIF COMPLEX OF THE NARRATIVE "ALTAI AND CITIES" BY ANTON SOROKIN..... 402
	Tumanova Ye. O. LEXICAL-SEMANTIC CHARACTERISTICS OF APHORISMS IN ELMAR SHENKEL'S BOOK "WHEN 'I' IS LATE" 347	Tsybikova B-H. CULT AND HERITAGE OF TIBETANS IN RELIGIOUS AND CULTURAL TRADITIONS OF THE MONGOLIAN PEOPLES (ON MATERIAL OF THE EXPEDITION IN 2014)..... 405
	Tyuleneva Yu. O. FEATURES OF AUTOBIOGRAPHY IN THE PROSE OF ANDREY RUBANOV 352	Danilova Yu. Yu., Nurieva D.R. SOVIET POSTERS AS A MEANS OF VISUAL AND VERBAL POLITICAL PROPAGANDA 408
	Ulianova N. N., Pankina Ye. V., Hlyustinova Yu. Yu. EMOTIONALLY DETERMINED REALISATION OF LOW VOCABULARY IN GERMAN DISCOURSE 354	Kasumova A.Sh. FEATURES OF NICKNAME METAPHORIZATION: SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECT: CASE STUDY OF NICKNAMES OF CAUCASIANS..... 412

СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ПУБЛИКАЦИЙ В ЖУРНАЛЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА** – д-р педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ** – д-р педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул),
E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ВАЛЕНТИНА СТАНИСЛАВОВНА ЧЕРНЯВСКАЯ** – д-р педагогических наук, профессор Владивостокского Госуниверситета экономики и сервиса (г. Владивосток),
E-mail: tina_v@rambler.ru
- **ЮРИЙ ИВАНОВИЧ ЩЕРБАКОВ** – д-р педагогических наук, профессор МГГУ им. М.А. Шолохова, (г. Москва)
- **СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ КАРАКОЗОВ** – д-р педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО Московский педагогический государственный университет, (г. Москва)
- **ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД** – д-р педагогических наук, профессор МИГУП, (г. Москва)
- **ВЛАДИМИР ВАСИЛЬЕВИЧ БАЗЕЛЮК** – д-р педагогических наук, профессор филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (национальный исследовательский университет) в г. Озерске, (г. Озерск)
- ПАВЕЛ ИВАНОВИЧ КОСТЕНОК** – д-р педагогических наук, профессор ЮУрГИИ, (г. Челябинск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова** – д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЬЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ИОНЕСКУ СЕРБАН** – д-р психологических и медицинских наук, профессор, университет Париж8 (г. Париж, Франция)
- **ВАЛЕРИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ СОБОЛЬНИКОВ** – д-р психологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- **НАТАЛЬЯ ЯКОВЛЕВНА БОЛЬШУНОВА** – д-р психологических наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)
- **ОЛЬГА ВЕНИАМИНОВНА СУВорова** – д-р психологических наук, профессор Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

- **НАТАЛЬЯ ВИТАЛЬЕВНА ДМИТРИЕВА** – д-р психологических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы (г. Санкт-Петербург)
- **МАРИЯ ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА** – д-р медицинских наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru
- **НИНА ВАЛЕРЬЕВНА ГУБИНА** – канд. филологических наук, доцент, зав. каф. литературы, социальной психологии и педагогики Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)
- **ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)
- **ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ** – д-р филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)
- **СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)
- **ИГОРЬ ЮРЬЕВИЧ ОСТАПОВИЧ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. теории и истории государства и права Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск), E-mail: ostapovich7@mail.ru
- **ЗУГУРА ИДРИСОВНА САЛЯХОВА** – д-р филологических наук, профессор Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета (г. Стерлитамак)
- **ЕЛЕНА ВИТАЛЬЕВНА ТЕРЕНТЬЕВА** – д-р филологических наук, профессор Волгоградского государственного университета (г. Волгоград)
- **ТИМУР БЕНЬЮМИНОВИЧ РАДБИЛЬ** – д-р филологических наук, профессор Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)
- **НИКОЛАЙ ИПОПОЛИТОВИЧ НИКОЛАЕВ** – д-р филологических наук, профессор филиала Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова (г. Северодвинск)
- **МАИДА АЛИМИРЗАЕВНА БАШИРОВА** – д-р филологических наук, профессор филиала Дагестанского государственного педагогического университета (г. Дагестан)

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- **Педагогические науки**
- **Психологические науки**
- **Филологические науки**

Указанные отрасли согласованы с ВАК и подаются на включение в новый перечень рецензируемых научных изданий, который должен появиться до 30 июня 2015 г.

Кроме того, полный журнал со всеми прежними научными отраслями подается в Scopus. Информация о результатах будет представлена на нашем сайте.

Для публикации в журнале необходимо предоставить заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, E-mail и домашний почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (TimesNewRoman), межстрочный интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа – 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию в электронном варианте;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова;

- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, E-mail, название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования, не по алфавиту!) оформляется по требованиям Scopus (см. сайт amnko.ru). Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ...» [2, с. 5], [2; 3].

Примечания к тексту в виде постраничных и концевых сносок не допускаются. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате *jpg.

Рецензия должна быть выслана обычной почтой. Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой (E-mail: mnko@mail.ru).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова_Челябинск». Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер: «Иванова_Челябинск_1», «Иванова_Челябинск_2». Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо возвращается на доработку, либо принимается к публикации, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

РЕЦЕНЗИЯ НАПРАВЛЯЕТСЯ ПО АДРЕСУ:
649006, г. Горно-Алтайск,
пр-т. Коммунистический, 68, Офис 301,
Редакция журнала «Мир науки, культуры,
образования».

СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ,

которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

биол.	–	биологических наук	пед. наук.	–	педагогических наук
геогр.	–	географических наук	проф.	–	профессор
гл. н.с.	–	главный научный сотрудник	психол. наук.	–	психологических наук
дис.	–	диссертация	Р/д	–	режим доступа
доц.	–	доцент	ред.	–	редактор
д-р.	–	доктор	рис.	–	рисунок
журн.	–	журнал	сельхоз. наук	–	сельскохозяйственных наук
зав. каф.	–	заведующий кафедрой	социол. наук	–	социологических наук
изд-во	–	издательство	ст. преп.	–	старший преподаватель
ист.	–	исторических	тех. наук	–	технических наук
канд.	–	кандидат	филол. наук	–	филологических наук
каф.	–	кафедра	филос. наук	–	философских наук
мед. наук	–	медицинских наук	Э/р	–	электронный ресурс
н.с.	–	научный сотрудник	эконом. наук	–	экономических наук
науч.	–	научный	юр. наук	–	юридических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +7(38822) 4-74-44, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.:(3852)36-82-51, concept-print@yandex.ru

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

УДК 81.366.512.141

Abdullina G.R., Doctor of Sciences (Philology), professor, Department of Bashkir Language, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), e-mail: abguri@yandex.ru

Nugamanova I.R., Cand. of Sciences (Philology), teacher of Bashkir language башкирского, Burikazganovo Village School, (Bashkortostan, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru

THE ROLE OF MODAL WORDS IN THE REPRESENTATION OF NEGATION IN THE BASHKIR LANGUAGE. Modal words express such values as possibility, impossibility, desire, necessity, probability, and so on. The paper examines the role of modal words in the expression of negation. The authors use the specific linguistic facts to conduct an analysis of modal words that convey negative semantics in the Bashkir language. Proposals with a negative element, which expressed full or partial denial, are given a particular emphasis in the study. Due to the analysis of actual material the authors concluded that modal words serve an important function in the transmission of the negative semantics and in the construction of negative sentences. It is stated that the obvious lexical meaning of the Bashkir modal words contributes to the transmission of the whole range of shades of denial. Among the words studied by the authors are юк and түрел. The paper observes examples with double negation.

Key words: negation, negative semantics, modal words, Bashkir language.

Г.Р. Абдуллина, д-р филол. наук, проф. каф. башкирского языка Стерлитамакского филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abguri@yandex.ru

И.Р. Нугаманова, канд. филол. наук, учитель башкирского языка МБОУ СОШ с. Буриказганово, Республика Башкортостан, E-mail: abguri@yandex.ru

РОЛЬ МОДАЛЬНЫХ СЛОВ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОТРИЦАНИЯ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Посредством модальных слов выражаются значения возможности, невозможности, желания, необходимости, вероятности и т.д. В данной статье рассматривается роль модальных слов в выражении отрицания. Основываясь на конкретных языковых фактах, анализируются модальные слова башкирского языка, передающие отрицательную семантику. Рассматриваются предложения с отрицательным элементом, в которых выражаются полное или частичное отрицание. На основе анализа фактического материала делается вывод, что модальные слова выполняют важную функцию при передаче отрицательной семантики и в построении отрицательных предложений. Благодаря ярко выраженному лексическому значению модальные слова способствуют передаче всей гаммы оттенков отрицания.

Ключевые слова: отрицание, отрицательная семантика, модальные слова, башкирский язык.

ТЕКСТ.....

Библиографический список

Оформление по требованиям Scopus (См. в Информационном письме на сайте amnko@mail.ru)

References

На латинском языке (транслитерация) по требованиям Scopus (по программе «RusTranslit»)

Статья поступила в редакцию 10.01.15

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая заверяется в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный – технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).